TSA

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Turkish Journal of Social Research

29

YIL / YEAR: 29 SAYI /ISSUE (3) ARALIK / DECEMBER 2025

ISSN 1301-370X

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

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

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
Turkish Journal of Social Research

YIL / YEAR: 29 SAYI /ISSUE (3) ARALIK / DECEMBER 2025

Sahibi / Owner
Akademisyenler Birliği Adına
Prof. Dr. İsmail ŞAHİN

Yazı İşleri Müdürü
Öğr. Gör. Mehmet Serkan YILDIRIM

Editörler Kurulu / Editorial Board
Prof. Dr. Fatma AÇIK
Prof. Dr. Fatma ARPACI
Prof. Dr. Çelebi ULUYOL
Doç. Dr. Nuray KAYADİBİ

İngilizce Editörü
Öğr. Gör. Dr. Hatice ALTUN

Redaksiyon
Arş. Gör. Sevgican AKÇA

Baskı ve Cilt
Sertifika No:40267
ALTAN ÖZYURT MATBAACILIK

Akademisyenler Birliği Derneği Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA Dergisi), Türk dili, edebiyatı, dil bilimi, Türk tarihi ve saatı ve eğitm bilimleri alanlarında özgün çalışmaları, içeren, yılda üç sayı çıkan uluslararası hakemli bir dergidir.
Dergide yayımlanan yazıların telif hakkı TSA Dergisi'ne; düşünsel, bilimsel ve hukukî sorumluluğu yazarlarına aittir. İki ve daha fazla yazarlı yazılarda yazının telif sorumluluğu birinci yazara aittir. Dergide yayımlanan yazı ve fotoğraflar kaynak gösterilerek alıntılanabilir.

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Üçler BULDUK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ELGİN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Jabbor ESHANQULOV	Özbekistan Cumhuriyeti İlimler Akademisi
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Aydın KARAPINAR	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Birsel KARAKOÇ	Uppsala Üniversitesi
Prof. Dr. Yunus KOÇ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mariya Leontik	Gove Delcev University
Prof. Dr. Öcal OĞUZ	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin PARILTI	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Vagif SULTANLI	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Hüseyinoğlu ŞAMİLOV	Bakü Folklor Institü
Prof. Dr. Funda TOPRAK	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TORUN	Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan UYGUR	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep ZAFER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Varis ÇAKAN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Muhittin ÖZDEMİR	Bingöl Üniversitesi
Prof. Dr. Olimjon TOJİEV	Andijon Davlat Univeristeti
Doç. Dr. Gülshan Asilova ASADOVNA	O`zbekiston Davlat Jahon Tillari Universiteti

Yazışma Adresi:

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

Bahçelievler-ANKARA

Tel: 0312 222 56 83

e-posta: tsadergisi@gmail.com

dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi

İÇİNDEKİLER

Talihsiz Bir Padişahın Annesi Son Valide Sultan: Şevkefza
Dilara GÖKTAŞ ……..718

Ticarileşmenin Mutfak Kültürüne Yansımaları: Abhaz Mutfağı
Büşra DİKEN ÇOLAK, Nihan YARMACI GÜVENÇ ……...730

Sabri F. Ülgener ve İbn Haldun'da "Dayanışma" Kavramı Bağlamında Zihniyet İncelemesi
Ayyüce Nur ŞİMŞEK, Fahri ATASOY ……745

Eski Türkçede "Til" ile Kurulmuş Deyimler
Selda KARAŞLAR ……..760

Platon Felsefesinde Mitlerin İşlevsel Boyutu: Hermenötik Bir Analiz
Hayyam CELİLZADE, İbrahim YILDIZ ……780

Sadakat Temelli Eğitim: Josiah Royce'un Ahlaki Gelişim Kuramı
Sevgican AKÇA, Emel KOÇ ……..…791

Erving Goffman'ın Dramaturjik Analizinde Norm, Sosyal Etki ve Uyma Davranışı
Sakine Yağmur GÜNEŞ, Şakir BERBER ……...802

Devletin Medya Aygıtı: Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu Tarafından Üretilen Kültürel Hegemonya
Nuriye ÇELİK ……..813

Medya Okuryazarlığı Düzeyinin Yalan Haber Paylaşma Üzerine Etkisinin İncelenmesi
Türkan YILDIRIM……832

Prosopografik Bir İnceleme: İstanbullu Öğretmen Şairler
Demet KOÇYİĞİT ……...847

Covid 19 Pandemisinde Aile Yaşam Kalitesi ve Aile Yaşam Memnuniyetinin İncelenmesi
Güvenç GÜRBÜZ, Ayfer AYDINER BOYLU ……..875

Türkiye'deki Genç Yetişkinlerde Dış Etkileri Kabullenme ve Kendine Yabancılaşma ile Genel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin Varoluşçu Sosyal Hizmet Perspektifinden İncelenmesi: Sosyal Hizmet Müdahalesi için Çıkarımlar
Yunus BAYRAM ……896

Yaşlı Bireylerde Finansal Okuryazarlık Becerisi ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi
Fatma ARPACI……920

Yaşlı ve Çevre İlişkisi Üzerinden Yaş Dostu Kenti Anlamak: Samsun Büyükşehir Belediyesi Örneği
Fatma Begüm ÖZEL……934

Öğrencilerin Okul Personellerine Yönelik Kalıp Yargı ve Ön Yargıları
Onur GÜLERYÜZ, Bahadır KILCAN ……957

Çocuklarda Allah Tasavvurunun Gelişmesinde Bibliyoterapi Yönteminin Etkisi (5-6 Yaş Grubu Örneği
Ayşe TAÇAR, Mehmet ŞANVER……..978

Çocuk Edebiyatı ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalara Yönelik Bibliyometrik Bir İnceleme
Fatma Süreyya KURTOĞLU ……..994

İlkokul Çocuk Kitaplarındaki Söz Varlığı Kapsamında Güncel Türkçe Sözlük'ün Değerlendirilmesi
Selçuk DAĞDELEN, İhsan KALENDEOĞLU ……...….1008

Türkçe Eğitimi Lisansüstü Programlarının Ders İçerikleri Açısından İncelenmesi
Duygu YÜCEER, Tuğba BARUTCU ……...…1028

Hikâyeli Türkülerin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılabilirliği
Bedriye MESUTGİL ULUSAL, Sıddık BAKIR ……...…1045

Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Haberi Kullanımına Yönelik Görüşleri
Soner YÜREKLİ, Erol SÖZEN …….....1061

Mevsimlik Tarım İşçilerinin İşveren Toprak Sahiplerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması
Bilgen ORHAN, Adnan KAN ……...1079

Ortaokullarda Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Ölçülmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları
Veysel ELKATMIŞ, Mehmet Salih AVCI, Faruk KAYMAN……..1101

CONTENTS

The Mother of an Unfortunate Sultan, The Last Valide Sultan: Şevkefza
Dilara GÖKTAŞ ……..718

Reflections of Commercialization on Culinary Culture: Abkhaz Cuisine
Büşra DİKEN ÇOLAK, Nihan YARMACI GÜVENÇ ……...730

An Analysis of Mindset in the Context of the Concept of 'Solidarity' in Sabri F. Ülgener and Ibn Khaldun
Ayyüce Nur ŞİMŞEK, Fahri ATASOY ……..745

Idioms Formed with 'Til' in Old Turkish
Selda KARAŞLAR……...760

The Functional Dimension of Myths in Plato's Philosophy: A Hermeneutic Analysis
Hayyam CELİLZADE, İbrahim YILDIZ ……780

Loyalty-Based Education: Josiah Royce’s Theory of Moral Development
Sevgican AKÇA, Emel KOÇ ……...791

Norm, Social Influence and Conformity Behavior in Erving Goffman's Dramaturgical Analysis
Sakine Yağmur GÜNEŞ, Şakir BERBER ……...802

The State’s Media Apparatus: The Cultural Hegemony Produced by the Turkish Radio and Television Corporation
Nuriye ÇELİK ……813

Examining the Effect of Media Literacy Level on Sharing Fake News
Türkan YILDIRIM……...832

A Prosopographical Study: Teacher Poets Born in Istanbul
Demet KOÇYİĞİT ……..…847

An Examination of Family Quality of Life and Family Life Satisfaction During the COVID-19 Pandemic
Güvenç GÜRBÜZ, Ayfer AYDINER BOYLU ……..875

Examining the Relationship between External Influences Acceptance and Self-Alienation and General Well-Being among Turkish Young Adults from an Existential Social Work Perspective: Implications for Social Work Intervention
Yunus BAYRAM ……896

Examining the Relationship Between Financial Literacy Skills and Life Satisfaction in Elderly Individuals
Fatma ARPACI……920

Understanding Age-Friendly Cities on The Relationship Between Older Adults And The Environment: Samsun Metropolitan Municipality Example
Fatma Begüm ÖZEL…….934

Students' Stereotypes and Prejudices Against School Staff
Onur GÜLERYÜZ, Bahadır KILCAN ……957

The Effect of Bibliotherapy Method on the Development of Children's Concept of Allah (5-6 Age Group Example)
Ayşe TAÇAR, Mehmet ŞANVER……...…978

A Bibliometric Review of Studies Related to Children's Literature in Turkey
Fatma Süreyya KURTOĞLU ……..994

Evaluation of the Current Turkish Dictionary within the Scope of the Vocabulary Found in Primary School Children's Books
Selçuk DAĞDELEN, İhsan KALENDEROĞLU …….1008

A Comprehensive Analysis of Course Content in Turkish Language Education Postgraduate Programs
Duygu YÜCEER, Tuğba BARUTCU ……...1028

The Applicability of Narrative Folk Songs in Teaching Turkish to Foreigners
Bedriye MESUTGİL ULUSAL, Sıddık BAKIR ……1045

Opinions Of Classroom Teachers In Duzce Province On The Use Of Newspaper News In The Social Students
Soner YÜREKLİ, Erol SÖZEN …….1061

Development of Attitude Scale of Seasonal Agricultural Workers toward Employer-Landowners
Bilgen ORHAN, Adnan KAN ……...1079

Teacher Opinions and Practices on Measurement of Listening and Speaking Skills in Secondary Schools
Veysel ELKATMIŞ, Mehmet Salih AVCI, Faruk KAYMAN……..1101

BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Abdullah DURAKOĞLU

Prof. Dr. Ahmet BENZER

Prof. Dr. Ahmet Burak KAHRAMAN

Prof. Dr. Akartürk KARAHAN

Prof. Dr. Alev SİNAR UĞURLU

Prof. Dr. Asım YAPICI

Prof. Dr. Ayfer AYDINER BOYLU

Prof. Dr. Ayşe Gül ÇIVGIN

Prof. Dr. Aytekin DEMİRCİOĞLU

Prof. Dr. Berna URUN KARAHAN

Prof. Dr. Beytullah KARAGÖZ

Prof. Dr. Dilek ERGÖNENÇ

Prof. Dr. Duygu UÇGUN

Prof. Dr. Erdal AKSOY

Prof. Dr. Gökçe KILIÇOĞLU

Prof. Dr. Gülay GÜNAY

Prof. Dr. Halil TOKCAN

Prof. Dr. Hande ŞAHİN

Prof. Dr. Hatem TÜRK

Prof. Dr. Leyla ÖZGEN

Prof. Dr. Nihal ÇALIŞKAN

Prof. Dr. Nüket ELPEZE ERGEÇ

Prof. Dr. Semra AKAR ŞAHİNGÖZ

Doç. Dr. Abdullah KALDIRIM

Doç. Dr. Alper ALP

Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ

Doç. Dr. Ferhat TOPER

Doç. Dr. Gül Dilek TÜRK

Doç. Dr. Hülya YİĞİT ÖZÜDOĞRU

Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR

Doç. Dr. Mualla YILDIZ

Doç. Dr. Neşe KARA ÖZKAN

Doç. Dr. Nihat BAYAT

Doç. Dr. Osman ÖZDEMİR

Doç. Dr. Ömer Faruk CANTEKİN

Doç. Dr. Öznur ÖZDARICI

Doç. Dr. Recep Batu GÜNOR

Doç. Dr. Sait GÜLSOY

Doç. Dr. Şule GECE

Doç. Dr. Taşkın SOYSAL

Doç. Dr. Tekin ÖNAL

Doç. Dr. Tevfik PALAZ

Doç. Dr. Yunus Emre ÇEKİCİ

Dr. Öğr. Üyesi Burak ACAR

Dr. Öğr. Üyesi Cemzade Kader DÜŞGÜN

Dr. Öğr. Üyesi Fatih ARSLAN

Dr. Öğr. Üyesi Hamiyet BURSALI

Dr. Öğr. Üyesi Neval KARANFİL

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan KOCAKAYA

Dr. Öğr. Üyesi Tevfik PALAZ

TAKDİM

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi yirmi sekizinci yılının üçüncü sayısını bilim camiasına sunmaktan kıvanç duymaktadır. Dergimiz yayın hayatına atıldığı günden bugüne mümkün olduğu kadar sosyal bilimlerin her dalında yapılmış çalışmalara yer vermektedir. Bu sayımızda da Eğitim Bilimleri, Tarih, Edebiyat, Sosyoloji alanlarında Türkiye'nin farklı üniversitelerinden değerli akademisyenlerimizin yazıları bulunmaktadır. Bunlar; "Dilara Göktaş 'ın 'Talihsiz Bir Padişahın Annesi Son Valide Sultan: Şevkefza', Büşra Diken Çolak, Nihan Yarmacı Güvenç'in 'Ticarileşmenin Mutfak Kültürüne Yansımaları: Abhaz Mutfağı', Ayyüce Nur Şimşek, Fahri Atasoy'un 'Sabri F. Ülgener ve İbn Haldun'da "Dayanışma" Kavramı Bağlamında Zihniyet İncelemesi' Sevgican Akça ve Emel Koç'un 'Sadakat Temelli Eğitim: Josiah Royce'un Ahlaki Gelişim Kuramı', Sakine Yağmur Güneş ile Şakir Berber'in 'Erving Goffman'ın Dramaturjik Analizinde Norm, Sosyal Etki Ve Uyma Davranışı', Selda Karakaşlar'ın 'Eski Türkçede "Til" ile Kurulmuş Deyimler', Hayyam Celilzade, İbrahim Yıldız'ın 'Platon Felsefesinde Mitlerin İşlevsel Boyutu: Hermenötik Bir Analiz', Nuriye Çelik'in 'Devletin Medya Aygıtı: Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu Tarafından Üretilen Kültürel Hegemonya', Türkan Yıldırım'ın 'Medya Okuryazarlığı Düzeyinin Yalan Haber Paylaşma Üzerine Etkisinin İncelenmesi', Demet Koçyiğit'in 'Prosopografik Bir İnceleme: İstanbullu Öğretmen Şairler', Güvenç Gürbüz, Ayfer Aydıner Boylu'nun 'Covid 19 Pandemisinde Aile Yaşam Kalitesi ve Aile Yaşam Memnuniyetinin İncelenmesi', Yunus Bayram'ın 'Türkiye'deki Genç Yetişkinlerde Dış Etkileri Kabullenme ve Kendine Yabancılaşma ile Genel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin Varoluşçu Sosyal Hizmet Perspektifinden İncelenmesi: Sosyal Hizmet Müdahalesi için Çıkarımlar', Fatma Arpacı'nın 'Yaşlı Bireylerde Finansal Okuryazarlık Becerisi ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi', Fatma Begüm Özel'in 'Yaşlı ve Çevre İlişkisi Üzerinden Yaş Dostu Kenti Anlamak: Samsun Büyükşehir Belediyesi Örneği', Onur Güleryüz, Bahadır Kılcan'ın 'Öğrencilerin Okul Personellerine Yönelik Kalıp Yargı ve Ön Yargıları', Ayşe Taçar, Mehmet Şanver'in 'Çocuklarda Allah Tasavvurunun Gelişmesinde Bibliyoterapi Yönteminin Etkisi (5-6 Yaş Grubu Örneği', Fatma Süreyya Kurtoğlu'nun 'Çocuk Edebiyatı İle İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalara Yönelik Bibliyometrik Bir İnceleme', Selçuk Dağdelen, İhsan Kalenderoğlu'nun 'İlkokul Çocuk Kitaplarındaki Söz Varlığı Kapsamında Güncel Türkçe Sözlük'ün Değerlendirilmesi', Duygu Yüceer, Tuğba Barutcu'nun 'Türkçe Eğitimi Lisansüstü Programlarının Ders İçerikleri Açısından İncelenmesi', Bedriye Mesutgil Ulusal, Sıddık Bakır'ın 'Hikâyeli Türkülerin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılabilirliği', Soner Yürekli, Erol Sözen'in 'Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Haberi Kullanımına Yönelik Görüşleri', Bilgen Orhan, Adnan Kan'ın 'Mevsimlik Tarım İşçilerinin İşveren Toprak Sahiplerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması' ve Veysel Elkatmış, Mehmet Salih Avcı, Faruk Kayman'ın 'Ortaokullarda Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Ölçülmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları'" adlı makalelerdir.

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

Editörler Kurulu

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 3* (718-729)

Talihsiz Bir Padişahın Annesi Son Valide Sultan: Şevkefza

The Mother of an Unfortunate Sultan, The Last Valide Sultan: Şevkefza

Dilara GÖKTAŞ*

Makale Bilgisi

Geliş:13.12.2024

Kabul:09.04.2025

Doi:10.20296/tsadergisi.1601200

Anahtar Sözcükler:

Harem
Valide
Sultan
Osmanlı

ÖZET

Osmanlı Devleti merkez teşkilatının bir parçası olan harem kurumu padişahların özel hayatlarını geçirdikleri ve aile üyelerinin bulunduğu alan olarak devletin yıkılışına kadar bazı dönüşümler geçirerek varlığını korumuştur. Haremde bir cariyenin gelebileceği en yüksek makam olan "Validelik" payesi oğlunun tahta oturmasına bağlıdır. Valide Sultanın hayatı devrelere ayrılmak istenirse oğlunu merkeze almak gerekecektir. Yalnızca 93 gün süren padişahlığı sürecinde V.Murad'ın yanında olan ve Valide Sultan olma ayrıcalığını yaşayan Şevkefza Sultan, Osmanlı İmparatorluğu'nun en kederli validelerinden biri olmuştur. Validelik için eşinin ölümünden sonra veliaht olan oğlu ile 15 yıl kayınbiraderi Sultan Abdülaziz'in saltanatında yaşayan Şevkefza bu süreçte oğlunun rakibi olan şehzadelerin valideleri ve eşleriyle çekişmeler yaşamıştır. Şevkefza Sultan ve oğlunun yüksek hayat standartları ve tüketim alışkanlıkları maddi zorlukları da beraberinde getirmiştir. Şevkefza Sultan'ın tahta kavuşmayla çözüleceğini umduğu maddi sorunlar düzelmediği gibi işler daha da kötüye gitmiştir. Padişah olan oğlunun ruhsal olarak hastalanmasına ve tahttan indirilmesine şahit olmuş, acılar içinde çırpınmıştır. Sultan Abdülhamid döneminde eski valide sultan başta olmak üzere V.Murad ve ailesi bir risk unsuru olarak görülmüştür. Aynı zamanda maddi sorunlardan dolayı yeni yönetim ile sık sık karşı karşıya gelen Şevkefza Sultan bundan sonraki süreçte sürekli bir kriz yönetimi yapmak zorunda kalmıştır. Çalışmamızda kronolojik bir sıra takip edilerek hem V.Murad'ın hem de annesi Şevkefza Sultan'ın arka plandaki çabalarının olabildiğince tarafsız bir değerlendirmesi yapılmaya çalışılmıştır.

Article Information

Submission: 13.12.2024

Acceptance:09.04.2025

Doi:10.20296/tsadergisi.1601200

Key Words:

Harem
Valide
Sultan
Ottoman

ABSTRACT

The harem institution, which is part of the central organization of the Ottoman State, has preserved its existence by undergoing some transformations until the fall of the state as the area where the sultans spent their private lives and where their family members were located. The highest position that a concubine can attain, the share of "Validelik", depends on her son's accession to the throne. If the life of the Valide Sultan wants to be divided into circuits, it will be necessary to take her son to the center. During his reign, which lasted only 93 days, V.Şevkefza Sultan, who was next to Murad and experienced the privilege of being the Valide Sultan, became one of the most sorrowful valides of the Ottoman Empire. Şevkefza, who lived in the reign of her son, who became crown prince after the death of her husband, and her brother-in-law Sultan Abdulaziz for 15 years for validat, had conflicts with the valids and wives of the princes who were her son's rivals during this period. The high living standards and consumption habits of Şevkefza Sultan and her son have also brought financial difficulties. Just as the financial problems that Şevkefza Sultan hoped would be solved by regaining the throne did not improve, things got worse. He witnessed the spiritual illness and abdication of his son, who was a sultan, and struggled in pain. During the reign of Sultan Abdulhamid, Murad and his family, especially the former valide sultan, were seen as an element of risk. At the same time, Şevkefza Sultan, who often faced the new administration due to financial problems, had to do a continuous crisis management in the subsequent period.In our study, by following a chronological order, we tried to make as impartial an assessment as possible of the efforts of both V. Murad and his mother, Şevkefza Sultan in the background.

Atıf İçin

Göktaş, D. (2025). Talihsiz Bir Padişahın Annesi Son Valide Sultan: Şevkefza. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(3), 718-729. doi: 10.20296/tsadergisi.1601200

* Öğretim Görevlisi, Polis Akademisi, Polis Meslek Eğitim Merkezi Müdürlüğü, Sosyal Bilimler, Afyonkarahisar, dilara.goktas@egm.gov.tr, ORCID: https://orcid.org/ /0000-0002-4263-7881

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Bu çalışmanın amacı Osmanlı Tarihi'nin en kısa süreli valide sultanı olan ve güçlü valideler devri sonrasında gölgede kalmış ancak önemli dersler barındıran yaşamıyla V. Murad'ın annesi Şevkefza Valide Sultan'ı değerlendirmektir.

Osmanlı Sarayı'nda harem teşkilatının ne zaman kurulduğu tam olarak bilinmese de Edirne Sarayı'nda kurulan küçük bir yapının İstanbul'un fethinden sonra genişlediği hakkında fikir birliği bulunmaktadır. Başlangıçta Eski Saray diye adlandırılan yerde ikamet eden saray kadınları Kanuni Sultan Süleyman döneminde Hürrem Sultan'ın padişahın bulunduğu Topkapı Sarayı'na taşınmasıyla tek bir çatı altında toplanmaya başlamışlardır. Hanedan üyelerinin tek merkezde birleşmesi haremde kurumsal anlamda geniş bir yapının oluşmasını da sağlamıştır. Cariye tedariki konusunda fetihler döneminde herhangi bir sıkıntı yaşanmamış ancak fetihlerin azalması ve köle ticaretine karşı bazı uluslararası önlemler alınması bu konuda zorlukları da beraberinde getirmiştir. 19.yüzyılda çoğunlukla Kafkas kökenli cariyeler ailelerin veya kendilerinin talepleriyle saraya alınmaya başlamıştır. Saraya alınan cariyeler öncelikle acemi olarak adlandırılarak bir hazırlık eğitiminden geçirilmiştir. Kalfalar tarafından musiki, raks, yürüyüş ve endam, saray usulleri, el işleri gibi alanlarda yetiştirilen cariye bir yeterlilik sınavına tabi tutulmuş ve başarılı olanlar gözde ya da ikbal olmaya hak kazanmıştır (İrtem,2018: 206). Cariyelikten sonra padişah ile ilişkiye ve çocuk sahibi olmaya bağlı olan kariyer basamakları Gözde, İkbal, Kadınefendi ve Valide Sultan olarak düşünülebilir. Bunların haricinde haremde idari görevler olan Kalfalık ve Ustalık gibi çeşitli yükselme yolları da harem kaidelerini iyi öğrenmeye ve uygulamaya bağlı olmuştur. Kariyer basamaklarında ilerleyen kadınların kaynaklardaki görünürlüğü daha fazla olsa da cariyelerin sayısını hiçbir zaman tam olarak tespit etmek mümkün olmamıştır. Haremin her alanında hizmet eden yüzlerce kadın olduğu ancak bunlardan yalnızca bir kaçının padişahla karşılaşabildiği gözden kaçırılmaması gereken bir gerçektir. Şevkefza hayatının bu aşamasında saraya girebilen ve padişahın dikkatini çekebilen bir cariye olarak oldukça şanslı görünmektedir. Erkek evlat sahibi olması da onun Kadınefendiliğe yükselmesini sağlamıştır.

Osmanlı tarihi boyunca oğlunun tahta çıkışının mutluluğunu yaşayan talihli valideler çok olsa da tahttan indiriliş hadisesine şahit olan talihsiz valideler de vardır. Toplamda tahttan indirilen padişah sayısı on iki olup pek çoğunun hazin sonunu görmeye validelerinin ömrü yetmemiştir. Sultan Abdülmecid'in kalabalık haremi arasında kendisine yer edinen Şevkefza Kadınefendi eşinin vefatı sonrasında tahtın veliahtı olan oğlu ile birlikte Sultan Abdülaziz döneminde zor zamanlar yaşamıştır. Yaklaşık 15 yıllık bekleyişin ardından bir saray darbesi sonucu tahttan indirilen padişahın yerine yenilik taraftarı olan V. Murad geçirilmiştir. Elbette Murad Efendi'nin veliahtlık döneminde Yeni Osmanlılar ile kurduğu temaslar ve özellikle Avrupa seyahati sonrası alafranga bir hayat tarzını benimsemesi bu yükselişte oldukça etkili olmuştur. Kendisini Avrupalı bir prens gibi algılayan Şehzade Murad'ın validesi de onun fikirlerinden etkilenmiş olmalıdır. Şevkefza Valide Sultan'ın açısından bakarsak hayatını sarayda geçirmiş bir cariyenin bütün hayatı boyunca hayalini kurduğu gün olan 30 Mayıs 1876 tarihinde Osmanlı İmparatorluğu'nda önemli bir taht değişimi yaşanmıştır. Tek erkek evladının tahtın en güçlü adayı olması veliahtlık sürecinde tahtta bulunan padişahın etrafındaki kadınlar ile arasının açılmasına yol açsa da nihayet mücadeleyi kesin bir şekilde kazandığını ilan etmiştir.

Osmanlı Sarayı'nda özellikle 19. yüzyıldan itibaren Kafkas asıllı cariyelerin alımının arttığı ve haremde umumiyetle Çerkes, Abhaza, Gürcü kızların bulunduğu bilinmektedir. Çerkes kızların genellikle fakir ve çiftçi ailelerden, Abhazların yüksek ve soylu ailelerden Gürcülerin ise tacir ve orta halli ailelerden geldikleri ifade edilmektedir (Açba, 2010: 346). Şevkefza Sultan'ın Gürcü asıllı olduğu, II. Mahmut döneminde Zeynel Abidin Efendi tarafından henüz 7 yaşındayken saraya sunulduğu ve eğitimi sonrası sarayda bir süre dansçı olarak hizmet ettiği bilgilerine dayanarak (Eldem, 2018: 33) onun orta sınıf bir aileden saraya alınan kabiliyetli bir cariye olduğu çıkarımı yapılabilir. II. Mahmut'un eşlerinden Nûrtâb Kadın'ın dairesine bağlı olarak hizmet eden Şevkefzâ bu sırada şehzade Abdülmecid'in dikkatini çekmeyi başarmış ve hayatını kökten değiştirecek olaylar zinciri aslında burada başlamıştır. Gözdeliğin geçici bir statü olduğunun farkında olan her

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

cariye gibi Şevkefza Sultan da bir evlat sahibi olmanın geleceği için hayati önemini düşünmüş olmalıdır.

Sultan Abdülmecid'in tahta geçmesiyle kalabalık harem hayatı içerisinde yaşayan ve erkek evladı sayesinde hızla yükselen Şevkefza Sultan eşinin sunduğu hayat standartlarına hayli alışmış ve dönemin diğer saray kadınları gibi oldukça müsrif bir kişilik geliştirmiştir. Oğlu Şehzade Murad'ın da annesine bu konuda eşlik etmesi ilerde yaşayacakları maddi zorlukların zeminini oluşturmuştur. V. Murad'ın tahta geçmesiyle maddi sıkıntılardan tamamıyla kurtulacaklarını düşünseler de yaşadıkları talihsizlikler sonucu kısa süren taht hayatı buna imkân vermemiştir. Tam anlamıyla borçlardan kurtulmadan tahtı kaybetmeleri ve üstelik bu tarihten sonra da harcamalara devam etmeleri nedeniyle sonraki padişah II. Abdülhamid döneminde de sıkıntılar ortaya çıkacaktır.

Şevkefza Valide Sultan'ın genç yaşta saraya alınmasıyla başlayan serüveni, onlarca kadın arasında kendisine yer edinme çabaları ve ardından sahip olduğu tek erkek evladına bütün varlığını adaması haremde yaşayan her kadının hayallerini süsleyen valide sultanlık makamını düşlemesi ve nihayet onu kazandığını zannederken başına gelen talihsizlikler bugün incelendiğinde önemli çıkarımlar yapılabilir.

Şevkefza Kadınefendi'nin Şehzade Anneliği Süreci

Sultan Abdülmecid 18 eş ve 688 cariyeye ile Osmanlı Devleti'nin en kalabalık hareme sahip padişahlarından olmuştur (Uluçay, 2017: 60-61). Şehzade Murad'ın annesi Şevkefza Kadınefendi Sultan Abdülmecid'in ikinci kadını olup II. Abdülhamid'in annesi Tirimüjgân Kadınefendi'nin genç yaşta vefat etmesiyle bu makama yükselmiş, 21 Eylül 1840 günü ilk şehzadeyi doğurmakla haremde kendisine sağlam bir yer edinmiştir (Uluçay, 2021: 205). Bu kadının ismi konusunda çeşitli kaynaklarda "Şevki-Efsâr, Şevkefsar, Şevkefza" gibi ifadeler geçse de bunlar arasından mânası bakımından cariyelere Farsça ve güzel çağrışımlı isim koyulması geleneği düşünülürse "Şevkefza" isminin daha doğru bir tespit olduğu söylenebilir. Zira bu kelimenin Farsçada افزاشوق "heyecan verici" anlamına geldiği düşünülürse haremde bir cariyeye verilmesi muhtemel bir isim olduğu görülecektir. 12.12.1820 tarihinde doğan Şevkefza Kadınefendi 25.01.1823 tarihinde doğan eşi Sultan Abdülmecid'den 3 yaş büyük olarak hareme girmiş ve kendisi 20 yaşındayken oğlunu kucağına almıştır (Alderson, 2018: 226). Bazı kaynaklarda 10.10.1842 günü dünyaya gelen ve 1845 yılında 3 yaşında iken hayatını kaybeden Aliye Sultan'ı da Şevkefza Kadınefendi'nin doğurduğu öne sürülse de (Sakaoğlu, 2015: 578), söz edilen kız çocuğunun kayıtlarda baş ikbalden yani Nüketseza Hanım'dan doğması olasılığı daha yüksektir (Uluçay, 2021: 221). III. Selim ve II. Mahmud dönemlerinde hanedan şehzadesiz kalma tehlikesiyle karşı karşıya kalsa da Sultan Abdülmecid döneminde hızla artan saray nüfusu bu endişeyi ortadan kaldırmıştır. Öyle ki gözdelerle birlikte 21 zevcesi ve 37 çocuğu olan Sultan Abdülmecid (Koloğlu, 2020: 17) hanedanı hayli genişletmiş buna veliahd ve şehzadelerin haremleri de eklenince saray içi mücadelelerin gelişmesi kaçınılmaz olmuştur. Sultan Abdülmecid'in Servetsezâ adındaki başkadınefendisinden çocuğu olmaması ve Şehzade Abdülhamid'in annesi İkinci Kadınefendi Tirümüjgan'ın da erken vefat etmesi sebebiyle Şevkefza Kadınefendi için fırsatlar oluşmuş olmalıdır. Dönemin valide sultanı olan Bezmiâlem Sultan'ın da ölümüyle etkinliğini artıran Şevkefza Kadınefendi, ekberiyet sisteminin yeniden düzenlenerek Sultan Abdülmecid'in kardeşi Veliahd Abdülaziz yerine yeniden eski sistem gereği oğlu Şehzade Murad'ın veliahd yapılması konusunda çalışmalar yapsa da böyle köklü bir değişime gücü yetmemiş ve bu girişimlerinden dolayı Veliahd Abdülaziz'in annesi Pertevniyal Kadınefendi ile arası açılmıştır (Sakaoğlu, 2015: 578). Ancak hanedanın bütün üyeleri ile aynı mesafede bulunmayan Şevkefza Sultan'ın harem halkından diğer kadınlar ile hediyeleşmesi ve iyi ilişkiler geliştirmeye çalışması gözlerden kaçmamaktadır (Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri. Yıldız Arşivi. TS.MA.e 10-28).

Tanzimat Döneminde gelir giderlerin düzenlenmesi sırasında kadınefendilerin aldıkları ödenekler de maaş şeklini almıştır. Ancak yine de Sultan Abdülmecid döneminde haremin yaptığı harcamaların önüne geçilemediği görülmektedir. Padişah eşi olarak oldukça rahat yaşamaya alışan ve biraz da müsrifçe harcamalar yapan Şevkefza Kadınefendi'nin kendisine yeterli gelmeyen yirmi

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

bin guruşluk maaşına 1855 yılında on bin guruş daha zam yapılması dikkat çekmektedir (Uluçay, 2017: 111).

Sultan Abdülmecid'in uzun saltanatı sonrasında 1861 yılında vefat etmesi hem Şehzade Murad'ı hem de validesi Şevkefza Sultan'ı derinden etkilemiş amcası Sultan Abdülaziz'in tahta oturmasıyla endişelenen ikili yeni padişah ve validesi Pertevniyal Sultan'a karşı kendilerini emniyete almak amacıyla girişimlerde bulunmuşlardır (Şakir, 1943: 35). Şehzade Murad babasının padişahlığı sırasında sarayda iyi bir eğitim görmüş Türkçe, Fransızca ve askerlik derslerinde oldukça başarılı olmuştur. Ancak amcası tahtta iken veliahd olunca dönemin şartları gereği kafese girmiş ve dünya ile bağlantısı minimum düzeye inmiştir (Patrick, 2017: 140). Padişah Abdülaziz önceleri Veliahd Murad'a Kurbağalıdere'de bir köşk tahsis etmiş ancak Yeni Osmanlılar ile münasebetlerini şüpheli bulunca kendisini yakınında tutmak amacıyla Dolmabahçe'deki veliahd dairesine yerleşmesini talep etmiştir (Koloğlu, 2020: 21). Bu sırada oldukça hırslı olan ve oğlunun bir an evvel tahta oturmasını isteyen Şevkefza Kadınefendi mevcut padişah Sultan Abdülaziz'in validesi Pertevniyal Sultan ile gerilim yaşamış bu sebeple Pertevniyal Sultan, oğlunun ölümünü ile ilgili valide sultan olan Şevkefza Kadınefendi'den daima şüphe duymuştur (Uluçay, 2021: 206).

19.yüzyılda Osmanlı Devleti'nin çeşitli kademelerinde yaşanan modernleşme özellikle Sultan Abdülmecid döneminden itibaren hareme de yansımış valide sultanlar başta olmak üzere saray kadınlarının görünürlükleri artmış ve dışa dönük ilişkiler geliştirmeleri önceki dönemlere göre oldukça kolaylaşmıştır (Akyıldız, 2022: 180-185). Buna bağlı olarak saraydaki kadınların etki alanları da genişlemiş taht için yapılan mücadeleler daha hızlı ve daha kapsamlı ilişkiler kurmayı gerektirmiştir.

Şehzade Murad şehzadelik döneminde aşırıya varan harcamaları sebebiyle sık sık Galata'nın en güçlü bankerlerinden sayılan Hrisyaki Zografos Efendi'den borç almış ve bu şahıs saltanat mücadelesinde de onun yanında yer alarak kurulacak yeni rejime hem maddi hem manevi destek vermiştir (Terzi, 2011: 37-39). Şevkefza Kadınefendi'nin oğlunun derhal tahta çıkmasını bu kadar derinden arzulamasının mali boyutu da olduğu gözden kaçmamalıdır. Zira şehzadeliği sırasında Murad'a 12 bin, annesine 2400 altın maaş bağlanırken dönemin valide sultanı Pertevniyal Sultan 72 bin altın ödenek almaktaydı (Koloğlu, 2020: 22) ve yüklü bir miktar borcu olan anne ve oğlu ancak böyle bir gelir ile düze çıkarabilirdi. Şehzade Murad'ın harcamalarına önlem almak amacıyla 1871 yılında maaşından kesinti yapmak gibi bir yol izlense de bu pek mümkün değildi. Çünkü 110.000 kuruş civarında maaşı olduğu sırada Ekim 1869'da yapılan bir hesaba göre yalnızca şehzadenin Hristaki Efendi'ye borcu yaklaşık 1.419.847 kuruş olarak görülmektedir (Terzi, 2011: 40).

Şevkefza Sultan'ın Kısa Saltanat Hayatı

Şehzade Murad, babası Sultan Abdülmecid'in ilk şehzadesi olarak 1840 yılında dünyaya gelmiş ve böylece büyük erkek çocuk olma durumunun ayrıcalığı sayesinde 1861 yılında amcası Sultan Abdülaziz tahtta iken veliahd ilan edilmiştir (Terzi, 2011: 35). Şehzade Murad tahta geçmek konusunda Yeni Osmanlılar Cemiyeti gibi üst düzey bürokratların bulunduğu bir gruptan aldığı destekle oldukça hırslanmış aynı zamanda hem yurtiçinde hem yurtdışında sempati kazanmayı başarmıştır. Bu süreçte veliahd olarak amcası Sultan Abdülaziz ile Avrupa seyahatine katılması ve Kurbağalıdere'deki köşkünde yapılan toplantılarda Yeni Osmanlıların güvenini kazanması kariyerinde etkili olmuştur. Şehzade Murad kişilik olarak da zevk ve eğlenceye düşkün, yeni fikirlere yatkın biri olduğundan arkadaşlarıyla vakit geçirmeyi, yönetime dair yeni anlayışları tartışmayı kendisi tercih etmiş olmalıdır.

Sultan Abdülaziz'in başta Mithat Paşa ve Hüseyin Avni paşa gibi meşrutiyet yanlısı kadrolar olmak üzere askeri çevre ile arasının açılması ve halkın da padişahın idaresinden memnun olmaması gibi gerekçelerle hakkında hal kararı alınmıştır. Genç Osmanlılarla yakın ilişki içinde olan Şehzade Murad yeni kurulacak düzenin padişahı olarak belirlenmiş ve kendisi ile irtibata geçilmiştir. Hüseyin Avni Paşa'nın evinde 31 Mayıs 1876 olarak belirlenen darbe tarihi yaşanan

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

olaylar neticesinde yakalanma ihtimaline karşı bir gün öne çekilmiştir. Hüseyin Paşa'nın emriyle Süleyman Paşa yanına aldığı iki bölük asker ve birkaç zabit ile Dolmabahçe Sarayı'nı kuşatmış ve Boğazda bulunan savaş gemileri de saraya doğru yönelmiştir (Palmer, 1995: 224). Burada kendisine hal' kararı tebliğ edilen ve ailesiyle birlikte teslim alınan mevcut padişah Sultan Abdülaziz önce Topkapı Sarayı'na götürülmüş yaşanan üzücü hadiseler neticesinde sinirleri hayli yıpranmış ve bir müddet sonra kendi isteği üzerine Feriye Sarayı'na nakledilmiştir (Terzi, 2011: 72). Sultan Abdülaziz'in hal'i için verilen fetvanın gerekçesinin padişahın cinnet geçirerek devlet işlerinden anlamaz hale geldiği olması tarihsel acı bir tesadüf örneğidir. Feriye Sarayı'na taşınmasından günler sonra 4 Haziran 1876 günü henüz 46 yaşındaki eski padişah Abdülaziz sakalını düzeltmek bahanesiyle annesi Pertevnihal Sultan'ın temin ettiği bir makasla canına kıymıştır (Haslip, 1964: 83). Resmi kaynaklarda bir intihar hadisesi olarak geçen bu olayın günümüzde hâlâ tartışma konusu olduğunu belirtmek yerinde olacaktır. Zira eski padişaha yapılan darbe hareketinin de merkezinde bulunan Hüseyin Avni Paşa ve adamları tarafından öldürüldüğüne dair bir görüş de bulunmaktadır. Bu ölüm hadisesinde V. Murad'ın bir rolü olmadığı hatta haberi dahi bulunmadığı anlaşılsa da annesi Şevkefza Sultan'ın olaya müdahil olduğu ve yeniden taht değişikliği yaşanmasına dair bir endişeyle bu işe giriştiği öne sürülmüştür (Çömlekçi, 2019: 52). Ancak bu şüphenin somut bir delil ile doğrulanamaması tarihin bu kısmını günümüzde dahi karanlık bırakmaktadır. Eski padişahın ölümünden V. Murad ve ailesini sorumlu tutan tek kişi Pertevniyal Sultan değildir. Zira olaydan sonra Sultan Abdülaziz'in kayınbiraderi olan Kolağası Çerkez Hasan yanına aldığı birkaç kişiyle birlikte 15 Haziran 1876 gecesi Mithat Paşa'nın konağında yapılan Meclis-i Vükelâ toplantısını basarak burada Hüseyin Avni Paşa'yı katletmiştir. Tahta çıktığı ilk günlerde yaşanan bu olayla hak etmediği suçlamalara maruz kalarak yeni bir ölümle sarsılan V. Murad'ın yanında bulunan validesi de oldukça endişelenmiş olmalıdır.

Uzun yıllar amcasının baskısı altında ve kafeste ölüm korkusuyla yaşayan Sultan Murad tahta çıkarılacağı gece kendisini almaya gelen Süleyman Paşa'ya güvenmeyerek hayli zorluk çıkarmış, dairesinden kaçmak isterken yakalanınca yaşanan bu kargaşada sinirleri oldukça yıpranmıştır (Terzi, 2011: 73). Bütün bu yaşananlardan sonra V. Murad psikolojik olarak zor günler geçirmiş, tahta çıkışının haftasında gelenekler gereği Eyüp'te yapılması gereken kılıç kuşanma töreni bu sebeple yapılamamış ve bu durum büyük bir prestij kaybına sebep olmuştur (Palmer, 1995: 225). Yıllarca beklediği tahta oturduktan kısa bir süre sonra şuurunu yitiren V. Murad'ın yerini arka planda annesi Şevkefza Sultan ve Damat Nuri Paşa başta olmak üzere kendisine destek veren devlet adamları doldurmaya çalışmıştır (Terzi, 2011: 75). Ancak her ne kadar olaylar karşısında akıl sağlığını yitirse de V. Murad sadrazam Hüseyin Avni Paşa'nın kendisine amcasının öldürülmesi yönündeki fikrini açtığında katil olamayacağını söyleyerek bunu reddetmesi insani duygularını koruduğunun açık bir göstergesidir (Koloğlu, 2020: 99).

V. Murad ve validesinin şehzadelik günlerinden itibaren çığ gibi büyüyen borçları saltanatın ilk günlerini de etkilemiş, bu durum onların daima bu borçları kapatma kaygısı ile hareket etmelerine sebep olmuştur. Veliahdlığı sırasında Şehzade Murad ve annesi Şevkefza Kadınefendi'nin maaş hesabı ve borç hesabı olarak iki ayrı hesabın yönetimini Hristaki Efendi'ye verdiği ve Hicri 1291 yılı itibariyle toplam 147.886 altın lira borçları bulunduğu buna karşılık aylık olarak şehzadenin 1047,5 lira aldığı yani 141 aylık maaşına tekabül eden bir meblağ borçlandığı ortaya çıkmıştır (Terzi, 2011: 49-51). Sultan Abdülaziz döneminde yaşanan ekonomik krizin de etkili olduğu bu borç batağı gittikçe derinleşmiş V. Murad'ın tahta geçişinden yaklaşık bir ay sonra 27 Haziran 1876'ya ait kayıtlarda anne- oğlun toplam borcunun 211.530,5 liraya ulaştığı görülmüştür (Akyıldız,2022: 196). Köçeoğlu Agop ve Hristaki Zografos gibi sarraflardan akıl dışı bir şekilde yüzde 60'a varan faizlerle alınan borçları mali reform amacıyla iş başına gelen paşalarla halletmek mümkün olmayacağından doğrudan Valide Sultan ve Saray Müşiri Damat Nuri Bey bu işle ilgilenmeye başlamıştır (Koloğlu, 2020: 100). Saltanatın ilk günlerinde eski padişah Sultan Abdülaziz'in ailesine ait mallara ve mücevherlere el koyulması suretiyle kendilerine kaynak yaratmaya çalışan valide sultan bu sırada ciddi bir yağma faaliyeti gerçekleştirerek V. Murad'ın hareminin mücevherlerle dolmasını sağlamıştır (Terzi, 2011: 81). Padişahın hareminin bu şekilde bir intikam sahası haline gelmesinde Şevkefza Sultan'ın hırsı ve Pertevniyal Sultan'a karşı beslediği kin etkili olmuştur. Öyle ki bu şahsi duygularla padişahın şuurunu kaybettiği bir dönemde

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

eski valide Pertevniyal Sultan'a sakladığı mücevherlerin yerini öğrenebilmek için işkenceler uygulamış hatta ona yakınlığı ile tanınan II. Mahmut'un ikinci ikbali Tiriyal Hanım dahi bu sert muameleye maruz kalmıştır (Terzi, 2011: 90).

Bütün şahsi servetini kaybeden Pertevniyal Sultan bir annenin yaşayabileceği en acı olayları ardı ardına yaşamıştır. Hüseyin Avni Paşa ve muhaliflerin ömrünü taht için eğitilmekle geçiren oğlunu tahttan indirdiklerine şahit olmuş daha fenası aşağılanmanın acısını daha fazla taşıyamayan tek evladının intiharıyla sarsılmıştır. Ardından yaşanan Çerkes Hasan hadisesiyle bağlantısı olması şüphesiyle sıkı takibe alınan eski validenin neredeyse dünya ile bağlantısı kesilmiş, bu haliyle yedi sene daha yaşayabilmiştir.

V. Murad döneminin Mabeyn Başkatibi olarak görev yapan Sadullah Paşa, Şevkefza Valide Sultan'ı "gayet fetânetli ve dirayetli" olarak tarif ederek kendisinin saltanatı boyunca sadrazam Rüşdü Paşa ile devlet meselelerine dair görüşmelerde bulunduğunu ifade etmiştir (Mehmet Galip Bey, 2003: 96). Yazar, şımarık ve her işe karışan bir kişi olarak tanımladığı Damat Nuri Paşa'nın haremde dağıtılan fodûle ekmeği yerine tayın ekmeği dağıtılmasına karar verdiğini belirtmiştir. Alınan bu kararın haremdekiler tarafından devletin güç kaybı olarak algılanabileceği kaygısıyla Valide Sultan'ın Nuri Paşa'yı sert bir şekilde uyardığını ve kararın bozulmasını emrettiğini ifade etmiştir (Mehmet Galip Bey, 2003: 97). Bu olay valide sultanın devlet görevlileri üzerinde bir hâkimiyeti bulunduğunu ve kudretini göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Valide Sultan, oğlunun hastalığını gerek annelik hisleri sebebiyle gerekse yönetimi kaybetmenin getireceği ağır yükten çekinerek uzun süre kabul etmek istememiş olabilir. Hatta oğlunun hastalığı sırasında vükelanın taht değişikliği olması gerektiğini düşündüğü sırada Valide Sultan'ın "*Oğlum iyi olmayacaksa beni tahta çıkarın. İngiltere'de de Kraliçe Viktorya hükümdar değil mi?*" diyerek devlet adamlarına karşı çıkıştığı hatıratlarda kayda geçmiştir (Örik, 2006: 67). Burada ülkeyi bir kadının yönetebileceği fikrinin ortaya çıkması Türk kadın tarihi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca sarayda eğitim görmüş bir cariye olan ve neredeyse rastlantısal olarak valide sultanlık makamına gelen bir kadının dış dünyadan da zannedildiği kadar habersiz olmadığının bir göstergesidir.

Bir yandan tahtın kaybını önlemek amacıyla V. Murad taraftarları onun gayet sağlıklı olduğunu asıl hasta olanın Şehzade Abdülhamid olduğunu ileri sürerek meşruiyeti pekiştirmeye çalışırken diğer yandan Şehzade Abdülhamid'in padişahın tedavisini sürdüren doktor Kapoleone'i satın aldığına dair raporlar Valide Sultan'a sunuluyordu (Kologlu, 2020: 103-104). Yaşanan bu güç mücadelesi ve tahtın vermiş olduğu ciddi sorumluluklar sakin bir hayatta dinlenerek tedavi görmesi gereken V. Murad'ın ruh sağlığını olumsuz etkilemeye devam etmiştir. İşte böyle bir ortamda devlet adamları padişahın anormal davranışlarını hızla fark etmiş ve taht değişikliğine yönelik çareler aramaya başlamıştır. Padişahın durumuna dair son muayeneyi Viyanalı Doktor Leidesdorf yapmış ve hal' edilmesinden başka yol kalmayınca bu sırada Şehzade Abdülhamid ile görüşen Mithat Paşa önderliğinde taht değişikliği gerçekleştirilmiştir (Terzi, 2011: 117).

Osmanlı tarihinde Yavuz Sultan Selim'in karısı ve Kanuni Sultan Süleyman'ın annesi "Hafsa Sultan"dan beri padişah anneleri için kullanılan "Sultan" sıfatı kısa da olsa saltanatı boyunca Şevkefza Sultan için de kullanılmalıdır. Burada Çağatay Uluçay'ın 1971 yılında yayınladığı "Harem" adlı eserinde IV. Mustafa'nın annesi Ayşe Sineperver, V. Murad'ın annesi Şevkefza, II. Abdülhamid'in annesi Tirimüjgân, Mehmed Reşad'ın annesi Gülcemal ve Vahideddin'in annesi Gülütû Kadın Efendilerin bu terimi kullanmadığı belirtilmiştir (Uluçay, 2017: 121). Ancak Ayşe Sineperver ve Şevkefza Kadın Efendiler için durum diğerlerinden farklıdır. Çünkü diğer valideler oğullarının saltanatını göremeden vefat etmişler söz konusu iki valide ise birkaç ay süreyle de olsa "Sultan" olmuşlardır. Elbette saltanat hayatının kısalığı sebebiyle tarihi belgelere bırakmış oldukları izler oldukça azdır. Buna rağmen bütün bu sıfatların dönemin şartları düşünüldüğünde taht değişikliğinden hemen sonra belgelere aynen yansıyacağını düşünmek oldukça iyimser bir yaklaşım olur.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Mahlu Valide Sultanlık Dönemi

V. Murad'ın hastalığı padişahlık yapmasına engel bir boyuta ulaşınca teamüller gereği tahttan indirilmesi ve yerine o sırada veliahd olan Şehzade Abdülhamid'in geçirilmesi kararı alınmıştır. Bu sebeple Şeyhülislam'dan alınan fetva ile 31 Ağustos 1876 günü hasta padişahın hal' edildiği ve yeni padişahın II.Abdülhamid olduğu top atışlarıyla ilan edilmiştir. V. Murad bütün ailesiyle birlikte gayet sessiz bir şekilde şehzadeliğini geçirdiği ve kısa bir süre önce amcası Abdülaziz'in intihar ettiği Çırağan Sarayı'na nakledilmiştir (Haslip, 1964: 92).

Meşrutiyet yanlıları ve Avrupalılar tarafından sevilen bir padişah olan V. Murad'ın hastalığına yönelik tartışmalar kamuoyunda bir süre daha devam etmiş, iyileşmesine rağmen hakkı olan tahtın II. Abdülhamid tarafından gayrimeşru bir şekilde işgal edildiğine ve kendisinin zor şartlar altında mahpus bulunduğuna dair fikirler öne sürülmüştür (Patrick, 2017: 150). Bu söylentiler gerçeği tamamen yansıtmamakla birlikte bazı haklı tarafları olduğu da yadsınamaz. Öyle ki eski bir padişahın hayatta olması ve ondan umudunu kesmemiş bir kitlenin de bulunması yeni padişah için daima bir risk unsuru olarak görülmüştür. Bunun yanı sıra V. Murad'ın tek erkek evladı olan Şehzade Selahaddin Efendi'nin de babasının intikamını almak amacıyla girişimlerde bulunması ve tahtı ele geçirmek için çalışması gibi ayrı bir tehlike daha bulunuyordu. II. Abdülhamid tahta çıktığı ilk günlerde otoritesini gölgeleyen söylentilerin önüne geçmek amacıyla abisinin teşhisi ve tedavisiyle yakından ilgilenmiş 24 Eylül 1876 tarihinde Çırağan Sarayı'na gönderdiği hekimlerin uzak bir gelecekte sağlığına kavuşsa bile yönetimi yeniden ele alacak kadar sıhhatli olamayacağı yönündeki raporunun ardından oldukça rahatlamıştır (Akyıldız, 2022: 190). Buna rağmen V. Murad'ı yeniden tahta çıkarmak için annesi Şevkefza Sultan başta olmak üzere kendisine destek veren cemiyetler çalışmalarını sürdürmüştür.

1876 yılının Aralık ayında örgütlenen birkaç devlet görevlisi İngiliz ve Rus sefaretlerinin de desteğini alarak harekete geçmişler, Çırağan Sarayı'ndan eski padişahı kaçırma planı yapmışlar ancak içlerinden bazı kimselerin planı II. Abdülhamid'e ulaştırmasıyla yakalanmışlardır (Engin, 2019: 51-54). Olaydan haberdar olduktan sonra adamları vasıtasıyla yönlendirmeler yapan II. Abdülhamid'in sorgu esnasında eski valide sultanın adının zikredilmesinden memnuniyet duymuş olması muhtemeldir. Olayın elebaşlarından olan İstavridi adındaki şahsın Şevkefza Sultan'ın olayla hiçbir ilgisi bulunmadığını söylemesine rağmen sarayın grup içindeki jurnalcileri Ârif Bey ve Ahmet Bey'in planlamayı valide sultanın yaptığına dair beyanları dikkat çekicidir (Akyıldız, 2022; 187). Bu olaydan aylar sonra 15 Nisan 1877 tarihinde Cleanti Scalieri- Aziz Bey mason komitesi yine aynı amaçla bir araya gelmiş V. Murad'ı kaçırıp bir camide kendisine biat etmeyi tasarlamış yine bir ihbar neticesinde harekete geçemeden yakalanmışlardır (Engin, 2019: 56-57). Bahsedilen mason komitesinin üyeleri arasında Şevkefza Sultan'ın cariyesi Nakşibend Kalfa'nın da bulunması ve olayın ardından yurt dışına kaçması pek çok bilgiyi de erişilmez hale getirmiş ve her ne kadar kendisi yapılan suçlamaları kesin bir dille inkâr etse de şüpheleri eski valide sultanın üzerinde toplamıştır (Akyılıdz, 2022: 188-189). Bütün bu padişah değişikliği girişimlerine rağmen bu sırada V. Murad'ın bizzat mason localarıyla ilişki içinde olup olmadığına dair kesinlik bulunmadığını göz ardı etmemek gerekir. II. Abdülhamid'i derinden etkileyen ve eski padişaha karşı aldığı önlemleri sıkılaştırmasına neden olan olaylar bununla bitmemiştir. 20 Mayıs 1878 tarihinde o sırada Mekteb-i Sultani Müdürlüğü görevinde bulunan Ali Suavi'nin yanına aldığı ekseriyeti göçmenlerden oluşan bir grup asi ile V. Murad'ın hapis bulunduğu Çırağan Sarayı'na teknelerle yanaşarak daha önceden haberdar edilmiş olan eski padişaha kadar ulaşması yaşanan en ciddi darbe teşebbüsü olmuştur (Engin, 2019: 57-59). Çırağan Sarayı'na ulaşan Beşiktaş Muhafızı Yedi Sekiz Hasan Paşa olay esnasında Ali Suavi'yi başından vurarak öldürmüş, diğer asiler de hızla etkisiz hale getirilmiştir (Engin, 2019: 60). Ali Suavi'nin darbe teşebbüsü sırasında karısı olan Mary Suavi'nin bir İngiliz ajanı olması ve başarısızlık neticesinde kocasının gizli evraklarını yakarak Londra'ya kaçması ayrıca olaya dair Yıldız Sarayı'nda bulunan belgelerin de İttihatçılar tarafından yok edilmesi olayın hem içte hem dışta çeşitli zümrelerden destek gördüğünü düşündürmektedir (Öztuna, 2022: 60-61). Böylesine büyük bir plana bütün varlığıyla hizmet edecek olan mahlu valide sultanın da dâhil edilmek istenmesi muhtemel görünmektedir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Suavi Vakasıyla ilgili öne çıkan iki rivayetten ilki Sultan Abdülhamid'in olayları haber almasının hemen ardından kardeşi V. Murad'a katiyen zarar verilmemesi yönünde tebliğde bulunduğunu belirtip doğruluğu daha muhtemel görülmekte; ikinci rivayette ise Beşiktaş Muhafızı Hasan Paşa'nın odasından ayrılan V. Murad'ın ölüm emrini defalarca tekrarlamasına rağmen askerlerin eski padişaha karşı silah çekmediği yönündedir (Bolayır, 2007: 351). Ancak Sultan Abdülhamid'in saltanatının ilk yıllarında yaşanan ve kendisini ciddi anlamda tedirgin eden bütün bu teşebbüslere rağmen eski padişahın yirmi sekiz sene daha yaşamını sürdürüp eceliyle öldüğü düşünülürse kendisinin hayatına bir kasıt bulunmadığı ortaya çıkacaktır. Aynı zamanda Hükümet tarafından isyancılara en büyük desteği sağlayan Şevkefza Sultan'ın makamına yakışır şekilde İstanbul'dan uzaklaştırılarak Hacc'a gönderilmesine ve V. Murad'ın da güvenlik önlemleri çerçevesinde Topkapı Sarayı'nın şimşirlik bölümüne yahut eski şehzade sancaklarına gönderilmesine dair yapılan öneriler II. Abdülhamid tarafından kabul görmemiştir (Akyıldız, 2022: 189-190).

İmparatorluk merkezinde yaşanan siyasi olaylar aynı zamanda bir aile dramına dönüşmüş, olaylar sırasında oğlunun yanında bulunan ve asilerle birlikte hareket eden Şevkefza Sultan'ın yeniden tahta geçmeye dair umudunu koruduğu anlaşılmıştır. Oysa başarısız olan her teşebbüste çatışmaların ve kargaşanın ortasında kalan V. Murad'ın ruh sağlığı daha kötü hale gelmiş ayrıca validesi de büyük risk altına girerek geleceğini tehlikeye atmıştır. Öyle ki kendi başına giyinip soyunmaktan hatta tuvalet ihtiyacını gidermekten yoksun hale gelen oğlunun iyileşmesi için hocalardan medet umacak ve muskalar yaptıracak kadar çaresiz kalan mahlu valide sultan, maddi yardımlarıyla mevcut padişaha karşı yapılan hareketleri desteklediği için kendisine karşı alınacak tedbirler neticesinde geçim zorlukları yaşayacaktır (Terzi, 2011: 123-124).

II. Abdülhamid şehzadelik döneminde her ne kadar kardeşleri arasında en sevdiği kişi olarak şehzade Murad'dan bahsetse de eski padişahı ve ailesini otoritesini koruma amacıyla sıkı bir gözetim altında tutmuş bu durum adeta bir hapis hayatına dönüşmüştür (Tahsin Paşa, 2019: 271). Sabık padişahın Çırağan Sarayı'nda yaşadığı yıllar için kullanılan şu ifadeler oldukça çarpıcıdır:

"*Sultan Murad bu sıkı koruma altında, pek acı bir ömür sürmekteydi. Daire halkının mevcudiyetine göre Çırağan mutfağında pişirilen yemekler, tablacılar vasıtasıyla sabah ve akşam muhafızların gözetiminde içeri verilir, alınırdı. Sultan Murad mensubu bulunan harem ağaları dahi dışarı çıkamaz ve kimseyle görüşemezlerdi. Sultan Murad ve mensuplarına bakmak için tayin edilmiş olan doktor, gerçi evinde yatıp kalkarsa da evinin halkından başka hiçbir kimse ile görüşemez, zaten kimse de sürülmek korkusundan onunla görüşmeğe yanaşmazdı. Ebe ve diğerleri gibi o daireye ayrılmış olan kimselerin hepsi de böyle halk için görüşmekten korkulan kimselerdi. Sarayın her ihtiyaçları mahpuslar arasındaki kâtip kalfalar tarafından deftere geçirilip Sultan Abdülhamid Han'a arz edildikten sonra satın alınır ve armağan edilirdi*."(Ali Said, 1994: 140-141)

Bu sırada ölüm korkusunun eski padişahın çevresinde hızla yayılması ve Mahlu Valide Sultan'ın buna yönelik tedbirler alması da kaçınılmaz olmuştur. Şevkefza Sultan'ın oğlunu koruyabilmek amacıyla Agop Efendi'den sipariş edilen çilek paketlerinin kendi mührüyle kapatılmasını talep etmesi içinde bulunduğu ruh hali hakkında bizlere fikir vermektedir (Akyıldız, 2022: 194). Şevkefza Sultan'ın saray ahalisine karşı şüpheleri tamamen haksız da değildir. Zira oğlunun tedavisi sürecinde güvendiği ve çaresizlikle medet umduğu Hammallar Kethüdası Hafız Emin Efendi dahi kendisinden oğlunu okuması için para almasına rağmen olan biten her şeyi II. Abdülhamid'e sızdıran bir ajan olarak görev yapmıştır (Akyıldız, 2022: 193).

V. Murad'ın yeniden tahta geçirilmesine dair teşebbüslerin ardından Çırağan Sarayı'nda misafir edilen eski padişah ve ailesine karşı baskılar artmış ve yaşam şartları buna bağlı olarak zorlaşmıştır. Çaresiz kalan Şevkefza Sultan, Mithat Paşa'nın tavsiyesi üzerine 25 Kasım 1876 tarihinde II. Abdülhamid'e bir mektup yazarak durumlarını izah etmiş, bazı saray görevlilerinin kendilerine eziyet ettiğinden şikayetçi olarak mevcut padişahtan yardım talep etmiştir (Akyıldız, 2022: 191). Yaşanan onca hadisenin ardından mevcut padişah Sultan Abdülhamid'in üvey annesine karşı gayet soğuk bir tavırla ve hatta asgari nezaketten de mahrum bir cevap mektubu ile

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

karşılık vermiş buna rağmen takip eden mektuplarda Şevkefza Sultan ısrarla kendisini "valide sultan" olarak nitelendirmiştir (Akyıldız, 2022: 191).

Hanedanda büyük gerginlikler yaşansa da şahıslar arasındaki aile bağları zaman zaman kalpleri yumuşatmış olmalıdır. Zira Çırağan'da askerler tarafından korundukları ve V. Murad'ın ruh sağlığına dair sorunları olduğu gerekçesiyle silahlar dâhil olmak üzere yanlarında bulunan pek çok kıymetli eşya toplatılmış olmasına rağmen Şevkefza Sultan'ın ricasıyla Mabeyn-i Hümayun'da saklanan bir el çantası içindeki kıymetli eşyalar geri verilmiştir (Terzi, 2011: 125-127). V. Murad'ın tahttan indirilişinin ardından hanedanındaki bireylere geçimlerinin temin edilmesi için Maliye Hazinesi'nden maaşlar bağlandıysa da alışmış oldukları lüks yaşamdan vazgeçemeyen başta Şevkefza Sultan ve diğer aile üyeleri şehzadelik döneminden beri yığılan borçlara yenilerini eklemeye devam etmiştir. Alacaklıların sabık padişahın ve validesinin borçlarının ödenmesi için saraya başvurmalarının ardından mal varlıklarına el koyulmasına vurgu yaparak II. Abdülhamid'e bir arıza yazan Şevkefza Sultan borçların da malları elinde bulunduranlar tarafından ödenmesi gerektiğini ifade etmiştir (Terzi, 2011: 118). V. Murad ve ailesinin harcamalarından duyulan rahatsızlık üzerine maaşlarına yapılan düzenleme ile eski padişaha 125.000 kuruş, Şevkefza Sultan'a 50.000 kuruş, dört Kadın Efendi'nin her birine 15.000 kuruş gelir sağlanarak ödemeleri Hazine-i Hassa Nazırı Agop Efendi'nin bizzat yapması kararlaştırılmıştır (Terzi, 2011: 119-121). Şevkefza Sultan'ın ait 31 Ekim 1883 tarihli dilekçesinde maaşları konusunda ciddi sıkıntı yaşadıkları hatta senede bir defa maaş aldıkları için oldukça zor durumda kaldıklarına dair şikâyetler bulunmaktadır (Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri. Yıldız Arşivi Y.EE.14-175). 17 Haziran 1890 tarihli bir başka belge merhume Şevkefza Sultan'ın Mösyö George Koroniyo'ya kırk bin küsur lira borcu olduğunu ortaya koymaktadır (Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri. Yıldız Arşivi. Y.A. HUS. 235-111). Alacaklı olan Mösyö George Koroniyo, Şevkefzâ Sultan'ın ölümünün ardından borcunu uzun bir süre daha tahsil edememiş olacak ki 14 Aralık 1890 tarihli faiz ve alacağının ödenmesine dair bir talep yazısı bulunmaktadır (Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri. Yıldız Arşivi. MV. 60-26). Elbette bu konuyu her iki açıdan değerlendirmek gerekecektir. Bir tarafta kendisine intikal eden ciddi borçlarla mücadele eden mevcut yönetim bir taraftan da refah seviyesini korumaya çalışan eski padişah ve ailesinin maddi anlamda kaldığı zaruret durumu kendi içerisinde haklı iki grubu ortaya çıkarmıştır.

Şevkefza Sultan'ı daha yakından tanıyabilmek için Ziya Şakir'in Çırağan Sarayı'nda 28 Sene V. Murad'ın Hayatı adlı eserindeki şu ifadeleri göz önünde bulundurmak gerekir:

"*Sultan Mecidin bu mergup ve makbul gözdesi; kara kaşlı kara gözlü, orta boylu, tombulca, kibar ve nazik edalı idi. Sakin zamanlarında çok mülâyimdi. Fakat, hiddet ve heyecanlı zamanlarda derhal değişirdi. Tabiî olan hak ve menfaatlerini şiddetle müdafaa etmek isterdi. Zekâ itibariyle de pek yüksek bir derecede değildi. Hatta bizzat kendisi kurnazlık düşünemeyecek derecede basitti. Lâkin çarçabuk tesir altına girebilecek kabiliyette idi… Valide Şevkefza Kadının en zayıf tarafı,oğluna karşı beslediği muhabbetin derecesi idi. Efendimizi çılgınca bir muhabbetle seven Valde Kadınefendi eğer oğlunun tekrar saltanat makamına getirilmesi için hayatı mevzuubahs olsaydı, onu feda etmekten bile zerre kadar çekinmezdi."*(Ziya Şakir, 1943: 198-1999)

V. Murad'ın günden güne daha kötü hale gelen ruh sağlığının yanı sıra yaşadığı zorlu süreçte alkole sığınarak validesi adına bir başka sorun daha yarattığı söylenebilir. Çırağan Sarayı'na sipariş edilen gıdalar içerisinde mezelere ve içkilere rastlanması eski padişahın bağımlılığı adına ciddi bir kanıt niteliği taşımaktadır (Akyıldız, 2022: 203). Bu durumu Şevkefza Sultan açısından değerlendirirsek yeniden güç kazanmak için girişilen bütün teşebbüslerin başarısız olması ve oğlunun hastalık hallerinin en yakın tanığı olmasının yanında bir de oğluna alkol temin etmek için uğraşmak oldukça acı verici olmuştur.

V. Murad'ın sağlığında bilinen beş kadını ve beş de evladı olmuştur. Kızlarından Aliye Sultan'ın ölüm tarihi hakkında itilaf bulunduğu için tahttan indirildiği sırada Çırağan Sarayı'na gönderilme durumu belirsizdir. Ancak tek oğlu olan Mehmet Selahaddin Efendi ve kızları Hatice Sultan, Fehime Sultan, Fatma Sultan kendisiyle birlikte Çırağan Sarayı'nda zor günler yaşamışlardır. 1870

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

doğumlu olan Hatice Sultan ve 1875 doğumlu olan Fehime Sultan 1879 yılında Çırağan Sarayı'nda dünyaya gelen Fatma Sultan'a nazaran daha erken evlilik çağına gelmişlerdir. Babalarının itina ile yetiştirdiği ve piyano dersi vererek büyüttüğü Hatice ve Fehime Sultanlar II. Abdülhamid tarafından yaşları çok geçmiş olmasından dolayı bir daha Çırağan Sarayı'na dönmemek şartıyla kızları Yıldız Sarayı'na nakletmiştir (Uluçay, 2021: 240). Hatice Sultan'ın evlendirilmesi için babaannesi Şevkefza Sultan çok uğraşmış mevcut padişaha pek çok uyarıda bulunmuş ancak 1901 yılında 31 yaşında ancak evlendirilebilen torununun düğününü göremeden 1889 yılında vefat etmiştir (Akyıldız, 2022: 205). Oldukça güzel ve iyi yetişmiş olan Hatice Sultan uzun bekleyişin ardından alaydan yetişme Enderun'da sorgu işleriyle uğraşan Vasıf Bey ile evlendirilmiş ancak Hatice Sultan hem kökeni belli olmayan hem de çirkin olan kocasından hiç memnun olmamıştır (Uluçay, 2021: 241). Amcasından intikam almak amacıyla II. Abdülhamid'in sevgili kızı Naime Sultan ile komşu olmasını fırsat bilen Hatice Sultan, Gazi Osman Paşa'nın oğlu Kemaleddin Paşa ile evli olan Naime Sultan'ın kocasıyla gayri meşru bir ilişki kurarak boşanmasına ve Kemaleddin Paşa'nın Bursa'ya sürülmesine sebep olmuş ve böylece aile hayatını yerle bir etmiştir (Uluçay, 2021: 242). Bu olay tahttan indirilen padişahın kızının yaşadığı zor dönemlerde içinde intikam duygusunu büyüttüğünün ve V. Murad'ın aile fertlerinin nasıl bir psikolojiye sahip olduğunun kanıtı olması bakımından oldukça önemlidir. Hatice Sultan'a nazaran daha ağır başlı görünen Fehime Sultan ablası kadar güzel olmasa da orta halli bir ailenin oğlu olan Galip Bey ile evlendirilmiş (Uluçay, 2021: 242) ve maalesef babaannesi Şevkefza Sultan uzun yıllar emek vererek büyüttüğü bu torununun da mürüvvetini görememiştir.

Şevkefza Sultan önce saraya bir cariye olarak girmiş Sultan Abdülmecid'in kalabalık haremine mensup olmuş ve bir şehzade doğurarak ikinci kadın olmayı başarmıştır. Oğlunun kısa saltanatı sırasında mutlu olduysa da 93 gün süren bu valide sultanlık bir anne açısından çok acı bir şekilde sona ermiştir. Bir yandan saltanatı kaybeden bir yandan ise ondan daha ağır bir imtihan olarak ruh sağlığını kaybeden oğlu ile baş başa kalan eski valide sultan Çırağan Sarayı'nda hayatının en zor yıllarını geçirmiştir. Darbe girişimlerine karışan ismi ile dönemin en kaçınılan insanlarından birine dönüşmüş II. Abdülhamid ve çevresiyle asla iyi bir ilişki kuramamıştır. Bunun yanında oğlu, gelinleri ve torunlarıyla aynı çatı altında yıllar geçirmiş, ailenin yöneticisi olarak büyük sorumluluklar altında kalmıştır. Kesin olmamakla birlikte 12 Aralık 1820'de doğduğu düşünülen Şevkefza Sultan 17 Eylül 1889 günü 69 yaşında bütün yaşadıkları ve yaşayamadıklarıyla birlikte Çırağan Sarayı'nda hayata gözlerini kapatmıştır (Sakaoğlu, 2015: 577). Ölümünü bildiren doktor raporlarında dahi ismi valide sultan veya V. Murad'ın annesi olarak değil Sultan Abdülmecid'in İkinci Kadını olarak geçmiş ve naaşı Yeni Cami avlusundaki Havatin Türbesi'ne neredeyse gizlice gömülmüştür (Sakaoğlu,2015: 585). Annesinin ölümüne şahit olan V. Murad ise bu acı olaydan sonra 15 sene daha gözetim altında yaşamış, 29 Ağustos 1904 günü Çırağan Sarayı'nda henüz 64 yaşındayken vefat ederek Yeni Cami'de validesinin yanına gömülmüştür (Öztuna, 2022: 112). II. Abdülhamid için sürekli bir tehlike olarak görülen V. Murad'ın ölümünün ardından ailesinin Çırağan Sarayı'ndan çıkmasına müsaade edilmiştir (Öztuna, 2022: 113).

SONUÇ

Osmanlı Devleti'nde yöneticinin hem konaklama alanı hem de idare merkezi olarak kullandığı saray her zaman ilgi odağı olarak araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Devletin son yıllarını yaşadığı bir dönemde elbette sarayın en gizli bölümü olan harem ve buradaki insanlar da olan bitenden derinden etkilenmiştir. Şevkefza Sultan, Sultan Abdülmecid'e ilk şehzadesini vermiş olmanın gururu ile bir rekabet ortamı olan haremde öne çıkmayı başarmıştır. Osmanlı tarihi boyunca oluşan en kalabalık haremlerden birinde bu ayrıcalığı kazanmış olmak oldukça önemlidir. Şevkefza Sultan açısından bakıldığında eşinin vefatının ardından Sultan Abdülaziz''in tahta geçmesi dengeleri değiştirmiş ancak yine de oğlunun veliahtlığı durumunu biraz olsun korumuştur. Sultan Abdülaziz'in validesi Pertevniyal Sultan ile çekişmeli bir dönem geçirmiş ve bu dönemde pek çok suçlamanın da odağında kalmıştır. Şehzade Murad'ın yenileşme taraftarı kadrolar ile yakınlığı kendisinin ve ailesinin veliahtlığı boyunca sıkı gözetim altında tutulmasına sebep olmuştur. Buna rağmen Sultan Abdülmecid'in bir darbe ile tahtta indirilerek hal edilmesi ve yerine V. Murad'ın geçirilmesi engellenememiş bu kararla nihayet yıllardır beklediği Valide Sultanlık

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

makamına yükselen Şevkefza Sultan ne yazık ki oğlunun ruhsal hastalıklarının şiddetlenmesi ve hayatı boyunca müzdarip olacağı maddi sıkıntılar nedeniyle huzurlu bir saray hayatı geçirememiştir. Şehzadelik döneminden itibaren oğlu ile birlikte lüks yaşama alışan ve karakter bakımından oldukça müsrif olan Şevkefza Sultan aldığı yüklü miktarda borçların ve bunların faizlerinin ödenmesi işiyle meşgul olurken yalnızca 93 gün süren saltanat hayatı sona ermiştir. V. Murad'ın akıl sağlığı sebep gösterilerek tahttan indirilmesi ve yerine Sultan Abdülhamid'in geçmesi Şevkefza Sultan için mahlu valide sultanlık dönemini başlatmıştır. Bu dönemde yeni padişaha karşı düzenlenen pek çok suikast girişiminde adı geçen eski valide sultan kimi zaman haksız suçlamalara da maruz kalmıştır. Şevkefza Sultanın hırslı kişiliği ve oğluna fazlasıyla düşkün olması taht mücadelesinde etkin olmaya çalışmasına yol açmıştır. Oğlunun iyileşmesi ve yeniden tahta geçmesi umudunu ömrünün sonuna kadar taşımış olmasına karşın kısa süren iktidardan sonra hem evladının gözlerinin önünde ağırlaşan hastalığına her anne gibi türlü çareler aramakla hem de torunlarının durumunu daha iyi hale getirmeye çalışmakla uğraştığı uzun yıllar geçirmiştir. Şevkefza, Türk tarihinde gölgede kalmış ancak hayatı çıkarılacak derslerle dolu olan kadınlardan yalnızca bir tanesidir. Yapılacak araştırmalarla farklı ve benzer yönleriyle Osmanlı tarihindeki kadın karakterler incelenmeli ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirme yapılmalıdır. Böylece mevcut tarih bilgilerimizin arka planında olup bitenleri de öğrendiğimizde gerçeği kavramaya daha çok yaklaşmamız mümkün olacaktır.

KAYNAKLAR

Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri. Yıldız Arşivi Y.EE.14-175.

Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri. Yıldız Arşivi. Y.A. HUS. 235-111.

Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri. Yıldız Arşivi. MV. 60-26.

Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri. Yıldız Arşivi. TS.MA.e 10-28.

Açba, Leyla. (2010). *Bir Çerkes Prensesinin Harem Hatıraları*. Timaş Yayınları.

Akyıldız, A. (2022). *Haremin Padişahı Valide Sultan*. Timaş Yayınları.

Alderson. A.D. *Osmanlı Hanedanının Yapısı*. Alfa Yayınları.

Ali Said. (1994). *Saray Hatıraları*. Haz.Ahmet Nezih Galitekin. Nehir Yayınları.

Bolayır, A. E. (2007). *Hâtıralar*. Hece Yayınları. Haz. M.Kayahan Özgül.

Çömlekçi, A. (2019). *Sultan V.Murad'ın 93 Günlük Saltanatı*. (Yayın No. 585674). [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi.

Engin, V. (2019). *Bir Devrin Son Sultanı II.Abdülhamid*. Yeditepe Yayınları.

Eldem, Edhem. (2018). The Harem As Seen By Prince Salahaddin Efendi (1861-1915). Searching For Women In Male- Authored Documentatıon. *Clio. Women, Gender, History* 2018/ 2 (No 48) p. 17-42.

Haslip, J. (1964). *Bilinmeyen Tarafları ile Abdülhamit*. Çev. Nusret Kuruoğlu. Toker Matbaası.

İrtem, Süleyman Kâni. (2018). *Osmanlı Sarayının İç Yüzü*. Haz. Osman Selim Kocahanoğlu. Temel Yayınları.

Koloğlu, O. (2020). *Abdülhamid Gerçeği*. Pozitif Yayınevi.

Mehmet Galip Bey. (2003). *Sadullah Paşa Yahud Mezardan Nida*. Haz. Nazir Akalın. Dergâh Yayınları.

Örik, N. S. (2006). *Bilinmeyen Yaşamlarıyla Saraylılar*. Haz. Alpay Kabacalı. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Öztuna, Y. (2022). *II.Abdülhamîd Zamânı ve Şahsiyeti*. Ötüken Neşriyat.

Palmer, A. (1995). *Osmanlı İmparatorluğu Son Üç Yüz Yıl Bir Çöküşün Yeni Tarihi*. Çev. Belkıs Çorakçı Dişbudak. Bilgin Yayınevi.

Patrick, M. M. (2017). *Son Sultanların İstanbul'unda Siyaset Modernleşme ve Yabancı Okullar*. Çev. Ayşe Aksu. Dergâh Yayınları.

Sakaoğlu, N. (2015). *Bu Mülkün Kadın Sultanları*. Alfa Yayınları.

Tahsin Paşa. (2019). *Yıldız Hatıraları*. Haz. Ahmet Zeki İzgören. İz yayıncılık.

Terzi, A. (2011). *Sarayda İktidar Mücadelesi*. Timaş Yayınları.

Uluçay, Ç. (2017). *Harem*. Ötüken Neşriyat.

Uluçay, Ç. (2021). *Padişahların Kadınları ve Kızları*. Ötüken Neşriyat.

Extended Abstract

It is known that Circassian, Abkhazian and Georgian concubines were usually taken to the Ottoman Palace in the recent period. Who was one of these concubines, and II. The Georgian-born Şevkefza, who was taken to the palace during the reign of Mahmud, attracted the attention of Prince Abdulmecid. Şevkefza, who was among the female Deceptors when Sultan Abdülmecid became sultan, gave birth to Şehzade Murad. For this reason, he now expected his son to ascend the throne and take the share of the valide sultanate, the highest position that a concubine can come to. The director of the Harem institution, which is an important part of the central organization in the Ottoman Empire, has become the mother of the current sultan. This woman, who is called Valide Sultan, came to the forefront of the dynasty by giving birth to a son and reached the peak of her power with the accession of her son to the throne. With the serious throne fights and coup attempts in the last periods of the empire, his activities to protect himself and his son in the political field stand out. Şevkefza Sultan is also one of the concubines who took part as the second woman in the crowded harem of Sultan Abdulmecid and started to gain power with the birth of Prince Murad. This unfortunate woman, who was deeply saddened by the death of Sultan Abdulmecid but realized that the future of herself and her son was being shaped at this very moment, first began to live under strict supervision with her son, who was declared the crown prince, and then became a party to intra-dynastic strife. Since the birth mothers of the Ottoman sultans before V. Murad died before they could see the position of valide sultanate, Şevkefza Sultan was the last valide to occupy this position, albeit briefly. After the struggles he had with Sultan Abdulaziz's mother Pertevniyal Sultan, when V. Murad took the throne with a coup, Şevkefza Sultan, whose reign life began, was able to experience the pleasure of winning for only 93 days, and during this time she could not find peace due to her son's mental health. In addition, the claim that he was involved in the death of Sultan Abdulaziz was raised by Pertevniyal Sultan. Şevkefza Sultan's financial problems have continued throughout her life, who has not given up the luxurious life she has been accustomed to since the reign of Sultan Abdülmecid and has been trying to maintain the life she has been accustomed to by borrowing frequently during her son's crown prince. After the death of V. Murad's uncle Sultan Abdulaziz, the already sensitive mental health deteriorated even further, and the state officials decided to change the administration again, and thus the reign of Sultan Abdulhamid began. Of course, this happy beginning for Sultan Abdulhamid and his family was a harbinger of difficult days and sadness for V. Murad's family and especially his mother. After his abdication, V. Murad's illness, which was sent to the Çırağan Palace and kept under supervision here, progressed day by day, and problems such as alcohol addiction also emerged. Şevkefza Valide Sultan, who has an ambitious and stubborn personality, has never accepted her son's illness and abdication. Meanwhile, V. Murad's supporters, who never believed that he was ill, continued to work for the former sultan, who was removed by a political decision, to regain the throne. Şevkefza Sultan has been accused of supporting the groups that tried to restore V. Murad to the throne through the coup attempts organized repeatedly against Sultan Abdülhamid as the former valide sultan. With no concrete evidence about the accusations against him, Şevkefza Sultan's hopes for her son's recovery and re-accession to the throne do not constitute a crime. Paying the price of Decadence and poverty for the conflicts she had with the government from time to time, Şevkefza Valide Sultan, which was a serious tension between Sultan Abdulhamid, who succeeded her son, and his supporters, paid the price for the conflicts she had with the government from time to time. Unfortunately, it is quite difficult for us to illuminate these unproven and dark sides of history. However, Şevkefza Sultan, who has a tragic life story with what she has done and failed to do, is a typical example of a mother who acts with human feelings and shapes her destiny, which depends on her son, in this direction.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 3 * (730-744)

Ticarileşmenin Mutfak Kültürüne Yansımaları: Abhaz Mutfağı

Reflections of Commercialization on Culinary Culture: Abkhaz Cuisine

Büşra DİKEN ÇOLAK [*] Nihan YARMACI GÜVENÇ[**]

Makale Bilgisi

Geliş:16.12.2024
Kabul:19.02.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1602791

Anahtar Sözcükler:
Mutfak Kültürü
Kültürel Kimlik
Göç Mutfağı
Abhaz Mutfağı

ÖZET

Mutfak kültürlerinin şekillenmesinde etkili olan göç, Türk mutfağının gelişimini de etkilemiştir. Bunlardan biri de yerli kültürle etkileşimde olmasına rağmen kendi kültürel kimliklerini kaybetmeden sonraki nesillere aktaran Abhazlardır. Mutfak mirasının bütünlüğünün korunmasında ticarileşme faaliyetleri tehdit olarak görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, İstanbul'daki Abhaz restoranları üzerinden ticari faaliyetlerin Abhaz mutfak kültürü üzerindeki etkisini tespit etmektir. Çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmış olup araştırma deseni olarak kültür analizi kullanılmıştır. Çalışmanın evreni, İstanbul'da Abhaz mutfağı alanında hizmet veren restoran işletmeleridir. Örneklemin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmış olup örneklem sayısı 2 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda İstanbul'da Abhaz mutfağı sunan iki farklı restoran işletmesi ile 14 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilen veriler doğrultusunda ticarileşmenin Abhaz mutfağı sunan işletmelerde yarattığı değişimler; geleneksel ürün değişimi, coğrafi etkiye göre değişim, geleneksel yemek adı değişimi ve tüketici damak tadına göre değişim olmak üzere kategorilere ayrılmıştır. Ayrıca İşletmelerde sevilerek tüketilen geleneksel Abhaz yemekleri arasında *Haluj, Abısta, Akudrışşı ve Aktuı Sızbal'ın* yer aldığı *Acıka'*nın ise Abhaz mutfağının vazgeçilmez lezzetlerinden biri olduğu sonucuna varılmıştır.

Article Information

Submission: 16.12.2024
Acceptance:19.02.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1602791

Key Words:
Culinary Culture
Cultural Identity
Immigrant Cuisine
Abkhazian Cuisine

ABSTRACT

Migration, which is effective in shaping culinary cultures, has also affected the development of Turkish cuisine. One of them is the Abkhaz, who despite the interaction with the local culture, did not lose their cultural identity and passed it on to the next generation. Commercialization activities are perceived as a threat to the preservation of culinary heritage. The purpose of this study is to identify the impact of commercial activities on Abkhaz culinary culture through Abkhaz restaurants in Istanbul. In the study, qualitative research method and culture analysis were used as research design. The population of the study is Abkhaz cuisine restaurant establishments in Istanbul. For the sample, a purposive sampling method, specifically criterion sampling, was used. According to the data obtained through 14 semi-structured interviews with two different restaurant establishments serving Abkhaz cuisine in Istanbul, the changes caused by commercialisation in Abkhaz cuisine are divided categories: traditional product change, change according to geographical influence, change in the name of traditional dishes and change according to consumer taste. Additionally, traditional Abkhaz dishes Haluj, Abısta, Akudrışşı, and Aktuı Sızbal were identified as popular choices, with Acıka being recognized as one of the indispensable flavors of Abkhaz cuisine.

Atıf İçin

Diken Çolak, B. & Yarmacı Güvenç, N. (2025) Ticarileşmenin mutfak kültürüne yansımaları: Abhaz mutfağı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29 (3), 730-744.* doi: 10.20296/tsadergisi.1602791

***** Makale, Ege Üniversitesi V. Uluslararası Gastronomi, Turizm ve Kültür Çalışmaları Sempozyumunda özet bildiri olarak sunulmuştur.**

[*] Öğr. Gör., İstanbul Gedik Üniversitesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları, İstanbul, busra.dikencolak@gedik.edu.tr
ORCID: https://orcid.org/ 0000-0001-8888-9577
[**] Doç. Dr., İstanbul Gedik Üniversitesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları, İstanbul/Türkiye, nihan.yarmaci@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/ 0000-0002-2679-5468

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Bir toplumu diğerlerinden ayıran en önemli özelliklerden birisi sahip olduğu kültürdür. Kültür; bir toplumun beslenme alışkanlıkları, yönetim biçimleri, yaşam tarzı ve değer yargıları gibi birçok unsur çerçevesinde şekillenen ve tarihi süreç içerisinde meydana gelen bir olgudur. Toplumsal benliğin oluşumunda etkili olan kültür, toplumsal kimliği şekillendiren ve onu diğer toplumlardan ayıran temel unsurlardan biridir (Atik ve Atik, 2020: 262). Beşirli (2010) yiyeceklerin üretimi, taşınması, depolanması ve tüketimi süresince farklı toplumsal olgular meydana getirmesi nedeniyle yemeğin sadece biyolojik bir eylem olmadığını aynı zamanda toplumsal bir simge olarak toplumların kimliklerini yansıttığını ifade etmektedir. Yemek ile ilgili alışkanlıklar toplumdan topluma farklılaşsa da özünde toplumların ortak paydasını oluşturmakta ve yaşam biçimi ile beslenme alışkanlıkları üzerinde etkili olmaktadır (Güler, 2010: 24). İnsanlığın varoluşundan itibaren yaşanan toplumlararası kültürel, siyasi ve ticari etkileşimler mutfak kültürlerinin de etkileşimde bulunmasına olanak sağlamıştır. Bu etkileşim içerisinde en önemli paydaşlardan biri de göçtür (Curoğlu vd., 2022: 110).

"Göç" en basit tanımı ile bireylerin yaşadıkları yerleri terk ederek başka bir yere gittiği ve devamlı olarak oraya yerleştiği sosyal bir hareket olarak tanımlanabilmektedir (Sepetçioğlu, 2011: 47). Göç eden bireyler beraberinde yeme içme alışkanlıklarını da götürür ve yerleştikleri coğrafyaya beslenme alışkanlıklarını yayar, bu durum hem göç edenler için hem de göç edilen bölgedeki bireyler için beslenme alışkanlıklarının değişkenlik göstermesi ve çeşitlenmesine olanak sağlar (Atabey ve Çolakoğlu, 2023: 214). Göç edilen bölgenin coğrafi yapısı, iklim özellikleri, bitki örtüsü ve kültürel özellikleri gibi pek çok etmen göçmenlerin yemek alışkanlıkların zaman içinde değişime uğramasına sebebiyet vermektedir. Kültür bireylerin neyi yiyip neyi yemeyeceği konusundaki temel belirleyicidir (Ağcakaya ve Can, 2019 :793). Bir yandan bulundukları yere alışmaya çalışan göçmenler bir yandan da kültürel kimliklerini sürdürme çabası içindedir. Bu ikilem içinde yeni bir yemek kültürü meydana gelmiştir (Kahraman vd, 2017: 227). Dünya'dan ve ülke içerisindeki birçok farklı şehirden göç alan, çeşitli milletlerden insanları barındıran ve bu yönüyle kültürel zenginliği ile öne çıkan İstanbul'un kimlik oluşumunda birçok farklı kültür etkili olmuştur. Bu kültürlerden biri de Abhazlar'dır. Türkiye genelinde, çeşitli araştırmacılar tarafından yaklaşık 200-300 bin Abhaz nüfusunun bulunduğu ifade edilmektedir (Çerkesfed, 2016). 2024 aralık ayı TÜİK verilerine göre Türkiye nüfusu 85 milyon 664 bin, İstanbul'un nüfusu ise 15 milyon 701 bin 602 ile Türkiye'nin en fazla nüfusa sahip olan ilidir (Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2025). Bu bağlamda Abhaz göçmenlerinin bir kısmının İstanbul'da yaşadığı ifade edilebilir. Ancak, mevcut literatür incelendiğinde İstanbul'da yaşayan Abhazlar'ın mutfak kültürüne yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, çalışmanın amacı, İstanbul'da yaşayan Abhaz halkının kültürel kimlik açısından geleneksel yemek kültürü ve geleneksel yemek anlayışını sürdürme durumlarını ve bu yemeklerin neler olduğunun İstanbul'da yer alan Abhaz restoranları üzerinden ticari faaliyetlerin mutfak kültürü üzerindeki etkisinin tespit edilmesidir.

LİTERATÜR

Kültür, bir toplumun geçmişten geleceğe sahip olduğu yaşam koşulları, üretim ve tüketim faaliyetleri, kılık, kıyafet ve inanışları, mutfak uygulamaları gibi tüm alışkanlıkları ve ritüellerini kapsamaktadır. Toplumların zaman içinde bir arada yaşamaları özellikle demografik hareketliliğin artmasıyla birlikte bir olgu haline dönüşmüş ve bunun sonucunda bir arada yaşayan topluluklar ne kendi kültürel kimliklerini unutarak tamamen asimile olmuş ne de tam anlamıyla kültürlerini gittikleri yerde sürdürebilmişlerdir. Farklı bir ifade ile göç eden topluluklar göç ettikleri yerlerde birlikte yaşamayı öğrenmiştir (Demirkol, 2013: 27). Nesilden nesile aktarılan, ortaklaşa kabul gören maddi ve manevi unsurların tümünü ifade eden unsurlar ise miras kavramını oluşturmaktadır. Kültürel miras, geçmiş kuşaklardan devralınan kültürel ögelerin üzerine yenileri eklenerek gelecek kuşaklara korunarak ve özünü muhafaza edilerek aktarılmasını kapsamaktadır. Kültürel miras unsurları içerisinde yer alan en önemli unsurlardan birisi de hiç şüphesiz mutfak mirasıdır. Yemek kültürünün maddi ve manevi unsurlarını bir arada barındıran ve ortak bir miras olarak kabul edilen ve bütüncül bir yapı olarak tanımlanan mutfak mirası dünya çapında uzun süredir devam eden coğrafi, ekonomik, sosyal ve evrensel farklılıkların, insanların nasıl ve ne yediğinin yanı sıra ne zaman ve kiminle yiyeceğini de belirlemektedir (Cihangir, Akmeşe ve

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Akmeşe, 2023: 123). Yemek yemek, anıları canlandırmanın yanı sıra duyuları ve duyguları harekete geçirmesi ve insanları mekân ve zaman boyunca birbirine bağlayan deneyimler sunması ile yerel, bölgesel ve ulusal/etnik kimlikler yaratarak geçmişi bugünle ilişkilendirmektedir. Bu unsurlar, yemeği hem somut hem de soyut boyutları kapsayan bir kültürel miras haline getirmektedir (Pulluk vd., 2023: 22-23). Bu bağlamda mutfak mirası, yerel kültürün bilinirliğinin artırılması ve ekonomik kalkınmaya fayda sağlaması nedeniyle oldukça önemli bir kavram olarak kabul görmektedir (Rıvza vd., 2022: 1328). Kapelari vd. (2020)'nin yapmış olduğu çalışmada, gıdanın kültürel miras kavramı içinde değerlendirildiği ve bu bağlamda geleneksel beslenmenin, göçün ve kültürel çeşitliliğin önemli bileşenler olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, çalışmada yemeğin hikâyesi ve yemek yeme eyleminin sosyal bağlamı da bu sürecin ayrılmaz bir parçası olarak ifade edilmektedir. Mutfak mirası içinde yer alan yöresel yemek kültürü, tarihsel gelişim, mutfak kimliği ve estetiği, sağlıklı yaşam, sosyal varlık ve sembolik bağlama odaklanan kültürel farklılıkları koruyan sosyal bir bağ yaratmaktadır. Bu nedenle mutfak gelenekleri ve yeme biçimlerinin korunması ve gelecek nesillere aktarılması gerekmektedir. (Matta, 2013: 2; Jesley Cadiogan vd., 2021: 2). Hızlı gelişmeler, kentleşme, modernleşme ve ticarileşme mutfak mirasının önemi, bütünlüğü ve korunmasında ortak tehditler olarak sıralanabilir. Ayrıca fast food tüketimin giderek artması, gıda koruyucuları ve gıda katkı maddelerinin kullanımın günden güne ivme kazanması ticarileşmeye örnek olarak gösterilebilir (Mercado, 2022: 489). Buna ek olarak geleneksel mutfak mirasının geçmişten günümüze aktarılmasında, yerel gıdaların ticarileşmenin ve küreselleşmenin etkisi ile olumsuz etkilendiği gözlenmektedir. Bu sebeple de geleneksel mutfağın eskisi kadar tercih edilmediği ile ilgili araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Jesley Cadiogan vd., 2021). Mercado (2022) tarafından Filipinler'de mutfak kültürü koruma üzerine yapılan çalışmada elde edilen veriler arasında yerel Pancit (Filipin eriştelerinin) yapımının yeni nesle aktarılmasında karşılaşılan sorunlar arasında yoğun iş hayatında yeni neslin yemek pişirmeye zaman ayıramaması ve dışarıdan hazır gıdalar tüketmesi yer alırken Pancit'in geleneksel hazırlama, pişirme ve servis yöntemlerine uymayan ticarileştirilmiş ve yenilikçi malzeme ve ekipman ile hazırlanarak özgün değerini kaybetmesi karşı karşıya kaldığı tehlikeler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Karadeniz bölgesinin doğusunda ve Gürcistan'ın kuzeybatısında yer alan Abhazya, Osmanlı döneminde Ruslar tarafından işgal edilip Gürcistan'a bağlanmasının ardından Abhaz halkının büyük çoğunluğu Osmanlı topraklarına göç etmiş ve yaklaşık bir buçuk asırdır Anadolu'da Sakarya, Düzce, Bilecik, Hendek, İnegöl, Bursa, İzmit ve Eskişehir yoğun olarak yaşadıkları yerler arasındadır. Ayrıca Karatay-Çerkez bölgesinden gelen Abhazlar ise Samsun, Tokat, Yozgat, Kayseri ve Adana'ya yerleşmişlerdir. Abhazlar, Anadolu topraklarına ilk geldiklerinde Müslüman olmaları ve daha öncesinde Osmanlı'ya Kafkasya'daki hamiyetinden dolayı aşina olmaları sebebi ile iki kültür arasında bulunan birçok farklılığa rağmen endişe ve mesafe kavramı olabildiğince az olmuş ve kültürel alışveriş kolaylaşmıştır. Fakat Abhazlar'ın yerel kültüre ait sosyal yaşantıya katılmaları için uygun ortam hazırlansa da göçmenlerin toplu olarak göç edip yerleşmeleri kendi kendine yetme ve içe dönük bir yapı oluşturmaları nedeniyle yeterince başarılı olunamamıştır (Avcıoğlu, 2013: 59). Bu bağlamda Anadolu'nun çeşitli bölgelerine yerleşmiş olan Abhazlar, yerleştikleri yerlerdeki yerel kültürle etkileşim halinde bulunmuş fakat kendi kültürel kimliklerini kaybetmeden sonraki nesillere aktarmayı başarmıştır (Avcıoğlu, 2013: 57-58; Erbil, 2019: 6). Birçok göç eden etnik kökene göre daha kapalı bir kültürel yapıya sahip olan Abhazlar, genellikle yenilik peşinde olmayıp gelenekseli sürdürme eğilimindedir. Abhaz mutfağında temiz ve hijyenik olmanın ön planda olduğu ve az malzeme kullanımı ile süsten uzak yalın ve işlevsel bir mutfak kültürü hakimdir (Yılmaz, 2019: 21). Halk arasında Abazalar olarak da bilinen Abhazlar'ın mutfak kültürünün oluşumunda eski çağlardan günümüze taşımış oldukları oldukça zengin yemek çeşitliliği etkili olmaktadır. Hayvansal ve tarımsal ürün çeşitliliği açısından zengin olan Abhaz mutfak kültüründe en önemli ürünler arasında; darı, mısır, ceviz, bal, üzüm ve süt ürünleri ile keçi, koyun ve dana eti yer almaktadır. Balık tüketimine Abhaz mutfağında neredeyse hiç yer verilmemektedir. Buğday unu yerine mısır unu kullanılan Abhaz kültüründe başlıca yiyecek, ekmek yerine geçen geçmişte darıdan, günümüzde ise mısır unundan yapılan Abısta'dır. Tuz tüketiminin oldukça az olduğu Abhaz mutfağında yemeklere acılık ve keskinlik katmak için tuz yerine acıka kullanılmaktadır. Hayvansal yağlardan iç yağı ve tereyağı kullanımı yaygın olmakla birlikte ceviz yağı da sıklıkla tercih edilmektedir. Fakat bitkisel yağların kullanımı yaygın değildir

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

(Aksu, 2017: 18; Ünüvar ve Cesur, 2023: 32). Abhaz mutfağına ait başlıca yiyecekler arasında; un çorbası, yoğurt çorbası, mısır unundan yapılan Çüven ekmeği, Abhaza usulü ceviz yağı, darı çorbası, pirinç çorbası, Abhaz pastası, Abhaz tatlısı, darı pilavı, halk arasında Çerkez tavuğu olarak da bilinen Abhaz tavuğu, Karalahana, turp vb. çeşitli otlardan yapılan Sızbal, Şalgam salatası, şalgam yemeği, kızılcıklı barbunya püresi, Abhaz peyniri, peynir eritmesi olarak da ifade edilebilen ve Çerkes peyniri ile kaymaktan yapılan Aşıc, peynirli börek, soğan yemeği, ısırgan otu, karalahana (Ahul Eysarçaça), kaz ayağı, taze fasulye, kabak yemeği (kapçı), haşlama et Ajuhta, Kapara, Abhaz usulü sarımsaklı ve baharatlı bir sos olan acıka yer almaktadır (Yılmaz, 2019: 20; Erbil, 2019: 19-20). Ayrıca Abhaz mutfağının önemli gıda ürünleri arasında yer alan Abaza peyniri ve Abaza Acıkası Sakarya'dan coğrafi işaretle tescillenmiş ürünlerdir (Türk Patent Enstitüsü, 2024).

YÖNTEM

Araştırmanın amacı, İstanbul'da yaşayan Abhaz halkının kültürel kimlik açısından geleneksel yemek kültürü ve geleneksel yemek anlayışını sürdürme durumları ile bu yemeklerin neler olduğu ve İstanbul'da yer alan Abhaz restoranları üzerinden ticari faaliyetlerin mutfak kültürü üzerindeki etkisini tespit etmektir. Araştırmada derinlemesine bilgi elde edilmesi adına nitel araştırma yönteminden yararlanılmış olup araştırma deseni olarak kültür analizi tercih edilmiştir. Kültür analizi, bireysel algı ve davranışlardan ziyade toplumsal davranış, yapı, işleyiş, değer ve normlar vb. kültürel ögelerin tanımlanması ve analizine odaklanmaktadır (Hancock, Ockleford, ve Windridge, 2001:10). Yani kültür analizinde amaç belli bir grubun kültürünü tanımlama ve yorumlamadır. Tanımlama yaparken ise o kültüre ait kavram, süreç ve algılar üzerinden yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 68). Araştırmanın evrenini ise İstanbul'da Abhaz mutfağı alanında hizmet veren restoran işletmeleri oluşturmaktadır. Bu doğrultuda İstanbul'da Abhaz mutfağı sunan 2 adet restoran olduğu tespit edilmiş olup her iki işletme ile görüşme sağlanmıştır. Evren olarak İstanbul'un tercih edilmesinde daha önce Abhaz mutfak kültürüne yönelik literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olmasıdır. Yapılan bilimsel çalışmalarda örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde etkili olan faktörün evreni temsil eden daha küçük yapıdaki gruplar olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda çalışmada örnekleminin belirlenmesinde nitel araştırmalarda sıkça tercih edilen amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklem, araştırılan durumla ilgili belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşan örneklem olarak ifade edilmektedir (Altunışık vd., 2023: 483). Ölçüt örneklem bağlamında ölçüt olarak; İstanbul'da yer almak ve menüde Abhaz mutfak geleneğine ait ürünler sunmak belirlenmiştir.

Verilerin elde edilmesi aşamasında nitel araştırma yöntemlerinden görüşme (mülakat) tekniği tercih edilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik sorular yer alırken ikinci bölümde çalışma konusuna yönelik on dört yarı yapılandırılmış soru yer almaktadır. Araştırma soruları; İlhan ve Mesci (2018), Türkmen (2019), Demirel (2019), Usta (2020), Çafa (2021) ile Kara ve Akdağ (2022)'ın çalışmalarından yararlanılarak oluşturulan görüşme soruları uzman görüşüne sunulmuş olup 2 farklı uzmandan gelen dönütler doğrultusunda sorular revize edilmiştir. Görüşmeler 15 Ağustos ile 10 Eylül 2024 tarihleri arasında yüz yüze yapılmış olup ortalama 49 dakika sürmüştür. Araştırmaya katılan kişilerin araştırma sorularına doğru ve içten cevap verdiği ve ölçekte kullanılan araştırma sorularının ticarileşmenin mutfak kültürüne yansımalarını tam olarak ölçtüğü varsayılmaktadır. Araştırmanın sadece İstanbul'da yer alan Abhaz restoranlarına yönelik yapılmış olması, İstanbul'da Abhaz mutfağın sunan işletme sayısının az olması araştırmanın sınırlılıkları arasındadır.

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öncelikle verilerin elde edilmesi için katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler toplanmasından sonra ilk aşama olarak veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlama işlemini gerçekleştirmiştir. Oluşturulan kodlar araştırmacılar tarafından gözden geçirildikten sonra kodların arasındaki ilişkiler olarak da ifade edilen temalar oluşturulmuştur. Kategori ve temalar kontrol edildikten sonra tekrar kodlama işlemi yapılarak verilerin temalara göre düzenlemesi ve isimlendirilmesi yapılmıştır. Son aşamada kod ve temalara göre verilerin yorumlanması gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular raporlaştırılmıştır (Coşkun vd., 2015: 324-329).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

BULGULAR

Araştırmanın bulguları katılımcılar ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin kodlanması ile oluşturulmuştur. Görüşme yapılan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. D*emografik sorulara ilişkin bulgular*

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Önceki Mesleği	İşletmedeki Görevi	Kuşak Sayısı	İşletmenin Hizmet Süresi
K1	Erkek	63	Orta Okul Mezunu	Serbest Meslek	Sahibi	4	10 yıl
K2	Kadın	58	Üniversite Mezunu	İşletme Yöneticisi	Sahibi	4	28 yıl

Araştırmaya katılan bireylerin farklı meslek gruplarından geldikleri daha önce mutfak ile ilgili bir iş yapmadıkları fakat iş değişikliği nedeniyle işletmeyi açtıktan sonra mutfak kültürü ile ilgili konulara ağırlık verdikleri ve her ikisinin de mutfakta etkin olarak Abhaz kültürüne ait yemekleri hazırlayıp sundukları tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların her ikisinin de ailenin dördüncü kuşak üyesi olduğu K2'nin 5. kuşak temsilcisinin Kafkasya'dan göç sırasında yolda vefat ettiği bilgisi elde edilmiştir. İşletmelerin hizmet süresine bakıldığında K1'in 10 yıldır hizmet verdiği K2'nin ise 28 yıldır faaliyette olduğu yıllar içinde aynı sokaktaki diğer dükkânları bünyesine katarak büyüdüğü elde edilen bilgiler arasındadır. Katılımcılarla görüşmeler sırasında elde edilen bulgulardan bir diğeri de ticari bir amaç ile değil sahip oldukları kültürü yaşatmak ve kendi kültürleri dışından kişilere Abhaz mutfağını tanıtmak misyonu ile işletmelerini açtıklarıdır. İşletmelerin kuruluş hikâyesine bakıldığında K1'in iş değişikliği ile anneanne ve babaanneden kalan yemek kültürünü özüne sadık kalarak devam ettirmek için işletme açtıklarını, işletmede Türk mutfağına ait yemeklerinde yer aldığını fakat Abhaz mutfağını sadece kendilerinin yaptıklarını farklı bir el girmesine müsaade etmediklerini belirtmiştir. K2 ise ofis ortamında çalışmaktan sıkıldığı için kendi işini kurmak istediğini ve bunu yaparken de sadece para kazanma düşüncesi ile değil kendi kültürüne ait yemekleri tanıtmak istemesiyle restoran açtığını ifade etmiştir. Görüşmeler sırasında K1 Türkiye'de ilk Sakarya Akyazı'da yer alan Altındere köyüne göç ettiklerini, K2 ise Kafkasya'da Kars Sarıkamış'a geldiklerini belirtmiştir.

Tablo 2. *İşletme menülerine göre sınıflandırma*

Katılımcılar	Sundukları Mutfaklar
K1	Abhaz mutfağı, Türk Mutfağı
K2	Çerkes Mutfağı, Abhaz mutfağı, Türk Mutfağı

Tablo 2'de işletmelerin yalnızca Abhaz mutfağa ait bir menü sunmadıkları bununla birlikte Türk ve Çerkes mutfağına da yer verdikleri görülmektedir. Görüşmeler sırasında katılımcılardan K2 Çerkes-Türk mutfağı ağırlıklı çalıştıklarını fakat Abhaz kültüründen tamamen kopmadıklarını misafirleri için Abhaz kültürüne özgü yemekleri işletmelerinde sunduklarını ifade etmiştir. Ayrıca Abhaz mutfağı ve Çerkes mutfağı arasında çok benzerlik olduğunu örneğin, "*Haluj'un peynirli olan Haluj, patatesli olan Psi Haluj, kıymalısına ise Gabın deriz"* diyerek belirtmiştir.

Tablo 3'te işletmelerde yer alan Abhaz kültürüne özgü yemekler incelediğinde 1 adet çorba, 2 adet et yemeği, 5 adet meze, 2 adet sebze yemeği ve 4 adet hamur işi ve ekmek olmak üzere toplam 14 adet yemek tespit edilmiştir. Araştırma soruları arasında yer alan *"Abhaz mutfağının geleneksel yemekleri nelerdir?"* sorusuna Tablo 3'te yer alan "*Atan*" haşlama etten kalan küçük et parçacıkları, acıka ve pirinç ile hazırlan aslında bir tür et suyu çorbası olduğu Abhazya'da yemeklerden sonra hazmı kolaylaştırmak için Abhazlar'ın çok severek tükettiği K1 tarafından ifade edilmiştir. K1 ayrıca Tablo 3'te et yemekleri arasında yer alan haşlama et için acıka ve Aphosa (Erik) sızbal ile katık edilerek tüketildiğini, "*Aktuı Sızbal*'ı (Çerkes Tavuğu)" ise köy

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

tavuğu, acıka, yerli ceviz ve ceviz yağıyla yaptıklarını, *Aktuı Sızbal*'ı yerken cevizlerin oldukça küçük olması ve ufacık bir parça dahi olsa ağza hiç ceviz gelmemesi gerektiğini söylemiştir.

Tablo 3. *Abhaz mutfak kültürüne ilişkin yemek kategorilerine göre sınıflandırılması*

Kategori	**Abhaz Mutfağına ait Yemekler**
Çorbalar	*Atan* (Et Suya ile yapılan Çorba)
Et Yemekleri	*Ajuhta* (Haşlama Et), *Ajsa* (Acıkalı Fırın Et)
Mezeler	*Acıka, Akudrışşı* (Ezme Barbun Fasulye), *Aphosa Sızbal* (Erik Sızbalı), *Aktuı Sızbal* (Çerkes Tavuğu), Abhaz Peyniri
Sebze Yemekleri	*Sızbal, Ahulçapa*
Hamur İşi ve Ekmek	*Haluj, Gabın, Açac, Abısta* (Mısır Pastası)

Her iki işletmedeki ortak yargılardan birisi Abhaz mutfağının meşakkatli yemeklerden oluştuğu ve oldukça zaman aldığıdır. K1 her gün akşam en az dört saat yemekler için ön hazırlığa vakit ayırdıklarını dile getirirken, K2 ise Abhaz ve Çerkes mutfağının el emeği çok istemesi dolayısıyla her gün aynı çeşitlilikte yemek çıkaramadıklarını ve zaman içinde menülerinin Çerkes ve Türk mutfağına doğru kaydığını fakat Abhaz mutfağına ait ürünlere menülerinde yer vermeseler dahi her zaman işletmelerinde bu kültüre ait yemekler bulundurduklarını ve müşterilerin isteklerine göre servis oluşturduklarını dile getirmiştir. Her iki işletmenin hemfikir olduğu bir diğer konu ise "*Abhaz mutfağına ait geleneksel ürünlerdir".* Abhaz mutfağının temel malzemeleri olarak mısır unu, köy tavuğu, yerli ceviz, *Acıka* ve Abhaz peyniri olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. K1 ek olarak karalahanayı da yemeklerinde sıklıkla kullandıklarını ve mısır ununu Atalık tohumdan elde edilen mısırlardan su değirmeninde öğütülerek hazırlandığını belirtilmiştir. Abhaz mutfağına ait geleneksel yemeklerde genellikle *haşlama yöntemi* kullanıldığı elde edilen veriler arasındadır. K1 Abhazlar'ın hem etlerini hem de sebzelerini çoğunlukla haşlayarak tükettildiği belirtmiştir. K2 işletmelerinde Çerkes mutfağına da yer verdikleri gerekçesiyle Abhazlar tarafından mısır ununun yapılan *Abısta*'yı farklı olarak *bulgurdan* döverek yaptıklarını belirtmiştir.

Katılımcılara yöneltilen *"En çok tercih edilen yemekleriniz nelerdir?"* sorusuna K1 işletmelerinde Abhaz mutfağına ait geleneksel yemekler arasında en sevilen yemeklerin sırası ile Haluj, Abısta (mısır ekmeği), Akudrışşı (ezme barbun fasulye) ve Aktuı Sızbal (Çerkes tavuğu) olduğunu ifade etmiştir. Acıka ise birçok Abhaz yemeğinde kullanılan ve ayrıca tek başına sos olarak da tercih edilen Abhaz mutfağının vazgeçilmez lezzetlerinden biri olduğu belirtilmiştir. Türk ve Abhaz mutfak kültürlerinin benzerlikleri noktasında ise K1 tarafından Türk mutfağı ile Abhaz mutfağı arasında benzerlik olmadığı, Abhaz mutfağında hamur işinin çok olduğu ve yemeklerde genellikle yerli ceviz ile mısır unu gibi dayanıklı ürünler tercih edildiği ifade edilirken K2 tarafından ise tam tersi olarak toplulukların göçler sayesinde birbirlerinden etkilendiklerini örneğin Sivaslıların Hingeli bölgeye göç eden Kuzey Kafkasya ile Dağıstan göçmenlerinden öğrendiklerini ve kendilerine mal ettiklerini ifade etmiştir.

"Türkiye'ye geldikten sonra Abhaz mutfak kültürünüzde meydana gelen değişmeler nelerdir?" sorusuna K1 işletmelerinde yaptıkları Haluj'un özgün reçetesine sadık kaldıklarını ve günümüzde bulması oldukça zor ve pahalı bir ot haline gelen Atsıbıra ve Sakarya'da yer alan Abhaz köylerinde üretimi yapılan Abhaz peynirini kullanarak yaptıklarını ifade ederken, K2 işletmede yaptıkları peynirli Haluj'un içine özgün reçeteden farklı olarak *atsıbra otu yerine yeşil soğan* kullandıklarını belirtmiştir. Aynı zamanda Haluj'un Çerkesler arasında çok farklı şekillerde telaffuz edildiğini ve bu karmaşayı ortadan kaldırmak adına menülerinde "Çerkes mantısı" olarak yazdıklarını ve bu sayede ünlü bir dergide tercih edilen ilk on yemek arasında yer aldıklarını fakat bu yeni terimin Abhaz kültürüne ait kişilerce hoş karşılanmadığını da vurgulanmıştır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 4. *Abhaz mutfağında kullanılan özel mutfak eşyaları ve malzemeler*

Katılımcılar	Kullandıkları Ekipmanlar
K1	Çüven (Döküm Kap), Akudırışşıga, Belağ
K2	Çüven (Döküm Kap), Belağ

Tablo 4'te Abhaz mutfağına ait yemekleri yaparken kullanılan özel mutfak eşyalarına ve malzemelere yer verilmiştir. K2 *Abısta*'yı yaparken ister mısır unu ister bulgur kullansınlar, Abhaz kültürüne özgü döküm bir kap olan *Çüven* içinde döverek pişirdiklerini, K1 ek olarak aynı amaçla kullandıkları *Çüven*'i İstanbul'da bulamadıkları için Abhazya'dan özel getirttiğini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılardan elde edilen verilere göre Abhaz kültürüne özgü mutfak eşyaları arasında *Akudrışşı* (*Ezme Barbun Fasulye*) yaparken ezmek için kullandıkları *Akudırışşıga* olarak adlandırılan tahta kaşık ve *Abısta* yaparken kullandıkları *Belağ* adını verdikleri bir tür tahta kaşık yer almaktadır. K1 ek olarak işletmede yer alan yemekleri yaparken özellikle tahta kaşık kullanmayı tercih ettiklerini çünkü ceviz ve tavuk gibi riskli ürünler kullandıkları için metal kaşığın sağlık açısından risk oluşturduğunu ifade etmiştir.

İşletmelerin Abhaz mutfağına ait yemeklere menülerinde yer verme düzeyi sorulduğunda, K1 "*İstanbul'da Abhaz mutfağı dendiğinde akla gelen tek işletme biziz ve Abhaz kültürüne özgü yemeklere menümüzde yaklaşık %60 oranında yer veriyoruz yani Abhazya'da yapılan yemeklerin %60'ını bizim menümüzde görmeniz mümkün, Abhazya'dan gelen mevkisi veya konumu farklı kişiler mutlaka bu işletmede ağırlanır hatta bu sebeple Abhazya Dışişleri Bakanlığından plaket aldık"* şeklinde ifade etmiştir. K2 ise K1'den farklı olarak daha eski bir işletme oldukları ve K1'e ait olan işletme açılana kadar ki sürede Abhaz mutfağın ilişkin yemekler daha çok yer verdiklerine ancak günümüzde Çerkes-Türk mutfağı ağırlıklı çalıştıklarını fakat Abhaz kültüründen tamamen kopmadıklarını misafirleri için Abhaz kültürüne özgü yemekleri işletmelerinde sunduklarını ifade etmiştir. Her iki işletmenin müşteri portföyüne bakıldığında, farklı mutfaklara ilgisi olanbir kesimin oluştuğu ve bu kesimin yeni mutfaklar denemekten hoşlandığı için kendileri tercih ettiği ve genellikle sonrasında müdavim olduklarını ifade edilmiştir. Aynı zamanda K1 İzmit, Düzce, Sakarya ve İstanbul'un tüm semtlerinden müşterileri olduğunu, K2 ise ilk açıldıklarında beğenilmeme korkusu ile çok çekindiğini ve özellikle yemek dergisinde "*Çerkes Mantısı*" ile yer aldıktan sonra İstanbul'un çeşitli semtlerinden ve Türkiye'nin her yerinden müşterileri geldiğini bu sebeple dükkânın zamanla küçük geldiğini dolayısıyla büyümeye gittiklerini ifade etmiştir. Yine katılımcılar tarafından işletmelerin bulundukları konum itibariyle beyaz yakalılar tarafından sıkça ziyaret edildikleri, turistlerin ise işletmelerini sosyal medya üzerinden bularak ziyaret ettikleri vurgulanmıştır. Ayrıca K1 Abhazlar'ın işletmelerinde özel günlerin özel etkinliklerin düzenlendiğini ve bu etkinliklerde bir araya geldiklerini ifade etmiştir.

"Abhaz mutfağında özel günlerde yapılan yemeklere örnek olarak" K2 Adigelerde lokum, Abazlarda Açac olarak ifade edilen hamur kızartmasından bahsetmiştir. *"Cenazelerde genellikle boş yapılıp kızartılan ya da suda pişirilen Açac normal günlerde kahvaltıda da tüketilmektedir. Abhaz mutfağında özel günlerde yapılan yemekler arasında olmazsa olmazlar arasında Abısta (Mısır Ekmeği), Acıka ve Aktuı Sızbal (Çerkes Tavuğu) yer almaktadır"* şeklinde ifade etmiştir. K1 ise özel günlerde büyük boy *Abısta* (mısır ekmeği) yaptıklarını ve çevresine haşlama et dizdiklerini ve bu dizmiş oldukları etin her bir parçasının farklı bir anlamı bulunduğunu bunu bir ritüele bağlı olarak meydana getirdiklerini ifade etmiştir. K1 tarafından bahsedilen ritüel aslında Kuzey Kafkasyalıların ortak ritüeli olarak kabul edilen yüzyıllardan beri süregelen birlik, beraberlik ve kardeşliği simgeleyen *Aşta* geleneğidir. *Aşta* kelime anlamı olarak sunulan, kesilen anlamlarına gelmektedir. Kesilen hayvandaki önemli uzuvlar sofraya getirilerek misafirlere ikram edilmektedir. Bu uzuv ve et parçaları arasında en önemlileri ise; kalp, ciğer böbrek, kelle, kulak, sağ arka but ve kaba et parçalarıdır (Aksu, 2017: 21-22). Bu bağlamda Aşta Türk mutfak kültüründe Orta Asya'dan itibaren düzenlenmeye başlanan önceleri devlet işlerinin görüşüldüğü zamanla yemekli eğlencelere ve ziyafetlere dönüşen *Toy* geleneğine (Öztürk, 2021: 583) benzemektedir. Özellikle bu benzerlik hayvanın her bir parçası ve uzvuna farklı bir anlam ve önem atfedilmesinden kaynaklanmaktadır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Katılımcılara yöneltilen "*Menünüzde sunduğunuz Abhaz yemeklerinin geçmiş ve günümüz hali arasında nasıl farklılıklar vardır?* sorusuna K1 tarafından işletmenin menüsünde yer alan yemeklerin orijinaline sadık kalınarak ilk açıldıkları günden bugüne özünü kaybetmeden ulaştırdıkları ifade edilirken K2 ise menülerinde yer alan yemeklerde Türk mutfak kültürüne göre bazı değişiklikler yaptıklarını "*Örneğin; peynirli Haluj'da kullanılan Atsıbra otu Türk kültüründe çok ağır geldi onun yerine peynirli Haluj'a yeşil soğan koymak durumunda kaldık"* şeklinde ifade etmiştir. "*Bir diğer değişiklik ise et pişirirken önceden baharat olarak sadece karabiber kullanırken Türk mutfağının etkisi ve günümüzdeki etlerin eski tatlarını yitirmesi ile kekiği et yemeklerinde kullanmaya başladık*" şeklindedir. K2 tarafından ifade edilen diğer bir konu da kişnişin Abhaz kültüründe çok sevilerek tüketilen bir bitki olmasına rağmen Türk mutfak kültüründe çok rağbet görmeyen bir ürün olduğunu bu sebeple kişnişin yerine maydanoz kullandıkları vurgulanmıştır. İki işletmenin kişnişle ilgili ortak yargısı kişnişin gen yapısına göre insandan insana farklı tepkimeler vermesi sonucunda bazı gen yapısına sahip bireylerde sabun veya deterjan tadı olarak algılanmasıdır. Bu nedenle Abhaz mutfağında çokça tercih edilen kişnişin tadının Türk damak tadında garipsenmesinden dolayı menülerinde kullanım oranlarını azalttıkları yönündedir. K1 buna ek olarak Abhazya'da mutfak kültürünün zaman içinde değişim ve diğer kültürlerle etkileşime uğradığını fakat diaspora sayesinde kendilerinin bu kültürü hala sürdürdüklerini ve reçetelerin orijinaline sadık kalındığını ifade etmiştir. Katılımcıların ortak olarak ifade ettiği kavramlardan bir diğeri ise menülerde yaşanan değişimlerin ana nedenleri arasında ürün kalitesinin eskisi gibi olmaması ve teknolojinin artmasıyla birlikte üretim yöntemlerinin makineleşmesi ve bu bağlamda hammadde kalitesinin düşmesidir. K1 menülerinde daha önce Abhaz kültürüne özgü kahvaltı verdiklerini fakat günümüzde fiyatlardaki yükseliş ve istikrarsızlık nedeniyle aynı kaliteyi koruyamayacakları düşüncesiyle kahvaltıyı menülerinden kaldırdıklarını ifade etmiştir.

"Türkiye'ye geldikten sonra genel Abhaz kültüründe yaşanan değişimler nedir?" sorusuna K1 tarafından coğrafi yapının değişimi ile oluşan değişikler olduğunu örneğin karalahana bulmayınca onun yerine beyaz lahana kullanıldığı, Kayseri tarafında patates çok olduğu için *Haluj* içinde peynir yerine patates kullanıldığını ya da Abhaz peynirinin orijinalinin günümüzde bulunmasının zor olmasından dolayı köy peyniri kaşar peyniri vb. kullanıldığını fakat bu durumun yapılan ürünün orijinalinden uzaklaştırdığı cevabı alınırken, K2 ise dini yapının farklılaştığını ve bunun da kültürel olarak her alana nüfuz ettiğini ifade etmiştir.

Katılımcılara yöneltilen *"İşletmeniz geleneksel Abhaz yemeklerinin tanıtılması ve korunmasında rolü nedir?"* sorusuna K1 işletmesinin Abhaz mutfak kültürünün temsilcisi olduğunu ve işletmeleri sayesinde Abhaz kültürünü hiç bilmeyen kişilere Abhaz mutfak kültürünü tanıttıklarını ve bu sayede Abhaz kültürünün korunmasını sağladıklarını söylerken K2 ise Abhaz mutfağının tanıtımı noktasında işletmelerinin öncü olduğunu dile getirmiştir. Ek olarak K2 işletmesi ile Çerkes ve Abhaz mutfağına özgü yemeklerin restoranlarda yapılıp insanlara sunulabileceğini göstermiş olduğunu bu sayede yeni girişimcilere cesaret verirken hem de kültürün tanınırlığına katkı sağlamış olduklarını ifade etmiştir. Türk mutfak kültürü ile Abhaz mutfağının etkileşimi noktasında kültüre özgü restoranların önemli bir paydaş olduğu elde edilen veriler arasındadır. K2 kodlu katılımcı, Abhaz kültürünün kapalı bir kültür olduğunu kendi içlerinde kültürlerini devam ettirdiklerini fakat zaman geçtikçe azaldıklarını ve kapalı kalan kültürlerin zayıflayarak yok olduğunu bu sebeple paylaşma ihtiyacı duyduklarını bu nokta da işletmesinin önemli bir misyon yüklendiğini belirtmiştir.

"Abhaz mutfak kültürünün sürdürülebilirliğinde ticarileşmenin rolü nedir?" sorusu katılımcılar tarafından farklı bakış açılarıyla cevaplanmıştır. K2 Abhaz mutfak kültürünün sürdürülebilirliği noktasında kendileri gibi işletmelerin varlığının çok kıymetli olduğunun ve bu sayede ürünlerin ticari değer kazandığını ve aslına uygun üretim artışının olduğunu söylemektedir. Bu düşüncesine örnek olarak da *"Abhaz peyniri tüketimi sadece Abhazlar tarafından tüketilse tüketimin kısıtlı kalacak ve zaman içinde yok olacaktır. Fakat bizim gibi ticari işletmelerin bu peyniri talep etmesiyle birlikte üretim artmakta ve özüne uygun üretim yapan işletme sayısının dolayısıyla rekabet ve ürün kalitesi artmaktadır"* diye ifade ederken, K1 ise K2'nin aksine Abhaz mutfağının sürdürülmesinde ticarileşmenin etkisinin düşük olduğunu ticari bir değeri olmuş olsa işletme

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

sayısının bir iki işletme ile sınırlı kalmayıp çok daha fazla olacağını dile getirmiştir. Bu ifadesinin en önemli sebeplerinden birisinin kullanılan malzemenin fiyatının çok yüksek olması ve yemeklerin yapımının oldukça zahmetli olduğu aynı zamanda Abhaz kültüründe yer alan yemeklerin ağır yemekler oldukları ve her gün, her öğün yenilecek yemekler olmamasından kaynaklandığını ifade etmiştir.

Tablo 5. *Ticarileşmenin Abhaz mutfağı sunan işletmelerde yarattığı değişim*

	Ürün Adı	**Özgün Reçeteden Farklı Kullanılan Malzemeler**
Geleneksel Ürün Değişimi	Kişniş	Maydanoz (K2)
	Atsıbıra	Yeşil Soğan (K2)
	Mısır Unu	Dövme Bulgur (K2)
	Abhaz Peyniri	Köy Peyniri (K1)
		Kaşar Peyniri (K1)
Coğrafi Etkiye Göre Değişim	Karalahana	Beyaz Lahana(K1)
	Abhaz Peyniri	Patates (K1)
Geleneksel Yemek Adı Değişikliği	Haluj	Çerkes Mantısı (K2)
Tüketici Damak Tadına Göre Değişim		Et Yemeklerine Kekik Ekleme (K2)
		Kişnişin Azaltılması (K1, K2)

Tablo 5'te ticarileşmenin Abhaz mutfağı sunan işletmelerde yarattığı değişimlere yer verilmiştir. Değişimler; geleneksel ürün değişimi, coğrafi etkiye göre değişim, geleneksel yemek adı değişimi ve tüketici damak tadına göre değişim olmak üzere dört farklı kategoriye ayrılmıştır. Ticarileşme noktasında her iki işletmenin de uyguladıkları farklı yöntemler bulunmaktadır. K1 ticarileşme noktasında ürün kalitesini aynı tuttuklarını fakat maliyetlere katlanma noktasında menü çeşitlendirmeye gittiklerini söylerken K2 ise ticarileşme noktasında ürünlerin adlarında örneğin "*Çerkes mantısı*" gibi ve içeriklerinde örneğin *Atsıbra yerine yeşil soğan gibi ufak değişiklikler yaparak müşterilerin damak tadına hitap eden ve ilgi çeken ürünler koymaya çalıştıkları ifade etmiştir.* Ek olarak her iki işletmede malzeme kalitesinden henüz ödün vermediklerini hala ilk günkü kalitedeki malzemeleri bulabildikleri ve maddi açıdan alabildiklerini ifade etmiştir.

"Abhaz mutfağının sürdürülebilirliği üzerine önerileriniz nelerdir?" sorusuna K2 Abhaz mutfağının sürdürülebilirliği noktasında sosyal medyanın önemli rolü olduğunu fakat asıl olanın kültüre ait ritüelleri devam ettirmekten ileri geldiğini ifade etmiştir. Örneğin "*düğün yapıyorsan kendi geleneklerine bağlı kalacaksın diğer kültürler ne der diye onlara yer açmaya kalktığında kendi kültürünü geriletmiş oluyorsun. Oysa kültür var olduğu şekilde kabul görülüp seviliyor. Önemli olan ona sahip çıkmak ve yaşatmak bu hayatın en güzel renklerinden birisi kültürler nihayetinde"* şeklinde ifade ederken K1 ise sürdürülebilirlik noktasında gençlerin bu kültüre sahip çıkması gerektiğini kendilerinin yaşlandıklarını ve belki de beş yıl sonra bu işletmeyi yürütmeye devam edemeyeceklerini bu sebeple yeni neslin Abhaz mutfağına ait yemekleri öğrenip uygulaması ve nihayetinde kültürü yaşatması gerektiğini dile getirmiştir. Hatta bu noktada sosyal medya üzerinden işletmelerinde karşılıksız olarak Abhaz mutfağına ait yemeklerin yapımıyla ilgili eğitim verileceğini duyurduklarını ve hiç kimsenin başvuruda bulunmadığını üzülerek ifade etmiştir.

Araştırmada sevilerek tüketilen geleneksel Abhaz yemekleri arasında *Haluj, Abısta* (*mısır ekmeği*), *Akudrışşı* (*Ezme Barbun Fasulye*) ve *Aktuı Sızbal* (*Çerkes Tavuğu*)'ın yer aldığı *Acıka*nın ise birçok Abhaz yemeğinde kullanılan ve ayrıca tek başına sos olarak da tercih edilen Abhaz mutfağının vazgeçilmez lezzetlerinden biri olduğudur. Görüşmeler neticesinde elde edilen veriler doğrultusunda Abhaz mutfağında sunulan 14 çeşit yemek olduğu tespit edilmiş olup Abhaz mutfak

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

kültüründe kullanılan temel yiyecek malzemelerinin mısır unu, Abhaz peyniri, köy tavuğu, yerli ceviz ve acıka olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada elde edilen veriler Usta ve Yaman (2018)'in Çerkes mutfağı üzerine yapmış oldukları çalışma ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırmada elde edilen veriler arasında Abhaz mutfağında kullanılan geleneksel mutfak araç ve gereçleri arasında *Çüven, Belağ* ve *Agudırşışıga* olduğu tespit edilmiş olup bu verilerde Usta ve Yaman (2018)'in çalışması ile benzerlik göstermektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen verilere göre Abhaz mutfağı sunan işletmelerin yiyecek içecek işletmeleri için uzun sayılabilecek yıllardır hizmet verdikleri ve işletme açma sebeplerinin ise ticari kaygılardan öte Abhaz mutfak kültürünün sürdürülmesi niyetinde oluşlarıdır. Bu bağlamda her iki işletmenin de gelen müşterilere misafir gözüyle baktıkları ayrıca kültürlerini tanıtma noktasında oldukça hevesli oldukları gözlenmiştir. İşletmelerle yapılan görüşmelerde e katılımcıların her ikisi de işletmelerinin her türlü işleyişiyle yakından ilgilendikleri aynı zamanda mutfaktan çıkan ürünlerin hazırlanmasında bizzat aktif rol oynadıkları bilgisi elde edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda işletmelerde Abhaz mutfağından sunulan 14 çeşit yemek olduğu tespit edilmiş ve Usta ve Yaman (2018)'in Çerkes mutfağı üzerine yapmış oldukları çalışma ile araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Ayrıca Abhaz mutfağında kullanılan geleneksel mutfak araç ve gereçleri arasında Çüven, Belağı ve Agudırşışıga olduğu tespit edilmiş olup bu verilerde Usta ve Yaman (2018)'in çalışması ile benzerlik göstermektedir.

Göçmenler göç ettikleri yerlerde yerel halk ile etkileşimde bulunarak mutfak kültürlerini etkileşim içinde olmaları kaçınılmazdır. Bu bağlamda birçok azınlığa göre Abhazların daha kapalı bir kültür olarak mutfak geleneklerini korudukları bilinmektedir. Bu anlamda iki işletme fikir olarak ayrışsa da zaman içinde Abhaz kültüründe kullanılan kişniş gibi ürünlerin Türk mutfağında tercih edilmemesi veya coğrafi yapının değişmesi neticesinde ürün çeşidinin değişmesi gibi gerekçelerle mutfak kültürü bazı noktalarda değişimlere uğrayarak Türk kültürünün damak tadına göre değişim göstermiştir. Bu durum Atik ve Atik (2020)'nin çalışmasında elde ettiği göçmenlerin mutfak kültürlerini bazı alanlarda sürdürürken bazı durumlarda da yaşadıkları bölgenin şartlarına göre şekillendikleri sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Bir diğer sonuç ise işletmelerde sevilerek tüketilen geleneksel Abhaz yemekleri arasında *Haluj, Abısta (mısır ekmeği), Akudrışşı (Ezme Barbun Fasulye) ve Aktuı Sızbal (Çerkes Tavuğu)*'ın yer aldığı *Acıka'*nın ise birçok Abhaz yemeğinde kullanılan ve ayrıca tek başına sos olarak da tercih edilen Abhaz mutfağının vazgeçilmez lezzetlerinden biri olduğudur. Bu sonuç İlhan ve Mesci'nin (2018) Çerkes mutfağının gastronomi turizmi açısından değerlendirilmesine açısından yaptıkları araştırmada inceledikleri restoran menülerinde *Haluj*, Çerkes tavuğu, Abaza peyniri, *Ahulçapa*, *Sızbal* ve *Abısta* gibi yiyeceklerin sıklıkla yer aldığı sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma neticesinde ulaşılan sonuçlardan birisi işletmenlerin menülerinde Abhaz mutfağının yanı sıra Çerkes ve Türk mutfağına ilişkin yemeklere de yer vermesidir. Bu durumun birden çok nedeni bulunmaktadır. İlk olarak ekonomik kaygılar nedeniyle varlıklarını devam ettirmek isteyen işletmelerin daha çok müşteriye hitap etme arzusu, diğer bir neden Abhaz mutfağına ait yemeklerin zor ve meşakkatli olması bu doğrultuda ticari işletmeler için işçilik maliyetinin yüksek olması ayrıca işletmelerin Abhaz mutfağı bilen işçi bulmada sıkıntı yaşamaları ve Abhaz kültürüne ait yemeklerin ağır yemekler olması dolayısıyla her öğün tüketilebilecek yemekler olmaması işletmeleri menülerinde çeşitlendirme yapmaya zorlamaktadır.

Abhaz mutfağı sunan işletmelere Abhaz veya Çerkes müşterilerin ilgisinin yanında dünya mutfağına ilgi duyan yerli ve yabancı turistlerin de tercih ettiği araştırmada ulaşılan sonuçlar arasındadır. Ayrıca işletmeler sadece bulundukları semtten değil İzmit, Düzce, Sakarya gibi Türkiye'nin birçok yerinden ve İstanbul'un hemen hemen her semtinden misafiri ağırlamaktadır. Bu bağlamda farklı kültürlere ait mutfaklar sunan işletmelerin varlığı Türk mutfağına zenginlik ve çeşitlilik sağlayarak ülkemize gelen turistler açısından da tercih edilebilirliği artırmaktadır.

Abhazların özel günlerde sunmuş oldukları yemeklerinin ise *Açac, Abısta (mısır ekmeği), Acıka ve Aktuı Sızbal (Çerkes tavuğu)* olduğu tespit edilmiş ayrıca özel günlerde *Aşta* geleneğini hala devam

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ettirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Sağır ve Ülgen (2022)'nin yapmış olduğu çalışmada elde ettiği *"Çerkeslerin özel gün ve gecelerin yemek ritüelleri için önemli olduğu"* tespitiyle benzerlik göstermektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda tespit edilen olgulardan birisi de Abhaz kültürüne ait menülerde yaşanan değişimlerin ana nedenlerden birisinin günümüzdeki ürün kalitesinin eskisi gibi olmaması ve teknolojinin artmasıyla birlikte üretim yöntemlerinin makineleşmesi ve bu bağlamda hammadde kalitesinin düşmesi ile orijinal lezzetlerden uzaklaşılması yönündedir. Fakat Diaspora sayesinde İstanbul'da yer alan restoranların Abhazya'da yer alan restoranlara göre reçetelerin orijinaline daha sadık kaldıkları edinilen bilgiler arasındadır. Bu bağlamda bulundukları yerden farklı bir yere göç eden göçmenlerin ülkelerine olan özlemlerini yaşatmaları ve kültürel benliklerini sürdürmeleri noktasında mutfak kültürlerine sarıldıkları birçok çalışmada ifade edilmiştir (Avcıoğlu 2013; Sağır ve Ülgen, 2022; Atabey ve Çolakoğlu, 2023). Abhaz mutfağına ait yemeklerde hamur işinin çokça yapıldığı, yemeklerde genellikle yerli ceviz ve mısır unu gibi dayanıklı ürünlerin tercih edildiği ve bu bağlamda da Türk mutfağından ayrıştığı araştırma neticesinde elde edilen sonuçlardan birisidir. Fakat toplumsal etkileşim neticesinde örneğin *Haluj*'un Türk mutfağında *Hıngel, Hengel* ve *Hangel* gibi değişik isimlerle adlandırılan hamur işine benzediği bilinmektedir (Turizm Ansiklopedisi, 2024).

Çalışmada katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde ticarileşmenin Abhaz mutfağı sunan işletmelerde yarattığı değişimler geleneksel ürün değişimi, coğrafi etkiye göre değişim, geleneksel yemek adı değişimi ve tüketici damak tadına göre değişim olmak üzere dört farklı kategoride irdelenmiş olup geleneksel ürün değişiminin nedenleri arasında *Atsıbıra*, Abhaz peyniri gibi ürünlerin üretimi ve bulunabilirliğinin zor olması yer alırken, coğrafi etkiye göre değişimde coğrafyanın sunmuş olduğu ürün çeşitliliğinin farklılaşması neticesinde bulunulan yöreye ait ürünlerin mutfakta kullanımının ulaşılabilir olması, geleneksel yemek adı değişiminin nedeni arasında bölgesel söyleyiş farklılıklarının ortadan kaldırılarak "Çerkes mantısı" gibi tek bir ifade ile telaffuz edilerek akılda kalıcılığın artırılması ayrıca Türk mutfağında kişnişin fazla rağbet görmemesi vb. nedenlerle tüketicinin damak tadına göre reçetelerde yeniliğe gidildiği sonucuna varılmıştır.

Abhaz mutfağının ticarileşmesi noktasında hizmet sunan işletme sayılarının artması geleneksel ürünlerin üretiminin sürdürülmesi noktasında kıymetlidir. Fakat günümüzde ticari kaygılar ile açılan işletmelerde tek bir ürün veya mutfak sunarak ayakta kalmak oldukça zor olduğu için işletmelerin kendi kültürel mutfaklarını özgün reçetelerine sadık kalarak sürdürmeye devam etmesi fakat bunun yanında Türk mutfağına ait farklı türde yemekler de üretmesi gerektiği düşünülmektedir. Sonuçlar doğrultusunda Abhaz mutfak kültürünün ticarileşmesi amacıyla aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- İşletme menüleri incelendiğinde daha çok popüler olan Çerkes tavuğu, Haluj vb. yemeklerin menülerde yer aldığı gözlenmiştir. Geleneksel yemeklerin belirli periyotlarla da olsa üretiminin yapılması bu sayede Abhaz mutfağının kaybolmaya yüz tutmuş geleneksel ürünlerinin gün yüzüne çıkarılması,
- Belirli periyotlarla Abhaz kültürüne ait yemeklerin yapıldığı organizasyonların düzenlenip bu etkinliklerin duyurulması için Abhaz kültür derneği ile iş birliği yapılması,
- İşletmeler tanıtım için sosyal medyada paylaşım yaparken yemeklerin hikâyesi, tarihi ve kültürel değeri ile ilgili bilgilere yer vermesi,
- Araştırmada sonuçlarından biri de Abhaz mutfağına ait yemeklerin yapımını gelecek nesillerin çok bilmedikleridir. Bu noktada Abhaz kültür dernekleri tarafından eğitimler verilmesi ve bu eğitimler neticesinde kursiyerlere istihdam imkânın sağlanması,
- İşletme sahiplerinin Abhaz kültürünü yaşatmanın yanı sıra doğru tanıtım, reklam ve pazarlama stratejileri ile gastronomi turizmine yerli ve yabancı gastro turistler kazandırması, İstanbul'un gastronomi turizminde markalaşması için bu değerin kullanılması
- İstanbul gastronomi şehri tanıtımlarında gastronomi turizmi bağlamında kamu ve yerel yönetimlerin Abhaz mutfak kültürü ve bu kültüre ait restoranların tanıtımın yapılması,

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

- Abhaz mutfağı sunan işletmeler tarafından Abhaz mutfak kültürüne ait yemeklerinin marka değerlerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması,
- Farklı göçmen toplulukların mutfağını sunan işletmelerle çalışmalar yapılması ve bu işletmelerin gün yüzüne çıkarılması
- Bu çalışma sadece İstanbul'daki Abhaz mutfağı sunan işletmelerle yapılmıştır. Gelecek çalışmaların Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan Abhaz mutfağı sunan işletmelerle gerçekleştirilmesi ayrıca farklı Kafkas halkları (Adıge, Abhaz, Ubıh, Karaçay, Oset, Çeçen-İnguş ve Dağıstan) ile çalışmalar yapılması literatüre katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Ağcakaya, H. ve Can, İ. İ. (2019). Somut olmayan kültürel miras kapsamında mutfak kültürünün sürdürülebilirliği: Türkiye'deki gastronomi müzeleri örneği. *Gastroia: Journal of Gastronomy and Travel Research*, *3*(4), 788-804.

Aksu, S. (2017). *Çerkes (Abhaz, Adige) mutfağının gastronomi turizmi çerçevesinde incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karabük Üniversitesi.

Altunışık, R., Boz, H., Gegez, E., Koç, E., Sığrı, Ü., Yıldız, E., ve Yüksel, A. (2023). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: yeni perspektifler*. 2. Bs. *Seçkin.*

Atabey, S., ve Çolakoğlu, Ü. (2023). nüfus mübadelesi sonrasında girit mutfak kültürünün Türkiye'de sürdürülebilirliği. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, *7*(2), 211-224.

Atik, E., ve Atik, E. (2020). Türk mutfak kültürüne katkısı bakımından göçler: selanik mübadilleri üzerine bir araştırma. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 261-277.

Avcıoğlu, G. (2013). Türkiye'de yaşayan Kafkas toplulukların sosyo-kültürel özellikleri üzerine bir değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (30), 55-66.

Beşirli, H. (2010). Yemek, kültür ve kimlik. *Milli Folklor Dergisi,* 22(87), 159- 169.

Çafa, İ. (2021). *Sürdürülebilir turizm kapsamında yunanistan göçmenlerinin mutfak kültürü*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çerkesfed (2016). Türkiye'de Abazalar. Erişim Adresi: https://cerkesfed.org/arastirma/turkiyede-abazalar/ Erişim Tarihi: 19.08.2024.

Cihangir, İ. S., Akmeşe, K. A., ve Akmese, H. (2023). Gastronomi turizmi bağlamında mutfak kültür mirası olarak törensel bir yemek "örfene". *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 122-133.

Coşkun, R., Altunışık, R., ve Yıldırım, E. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı, Sakarya Yayıncılık, Güncellenmiş 8. Baskı, Sakarya.*

Curoğlu, Ö. B., Saraç, Ö., Pamukcu, H., ve Sandıkcı, M. (2022). Bulgaristan'dan Sakarya'ya göç eden Türklerin geçmişten günümüze mutfak kültürü. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi, 19*(1), 108-123.

Demirel, R. (2019). *Göç Mutfağı: Konya'daki Suriyeli göçmenlerin mutfak kültürü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Demirkol, N. (2013). Bir masa etrafında toplanmak: kültürler arasılığın hayata geçirilme alanı olarak sofra ve mutfak. aynı tadı paylaşmak, *Türkiye-Romanya Geleneksel Ortak Mutfağı Çalıştay Bildirileri*, 23-30.

Erbil, K. (2019). *Kültürel kimlik bağlamında Setakarya mutfağı: Abhaz mutfağı incelemesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Güler, S. (2010). Türk mutfak kültürü ve yeme içme alışkanlıkları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 26(1), 24-30.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Hancock, B., Ockleford, E., & Windridge, K. (2001). *An introduction to qualitative research*. London: Trent focus group.

İlhan, R., ve Mesci, M. (2018). Gastronomi turizmi çerçevesinde Çerkez mutfağının incelenmesi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(2), 293-315.

Jesley-Cadiogan, D. J., Dy, S. C. H., Opaco, C. J. L. T., Rodriguez, R. D., Tan, J. T. T., Villanueva, K. A., & Mercado, J. M. T. (2021). Manyisig: The Culinary heritage significance of sisig in Angeles City, Pampanga, Philippines. *International Journal of Gastronomy and Food Science*, *24*, 100347.

Kahraman, C., Güneş, İ., ve Nanae, K. (2017). 1989 göçü sonrası Bulgaristan göçmenlerinin yemek kültüründeki değişim. *Göç Dergisi*, 4(2), 227-245.

Kapelari, S., Alexopoulos, G., Moussouri, T., Sagmeister, K. J., & Stampfer, F. (2020). Food heritage makes a difference: the importance of cultural knowledge for improving education for sustainable food choices. *Sustainability*, *12*(4), 1509.

Kara, Y. ve Akdağ, G. (2021) Suriyeli sığınmacıların değişen mutfak kültürü: Mersin, Gaziantep ve Kilis örneği, *Journal of Gastronomy, Hospitality and Travel*, 5(3) 971-986.

Matta, R. (2013). Valuing native eating: the modern roots of peruvian food heritage. *Anthropology of Food*, (S8).

Mercado, J. M. T. (2022). Pancit: Explicating the culinary safeguarding culture of Philippine noodles-the case of Luzon ısland. *Journal of Culinary Science & Technology*, *20*(6), 473-497.

Pulluk, E., Örnek, A., ve Yarar, S. (2023). Geçmişten günümüze Burdur mutfak kültürüne yönelik bir saha araştırması. *Turizm ve İşletme Bilimleri Dergisi*, *3*(1), 21-35.

Rıvza, B., Kruzmetra, M., Foris, D., & Jeroscenkova, L. (2022). Gastronomic heritage: demand and supply. In *Economic Science for Rural Development Conference Proceedings* (No. 44).

Sağır, A. ve Ülgen, Ş. (2022). Bir yemek sosyolojisi denemesi örneği olarak melez mutfaklar: Sakarya'da göçmenlik deneyimleri (Çerkez mutfağı örneği). *Sosyolojik Bağlam Dergisi*, 3(2), 123-139.

Sepetçioğlu, T. E. (2011*). Girit'ten anadolu'ya gelen göçmen bir topluluğun etnotarihsel analizi: Davutlar örneği.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Ankara Üniversitesi,

Şimşek, G. S., & Aslan, Z. (2023). Kültürel kimlik bağlamında eskişehir yöresel mutfağının incelenmesi (Analyzing the local cuisine of Eskisehir in the context of cultural identity). *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 11(4), 3011-3032.

Turizm Ansiklopedisi (2024). Hıngel, Erişim Adresi: https://turkiyeturizmansiklopedisi.com/hingel Erişim Tarihi: 19.08.2024.

Türk Patent Enstitüsü. (2024). Erişim Adresi: https://ci.turkpatent.gov.tr/cografi-isaretler/detay/2230. Erişim Tarihi:16.08.2024.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2025). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2024 Erişim Adresi: https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2024-53783#:~:text=%C3%9Clkemizde%202023%20y%C4%B1l%C4%B1nda%20bir%20%C3%B6nceki,40%20ilin%20n%C3%BCfusunun%20azald%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20g%C3%B6r%C3%BCld%C3%BC.&text=%C4%B0stanbul'un%20n%C3%BCfusu%2C%20bir%20%C3%B6nceki,701%20bin%20602%20ki%C5%9Fi%20oldu. Erişim Tarihi:06.02.2025

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Türkmen, Z. (2019). *Makedonyadan Türkiyeye gelen göçmenler ve türklerin yemek kültürü açısından etkileşimi: Bayrampaşa örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünüvar, Ş., ve Cesur, G. (2023). Düzce mutfak kültürü üzerine bir çalışma. *Journal of Global Tourism and Technology Research*, *4*(1), 29-39.

Usta, S (2020). *Çerkes mutfağının sürdürülebilirliği üzerine bir araştırma: Sakarya ili örneği.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Usta, S., ve Yaman, M. (2020). Çerkes mutfağının sürdürülebilirliği üzerine bir araştırma: Sakarya ili örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*. 8 (2), 997-1015

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Yılmaz, A. (2019). *Sakarya'daki Etnik Çeşitliliğin Mutfak Kültürü Fotoğraflarıyla Temsili*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Sakarya Üniversitesi.

Extended Abstract

The culture, shaped by the lifestyles, preferences, and habits of a society, also includes the eating and drinking habits of a community. Migration, in particular, is one of the key factors in shaping culinary culture. Many different ethnic origins have influenced the formation of Turkish culinary culture, and the Abkhaz, despite their interaction with local cultures, have managed to maintain their cultural identity and pass it on to future generations. Geographic, economic, social, and universal differences not only affect how and what people eat but also when and with whom they eat. In this context, commercialization is seen as a threat to the preservation of culinary heritage. The increasing consumption of fast food, the growing use of food preservatives and additives, the diminishing use of traditional regional products, and the shift away from local food consumption due to globalization are among the consequences of commercialization. Migration is defined as the social movement where individuals leave their place of residence and settle permanently in another location. Migrants carry their eating habits with them, spreading these culinary practices to the regions they settle in. This interaction leads to changes and diversification in eating habits for both the migrants and the local population in the settled region. While migrants try to adapt to their new surroundings, they also strive to maintain their cultural identity. In this dilemma, a new culinary culture emerges Istanbul, which receives migration from various parts of the world and Turkey, hosting people from different nations, stands out for its cultural richness, and many different cultures have influenced its identity formation. One of these cultures is the Abkhaz. It is estimated that there are approximately 200,000 to 300,000 Abkhaz people in Turkey, according to various researchers. Undoubtedly, some of this population lives in Istanbul. However, when reviewing the existing literature, no studies have been found on the culinary culture of the Abkhaz living in Istanbul. In this context, the aim of the study is to determine the situation of the Abkhaz people living in Istanbul in terms of maintaining their traditional food culture and understanding, and to identify what these dishes are, through the influence of commercial activities on the culinary culture of Abkhaz restaurants in Istanbul. The study utilized qualitative research methods to gather in-depth information, and a cultural analysis research design was preferred. The universe of the study consists of restaurant businesses in Istanbul that serve Abkhaz cuisine. Istanbul was chosen as the location for the study because there had been no previous research on Abkhaz culinary culture in the literature. For determining the sample, the criterion sampling method, which is often preferred in qualitative research, was used. In this context, the criteria for selection were being located in Istanbul and offering products from the Abkhaz culinary tradition in the menu. For data collection, the interview technique, one of the qualitative research methods, was preferred. The interview form consists of two sections; the first section includes demographic questions, while the second section contains fourteen semi-structured questions related to the subject of the study. The interview questions were presented to experts, and revisions were made based on feedback from two different experts. The interviews were conducted face-to-face between August 15 and September 10, 2024, and lasted an average of 49 minutes. Based on the data obtained in the study, traditional Abkhaz dishes that are popular in restaurant include Haluj, Abısta (cornbread), Akudrışşı (mashed bean stew), and Aktuı Sızbal (Circassian Chicken). Acıka, a spicy sauce, is another essential element in Abkhaz cuisine, used in various Abkhaz dishes and also consumed as a standalone condiment. One of the key findings of the study is that in addition to Abkhaz cuisine, businesses also offer dishes from Circassian and Turkish cuisines. There are several reasons for this. First, restaurant aiming to sustain their operations due to economic concerns seek to appeal to a broader range of customers. Second, dishes are often complex and labor-intensive, which leads to high labor costs for commercial businesses. Additionally, businesses struggle to find employees familiar with Abkhaz cuisine, and since Abkhaz dishes are heavy and not suitable for consumption at every meal, this

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

forces businesses to diversify their menus. Another finding from the study is that the clientele of these businesses consists not only of Abkhaz and Circassian customers but also local and foreign tourists interested in world cuisines. Furthermore, businesses host visitors from various regions of Turkey, such as İzmit, Düzce, Sakarya, and almost every district of Istanbul. In this context, the presence of businesses offering diverse cuisines enriches Turkish cuisine and The study also found that the special dishes served by the Abkhaz during special occasions include Açac, Abısta (cornbread), Acıka, and Aktuı Sızbal (Circassian Chicken). It was also concluded that they continue to practice the tradition of "Aşta" on special occasions. One of the findings from the data is that one of the main reasons for changes in Abkhaz menus is the decline in the quality of products, the mechanization of production methods with the advancement of technology, and the resulting decrease in raw material quality, which leads to a departure from original flavors. However, it was observed that restaurants in Istanbul, due to the diaspora, tend to stay truer to the recipes than those in Abkhazia. It can be said that immigrants who have moved from one place to another hold on to their culinary culture to preserve their cultural identity and experience nostalgia for their homeland. The study also revealed that Abkhaz dishes often involve the use of dough, and durable products such as local walnuts and corn flour are commonly used in these dishes, distinguishing them from Turkish cuisine. However, due to social interaction, for example, Haluj is known to resemble a dough dish called Hıngel, Hengel, or Hangel in Turkish cuisine. Through interviews with participants, the study categorized the changes brought about by commercialization in businesses offering Abkhaz cuisine into four categories: traditional product exchange, geographical influence-based changes, traditional dish name changes, and changes based on consumer taste preferences. The reasons for traditional product changes include the difficulty in producing and finding ingredients like Atsıbıra and Abkhaz cheese. Geographical changes refer to the increased availability of local products due to regional differences. In terms of dish name changes, regional dialect differences have been minimized, and terms like "Circassian dumplings" are used for better recognition. Additionally, due to consumer preferences, changes in recipes have been made, such as reducing the use of coriander, which is less favored in Turkish cuisine. The commercialization of Abkhaz cuisine is significant in ensuring the continuation of traditional products. However, given the challenges of sustaining a business by offering only a single product or cuisine, it is suggested that businesses continue to offer their cultural cuisine while remaining faithful to their original recipes, but also diversify their offerings with different Turkish dishes. One of the limitations of the study is that it was conducted only on Abkhaz restaurants in Istanbul, where the number of such businesses is low. It is assumed that the participants provided accurate and sincere responses to the research questions, and that the questions in the scale used effectively measured the impact of commercialization on culinary culture.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 3 * (745-759)

Sabri F. Ülgener ve İbn Haldun'da "Dayanışma" Kavramı Bağlamında Zihniyet İncelemesi

An Analysis of Mindset in the Context of the Concept of 'Solidarity' in Sabri F. Ülgener and Ibn Khaldun

Ayyüce Nur ŞİMŞEK* Fahri ATASOY**

Makale Bilgisi

Geliş:19.12.2024
Kabul:25.09.2025

Doi: 10.20296/tsadergisi.1604153

Anahtar Sözcükler:
Zihniyet
Dayanışma
Diğerkam
Karşılaştırmalı Zihniyet İncelemesi

ÖZET

İbn Haldun ve Sabri Fehmi Ülgener, farklı dönemlerde yaşamış olmalarına rağmen "toplum ve dayanışma" etkileşimi üzerine değerlendirmelerini İslam düşüncesi üzerinden yaptıkları görülür. Her iki düşünür, toplumsal yapıdaki işleyişi ve dayanışma olgusunun bireyler ve gruplar arasındaki ilişkilerden yola çıkarak anlamaya çalışmış olup bu doğrultuda çalışmalar yaptığı söylenebilir. Bu bakımdan; sosyoloji, iktisat, siyaset ile ilgili konuları bu ortak bakıştan hareketle ele aldıkları ve zihniyet değerlendirmeleri bakımından birbirleriyle benzer düşünceler geliştirmiş önemli isimlerden oldukları ifade edilebilir. İbn Haldun, düşüncelerini sosyoloji ve tarih felsefesi olarak şekillendirirken, Sabri Fehmi Ülgener, Osmanlı toplumu ve zihniyeti üzerinden bütüncül tahlillerde (değerlendirmelerde) bulunmuştur. Bundan dolayı bu makale çalışmasında; İbn Haldun ile Sabri Fehmi Ülgener'in yaşadıkları dönemler arasında altı asırlık bir zaman farkı bulunmasına rağmen İslam'ın evrensel ölçülerinin tüm zamanlara hitap eden özelliğinden yola çıkarak, İbn Haldun'un yaşadığı İslam toplumu içinden İslami değerlere dayalı bir "dayanışma" olgusuna bakış ile Ülgener'in yaşadığı liberal-kapitalist içerikli Modern toplumda İslami değerler açısından "dayanışma" anlayışının mukayeseli zihniyet tahlilinin bir incelemesi yapılması hedeflenmiştir. Bu çalışmada İbn Haldun'un *Mukaddime* eseri ve Ülgener'in *Tarihte Darlık Buhranları* ve *Zihniyet Aydınlar ve İzm'ler* adlı eserleri temel hareket noktası olmuştur.

Article Information

Submission: 19.12.2024
Acceptance:25.09.2025

Doi: 10.20296/tsadergisi.1604153

Key Words:
Mentality
Solidarity
Altruism
Compare Analysis of Mindsets

ABSTRACT

Although Ibn Khaldun and Sabri Fehmi Ülgener lived in different periods, their assessments of the interaction between "society and solidarity" are observed to be based on Islamic thought. Both thinkers sought to understand the functioning of social structures and the sense of solidarity through the relationships between individuals and groups, conducting studies in this direction. In this respect, it can be stated that they addressed issues related to sociology, economics, and politics from this shared perspective and developed similar ideas regarding mindset evaluations. While Ibn Khaldun shaped his thoughts within the framework of sociology and the philosophy of history, Sabri Fehmi Ülgener provided comprehensive analyses of Ottoman society and its mindset. Therefore, this study aims to conduct a comparative analysis of the mindsets of Ibn Khaldun and Sabri Fehmi Ülgener, focusing on their respective perspectives on "solidarity" rooted in Islamic values. Despite the six-century gap between their lifetimes, the study draws on the universal principles of Islam that transcend time. Specifically, it seeks to compare Ibn Khaldun's perspective on the concept of "solidarity" within the Islamic society of his era with Ülgener's understanding of "solidarity" within the liberal-capitalist modern society, evaluated through the lens of Islamic values. This study takes Ibn Khaldun's *Muqaddimah* and Ülgener's works *Crises of Scarcity in History* and *Mentality, Intellectuals, and 'Isms'* as its main points of departure.

Atıf İçin

Atasoy, F. & Şimşek, A. N. (2025). Sabri F. Ülgener ve İbn Haldun'da "dayanışma" kavramı bağlamında zihniyet incelemesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(3), 745-759. doi: 10.20296/tsadergisi.1604153

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Felsefe Grubu Eğitimi Bölümü, Ankara, ayyucesimsek@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0009-0003-3310-3954.
**Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Felsefe Grubu Eğitimi Bölümü, Ankara, fahriatasoy@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9201-3586.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

İnsan, toplum içerisinde varlığını sürdürebilen ve kendi varlığı ile de toplumu meydana getiren bir unsurdur. Bu bakımdan toplumsal yapı içerisinde yaşayan insanın, toplumda en çok ihtiyaç duyduğu kavramlardan birisi 'dayanışma'dır. Dayanışma, toplumda yaşayan insanların ortak amaç doğrultusunda birleşerek birbirlerine destek olması ve çıkarlarını gözetmesi anlamına geldiğinden, dayanışma, toplum içerisindeki bütünselliği sağlamaya yardımcı bir bağ olarak yorumlanabilir. Dayanışma, zaman ve mekâna bağlı olarak farklılıklar da gösterebilir. Ülgener, zihniyet değerlendirmeleri açısından toplumsal yapının, kültürel ve psikolojik dinamiklerle şekillendiğini ve bu açıdan da toplumların ideolojik ve değerler sistemi üzerinden birbirleriyle olan etkileşimi sonucu dayanışma kavramının nasıl oluştuğu noktasında değerlendirilmelerde bulunur. İbn Haldun ise toplum içerisinde gerçekleşen değişimi "asabiyet" kavramı ile ortaya koyar. Ona göre bir toplumun gücü, o toplumda yaşayan insanların birbirleriyle paylaştıkları aidiyet duygusu ile gerçekleştiği söylenebilir. Bu makalede, dayanışma kavramını fikirleriyle yansıtan iki önemli düşünürün eserlerinden hareketle kavrama nasıl yaklaştığı ele alınacaktır.

İKİ DÜŞÜNÜRÜN HAYAT HİKAYESİ VE TOPLUMSAL ŞARTLAR

14. Yüzyıl İslam Toplumunda Sosyoloji Habercisi: İbn Haldun

1332 yılında Tunus'ta dünyaya gelen İbn Haldun'un kökeni Endülüs'e İlk gelen Halid b. Osman'a kadar dayanır (Blbas, 2018, s. 32). Hafızlığı küçük yaşlarda tamamlamış ve kelam, hadis, fıkıh gibi temel İslam ilimlerine ek olarak matematik, felsefe, şiir ve mantık gibi alanlarda 17 yaşına kadar eğitim görmüştür. Eğitimine yaşadığı dönemdeki bir salgın sebebiyle ara vermiş ve salgında babasını kaybetmesi üzerine 18 yaşında Tunus'un o dönemki hükümdarı olan Ebu İshak İbrahim tarafından başkatiplik görevine getirilmiştir. İbn Haldun devlet görevini icra ederken yarım kalan eğitimine de aynı zamanda devam etmiştir. Daha sonraları Fas'a giderek orada bulunan kütüphanelerden faydalanma imkanına sahip olmuştur (Blbas, 2018, s. 32-34).

Fas'ta siyasi sebeplerden dolayı 27 ay hapis yatmış ve dönemin Sultan'ının vefatıyla serbest kalmıştır. Yeni Fas Sultanı ile ilişkisinin iyi olması sonucu göreve tekrar atanmış ancak iktidarın yeniden değişmesiyle yeni görev taleplerinde bulunmuştur. Bu taleplerin reddedilmesiyle Endülüs'e gitmiş, orada saygı görmüştür. Endülüs'te bürokrat olan İbn Haldun, burada İbn Hatib ile yaşadığı sorunlardan dolayı yeniden Tunus'a dönmüştür. Ardından Tunus'da Haciplik çalışmalarına devam etmiştir. İbn Haldun süreç içerisinde birçok ülkede görev yapmış ancak siyasi sıkıntılardan dolayı bir dönem siyasi kimliğini bırakarak sadece ilim üzerine çalışmalarda bulunmuştur (Blbas, 2018, s. 34-35).

Mukaddime adlı eserini 42 yaşında İbn Saleme Kalesi'nde yazmış olup aynı zamanda da *Kitabü'l-İber* adlı eserinin de taslağını oluşturmuştur. Daha sonrasında Tunus'a dönmüş ve oradan Hacca gitme bahanesiyle Mısır'a gitmiştir. Seyfettin Berkuk ile Mısır'da tanışmış ve burada Maliki Kadılığı görevine getirilmiştir. Görevini yaparken rüşvete göz yummaması üzerine burada kazandığı düşmanlardan dolayı 5 kez görevden alınmış fakat 5 kez de geri atanmıştır. 15 Mart 1406 yılında Kahire'de vefat etmiştir (Blbas, 2018, s. 35).

İbn Haldun'un hayatına bakıldığında hayatını dört safhada ele almak mümkündür. Bu safhalardan ilki doğumu ile eğitim hayatını kapsayan dönemdir. Doğumu ve eğitim hayatı Tunus'ta geçen İbn Haldun, bu süreç içerisinde hem dünyevi hem de dini ilimleri öğrenmiştir. İkinci safha siyasetle uğraşıp yöneticilik yaptığı dönemdir. Bu süreç aşağı yukarı 25 sene kadar sürmüştür. Üçüncü safha *el-İber*'in girişi niteliği taşıyan *Mukaddime* adlı eserini yazdığı dönemdir. Son ve dördüncü safha ise kadılık, müderrislik ve hankakta yöneticilik yaptığı dönemdir (İbn Haldun, 2007, s. 15). İbn Haldun'un hayatına bu şekilde genel bir çerçeveden baktığımız zaman aldığı eğitimlerin iki dünya anlayış içerikli olduğunu ve onun düşüncelerinin hem dünya ilmine hem de İslami ilimlere (İslam hukuku ve onun üzerine bina edilmiş tasavvufa) dayandığını görmenin mümkün olduğu söylenebilir.

20. Yüzyıl Modern Toplumda İslam-Zihniyet İlişkisine Yeni Bir Bakış Geliştiren Düşünür: Sabri Fehmi Ülgener

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Sabri Fehmi Ülgener, bir Osmanlı dünyası insanı olarak 8 Mayıs 1911 yılında İstanbul'da Fatma Sultan Camii Dergahında, Mehmet Fehmi Efendi ve Behice Hanım'ın çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Çocukluk dönemi Gümüşhanevi Dergahı'nda geçmiş olup bu dergâhın şeyhi olan dedesinin vefat etmesi sonucunda ilk olarak Cağaloğlu'nda kiralanmış bir eve, oradan da aldıkları Çemberlitaş'ta bulunan kendi evlerine taşınmışlardır. Ülgener burada Aşiyan İptidaisine başlamış fakat 3. sınıftayken okul kapatılmıştır. Bu durum üzerine İstanbul İdadisinin İptidai kısmında öğrenim görmeye başlayarak buradan mezun olmuştur. İstanbul Sultanisinde almaya başladığı eğitimde, okulun adı değişmesi üzerine İstanbul Erkek Lisesi olarak devam etmiştir. Eğitim-öğretim sürecine devlet okullarının yanı sıra babasından aldığı medrese eğitimiyle birlikte, Kur'an-ı Kerim ve İslami ilmihal dersleri de eşlik etti. 1931-1932 yıllarında İstanbul Erkek Lisesinden mezun olması sonrasında İstanbul Darülfünunu Hukuk Fakültesine başlamıştır (Sayar, 1998, s. 45-54).

1934-1935 yıllarında Hukuk Fakültesinden de mezun olan Ülgener, mezun olduğu fakültenin "İktisat ve İçtimaiyat" kürsüsünde asistanlığa başlar. Ülgener, asistanlığı sırasında Türk hocalarla birlikte Alman hocaların derslerinin tercüme çalışmalarında bulunmuştur. 1936 yılında İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi'nin kurulmasıyla birlikte önce İçtimaiyat Enstitüsünde, daha sonra İktisat Fakültesi Umumi İktisat ve İktisat Teorisi Kürsüsünde asistanlık görevini yerine getirmiştir (Sayar, 1998, s. 55-68).

1937 yılında Hukuk Fakültesinde yaptığı doktorayı tamamlayarak 1938 yılında daha önce tecil ettirdiği askerliğine Halıcıoğlu'nda bulunan Yedek Subay Okulu'nda başlamıştır. 1939 yılında Yedek Subay Okulu'ndan mezun olarak İktisat Fakültesi Sosyoloji ve Kömün Bilgisi asistanlığına atanmıştır (Sayar, 1998, s. 68-70).

1941 yılında doçentlik sınavını geçerek Maliye ve Umumi İktisat Teorisi kürsüsüne atanmış olan Ülgener, 1942 yılında İktisat Fakültesi tercümanlığına başladı görülmektedir. 1943 yılında 3 aylık ordu hizmetinde bulunan Ülgener aynı yıl içinde annesi ve babasını kaybetmiştir. 1945 yılında Umumi İktisat ve Doktrinler Kürsüsünde vekaleten doçentlik yapmıştır. (Sayar, 1998, s. 94-105). 1949 yılında 'Misafir Karşılama Komitesi'nde göreve başlayan Ülgener, 1951 yılında da profesörlüğünü almıştır. 1954-1956 yılları arasında İktisat Fakültesi Dekanı olarak görev yapmıştır. 1958 yılında kendi kürsüsünde asistan olarak görev yapan Sevim Aytaç ile evlenmiştir (Sayar, 1998, s. 108-119).

1960 yılında gerekli durumlarda vekaleten Fakülte Dekanlığı yapan Ülgener, 1961-1962 akademik yılında 'Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi'nde dersler vermeye başlamıştır. Bu süreçte 'İktisat Fakültesi Türk İktisat Tarihi Enstitüsü'nde müdür muavinliği görevini yerine getirmiştir. 1971 yılında gerçekleşen Askeri darbenin sonucunda sol yayınlara yapılan kurul takibinde rol almıştır. 1981 yılında emekli olan Ülgener, emekliliğinden iki yıl sonrasında 1 Temmuz 1983 yılında uykusunda geçirdiği kalp krizi sebebiyle vefat etmiştir (Sayar, 1998, s. 164-184).

Bu noktada hem İbn Haldun'un hem de Ülgener'in kendi yaşadıkları dönemlerin anlam dünyası açısından ortak benzerliği olarak; Her ikisinin de İslami bir çevrede, İslami bütüncül bilgi sistemine hakimiyete sahip bir kültürel ortamda kendi fikri yapılarının ortak yanları üzerinden "dayanışma" kavramına mukayeseli bakabilme imkanından söz etmek mümkün gözükmektedir.

KONUYLA İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

Bu bölümde her iki İslam düşünür yazarların oluşturdukları özgün düşünceleri geliştiren süreçleri ve araştırma konusuna konu olan kavramların açıklanacaktır. İbn Haldun ve Sabri Fehmi Ülgener'in bu kavramlara yaklaşımları ilerleyen kısımlarda kendi sosyolojilerinin anlatıldığı bölümlerde ele alınacaktır.

Zihniyet: Modern literatür içerisinde "bilinç" kavramına karşılık gelen zihniyet kavramının kökende, zihin kelimesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Zihin kavramı algılama ve değerlendirme süreçlerini içinde barındıran yeteneklerin genel adı olarak ifade edilebilir (Aydın, 1997, s. 93). *TDK sözlüğüne* göre "anlayış" olarak ifade edilen zihniyet kavramının pek çok farklı yorumu bulunmaktadır (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, t.y.).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Siyaset sosyoloğu Berger, zihniyet kavramını, "düşünce, fikir, teori veya anlamın ileri düzeyde geliştirilmiş yapıları ile ilgili" olarak görmeyip onu "günlük yaşamda bilinç, entelektüeller için bile pre-teorik bir yapı" şeklinde tanımlamıştır (Aydın, 1997, s. 93).

Hermeneutik anlayışın başlıca temsilcilerinden olan Weber'in (2008) *Protestan Etiği ve Kapitalizmin Ruhu* adlı eserinde zihniyet kavramını ele alırken toplumsal grup veya belli bir döneme ait düşünce ve davranış kalıpları üzerinden yola çıkarak, toplumların kendilerine ait zihniyetlerinin doğasını belirli bir dini ahlakın dünya üzerindeki etkileri ile açıklanabileceği üzerinde durmuştur. Buradan hareketle Weber, bahsettiği din-ahlak ilişkisini Protestan etik ile açıklamış ve onu, kapitalist bir zihniyetin var olmasını mümkün kılan temel bir düşünce biçimi olduğunu ileri sürmüştür.

Bir diğer Hermeneutik anlayış temsilcisi olan Bourdieu'ya göre (2006) zihniyet kavramını "habitus" kavramsallaştırması üzerinden açıkladığı görülür. Bourdieu, *Pratik Nedenler: Eylem Teorisi Üzerine* adlı eserinde habitus kavramını bireylerin toplum içinde var olan ilişkilerini, yaşadıkları toplumun geçmişteki deneyimlerinden elde ettikleri sonuçların şekillendiği içsel bir yapı olarak ifade etmekte olduğu görülür. Burada Bourdieu'nın konuyu ele alış biçimi bakımından zihniyet kavramı, bireylerin dünyayı nasıl algıladıkları, algıladıkları durumları nasıl değerlendirdikleri ve bu doğrultuda toplum içerisinde nasıl davrandıkların belirlenmesinde etkin bir kavram olarak ele aldığı söylenebilir.

Mümtaz Turhan'a göre zihniyet kavramı, "attitude" kavramı ile ifade edilir. Turhan'a göre zihniyet; "kültürlerin insan ve tabiata bir bakış tarzı" şeklinde yorumlanabilir (Aydın, 1997, s. 94).

Pozitivist Düşünce Yöntem temalı Neo-Marksist Frankfurt Okulu temsilcilerinden olan Habermas'a göre (2008) zihniyet kavramını *İletişimsel Eylem Kuramı* adlı eserinde görmek mümkündür. Habermas'a göre yaşam dünyası, bireylerin ortak anlamlar ve kültürel değerler üzerinden kurdukları toplumsal bir çerçevedir. Bu çerçeve içinde bireylerin zihinsel yönelimleri, toplumsal bağlamdan bağımsız olarak düşünülemez.

Pozitivist sosyoloji temsilcisi olan Durkheim'da (2006) zihniyet kavramı "kolektif bilinç" kavramıyla ifade edilir. Durkheim, *Toplumsal İşbölümü*'nde toplumda yaşayan bireyin o topluma dair düşünce tarzı ve toplum içerisinde bulunduğu grubun genel düşünce tarzı ile bağlantılı bir unsurdur. Toplum ve grup içerisindeki bireyler, grubun ortaya koyduğu kolektif bilincin etkisi altında olduğu için o şekilde düşüncelerini ve davranışlarını şekillendirdiğini ifade eder.

Şimşek'e göre zihniyet "bir toplumsal grubun çevresindeki kültürün içerdiği norm ve değerlerin benimsenmesiyle oluşan ortak bir referans sistemi" olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2013, s. 77).

Alex Mucchielli'ye göre zihniyet insanın dünyayı anlaması, algılaması ve bu doğrultuda hareket etmesiyle oluşarak, "düşünce halini, davranışlarda gözlemlenen örf ve adetlerle otomatik olarak birleştirilmiş bir olayları görme biçimini ifade eder." (Mucchielli, 1991, s. 16).

Son olarak Ülgener'e göre en kısa haliyle zihniyet "dünyaya ve dünya ilişkilerine içten dışa doğru bir tavır alış" şeklinde ifade edilebilir (Ülgener, 1983, s. 19). Bu yönüyle zihniyet; İçten dışa, görünmeyenden görünene doğru bütüncül karakterli bir kavram olarak sosyal teoride kullanım alanı olan bir kavram şeklinde belirtilebilir.

Dayanışma: Dayanışma kavramına baktığımız zaman *TDK* sözlüğünde dayanışma, "bir topluluğu oluşturanların duygu, düşünce ve ortak çıkarlarda birbirlerine karşılıklı bağlanması; tesanüt." şeklinde tanımlanır (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, t.y.). *İslam Ansiklopedisi*'ne göre ise dayanışma kavramı "Toplumda bireylerin ve grupların birbiriyle dayanışma halinde yaşamasını ifade eden ahlâk terimi." olarak ifade edilir (İslam Ansiklopedisi, t.y.).

Mustafa Erkal'a göre dayanışma "bir topluluğun içten birbirine bağlı olarak devamı" şeklinde ifade edilmektedir (Erkal, 1993, s. 29).

Pozitivizmin temsilcilerinden olan Durkheim'a göre dayanışma kavramı modern toplumların temelini oluşturur. Dayanışmayı ikiye ayırarak tanımlamalarda bulunan Durkheim'a göre (2006), *Toplumsal İşbölümü*'ne göre dayanışma kavramı, mekanik ve organik olmak üzere ikiye ayrılır. Durkheim, toplum içerisinde yaşayan bireylerin birbirine benzer yanlarını mekanik dayanışma ile açıklarken, modern

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

dönemlerde toplumsal işbölümünün ortaya çıkmasıyla birlikte toplumdaki bireylerin birbirlerine bağımlı hale gelmesini organik dayanışma ile ifade eder.

Karl Marx'ın dayanışma kavramına yapmış olduğu tanım, daha çok sınıf ve toplum kavramlarıyla ilişkili olarak ortaya çıkmıştır. *Komünist Manifesto*'da Marx (2019), dayanışmayı; Proletaryanın var olup daha sonrasında onun sınıfsal olarak örgütlenmesi ve bu örgütlenmenin de proletaryanın içinde bulunduğu sınıfın kapitalist sınıfa karşı direnç göstermesi olarak ifade etmekte olduğu görülür. Burada Marx, işçilerin birleşmesini ve birleşmesi sonucunda gösterdikleri karşı koyuş durumunu dayanışma olarak ifade edilmesi mümkün olabilir.

Hume dayanışma kavramını *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme*'de (2009) toplumsal hayatta insanların kendilerini karşısındaki kişi yerine koyarak düşünme eğiliminden yola çıkarak toplumsal düzen ve yardımlaşma kavramlarının bu duygu üzerinden kurulduğunu ifade ettiği söylenebilir.

İletişimsel Eylem Kuramı adlı kitabında Habermas (2001), dayanışma kavramına daha demokratik bir pencereden bakarak bireylerin toplumsal hayatta sadece kendi çıkarlarına göre hareket etmediği, toplumun genelinin çıkarlarını düşündüğü ve bu çıkarlara hizmet eden toplumsal bilinç halinde olma durumunu ifade eder. Bu noktada toplumun çıkarları ve iyiliği açısından dayanışmanın yani bu toplumsal bilincin oluşma durumunun önemli bir konumda olduğu söylenebilir.

Dayanışma kavramını *Kırılgan Hayat*'ta toplumsal hareket açısından yorumlayan Butler'ın dayanışma tanımına göre (2005), dayanışma, toplumda ortak bir kimlik ya da toplumların tecrübelerinden hareketle değil toplum içerisindeki farklılıklara rağmen karşımızdaki bireylere karşı yükümlü olduğumuz sorumluluk ile ifade edilebilir. Buna göre dayanışma, kırılgan ve savunmasız olunduğunu kabul edildiği noktada ortaya çıkarak toplumlarda var olmaktadır.

Arendt ise *Totalitarizmin Kaynakları*'nda (2018), dayanışmayı ele alırken toplumsal ve politik boyutlardan hareket etmiş olup, bireylerin kendi çıkarlarından vazgeçerek toplumun çıkarlarını ve iyiliğini ön plana koydukları bir bağ olduğunu ifade eder ancak bu bağın dostluktan ayrı bir bağ olduğunu ve toplumdaki bireylerin idealler ve adalet çerçevesinde hareket ederek sorumluluk duygusunu yerine getirdiklerini belirtir.

Tüm bu çeşitli sosyolojik akımların temsilcilerinin yapmış olduğu dayanışma anlayışının tek bir ortak tanımlama ve kavramsallaştırma üzerinden değil de her bir düşünürün kendi temsil ettiği akımın merkez aldığı önceliğe vurgu yapma açısından dayanışma kavramının ele alındığı söylenebilir.

Diğerkam: Diğerkam kavramı *TDK*'nın yayınladığı sözlüğe göre "özgeci" anlamına gelir. Fakat diğerkam kavramının da diğer kavramlar gibi pek çok farklı tanımı bulunmaktadır (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, t.y.). *İslam Ansiklopedisi'*ne göre diğerkam kavramı "Başkasının iyiliğini isteme, başkasına faydalı olma eğilimi için kullanılan ahlâk terimi." şeklinde tanımlanmaktadır (İslam Ansiklopedisi, t.y.).

18. Yüzyıl Batı Aydınlanma Düşünürlerinden İskoç filozof David Hume ise *İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme* çalışmasında (2009), dayanışma kavramında olduğu gibi diğerkamlık kavramında da ahlak felsefesi üzerinden yola çıkarak bu kavrama bir açıklama getirmiştir. Hume'a göre insanın doğasında sadece bencilliğin olmadığını aynı zamanda başkalarının iyiliğini düşünen ve karşısındaki kişinin yerine kendisini koyabilen bir yapısının olduğunu da vurgulayarak, toplum içerisinde yaşayan insanların hem acılarının hem de sevinçlerinin ortak olması toplumun ahlaki anlamda temelini oluşturduğunu ifade etmektedir. Burada diğerkamlık kavramının toplum içindeki önemine vurgu yapmış olduğu görülür.

Kritisizm akımının kurucusu olan Kant'ın *Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi* adlı eserinde (2002) ise diğerkamlık anlayışına başka bir perspektiften yaklaşarak diğerkamlığı ahlaki bir yükümlülük içerisinde değerlendirmez ve ona göre kişi kendi mutluluğunu nasıl gözetiyorsa karşısındakinin mutluluğunu da o şekilde gözetmesi gerektiği üzerinde durmuştur.

Kavramın kökenine baktığımız zaman bu kavramı 19. Yüzyıl Modern Batı bilim sosyal sistemi içinde ilk kullanan kişi olarak Auguste Comte olduğu söylenebilir. Auguste Comte'un *Pozitif Felsefe Dersleri*'nde ifade ettiği üzere (2015), diğerkamlık, kişinin kendi mutluluğunun önüne başkasının mutluluğunu koyarak bencilliğe karşı bir duruş sergilemesidir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Peter Singer'ın *Pratik Etik* adlı eserinde (2015) diğerkamlık kavramı önemli bir konuma sahiptir ve o, kavramı bireylerin çıkarlarını arka plana atarak toplumdaki diğer insanların iyiliğine göre hareket etmenin ahlakiliği üzerinde durarak açıklamaya çalıştığı ifade edilebilir.

Sonuç olarak yukarıda verilen zihniyet, dayanışma ve diğerkamlık kavramlarının farklı farklı akım temsilcileri ve onların vermiş olduğu tanımlarından hareketle bu üç kavramın ortak noktalarına baktığımız zaman ilk olarak karşımıza hepsinin birey ve toplum arasındaki ilişkiyi değerlendiren ve destekleyen kavramlar olduğu görülebilir.

Zihniyet kavramı, toplum içerisinde yaşayan bireylerin düşünce ve davranış kalıplarının oluşumunun genel ifadesiyken dayanışma ve diğerkamlık bize bu kalıpların toplum içerisinde nasıl değerlendirileceğinin bilgisini verdiği söylenebilir. Diğer bir değişle zihniyet toplumun düşünce ve davranış kalıpları olup, içinde bulunduğu çağa göre toplumun yaşam stillerini belirlemektedir. Dayanışma ise toplum içinde yaşayan bireylerin bu yaşam stilleri içerisinde aktif bir boyutu olarak karşımıza çıktığı ifade edilebilir.

Diğerkamlık bu noktada dayanışmayı destekler bir nitelik taşıyarak, kişinin kendi çıkarlarını toplum içerisinde daha geri de tutarak toplumsal dayanışmayı güçlendiren bir etkisi bulunur. Sonuç olarak bu üç kavram bireylerin toplum içerisinde yaşarken kurdukları ilişkileri hem düşünce dünyası olarak hem de ahlak dünyası olarak düzenleyen, toplumu düzen içerisinde tutmaya yardımcı kavramlar olarak ifade edilebilir. Tüm zamanlarda ve tüm toplum yapılarında geçerliliği bulunan bu kavramlar, toplum analizinde sosyal parametrelerin mukayeseli olarak incelenmesinde ve böylece sosyal düşüncenin ve sosyal teorinin oluşumuna önemli katkılar verebileceği ifade edilebilir.

İBN HALDUN VE SABRİ ÜLGENER'DE "DAYANIŞMA" OLGUSUNUN ZİHNİYET TAHLİLİ

İbn Haldun'a göre Asabiyetin Oluşturduğu Dayanışma

Mukaddime adlı eserinde İbn Haldun, tarih ilminde gördüğü eksikliklerden kaynaklı olarak orijinal/özgün bir metot geliştirmiş, Umran İlmini ilk defa ortaya koymuştur. Umran kavramını açıklarken onu; İnsani toplumsal hayat ve örgütlenme olarak ele alarak bu alanlara ait problemleri, içinde bulundukları faaliyetleri ve onların aşamalarını açıklamaya çalışmıştır. *Mukaddime*'de, Umran ve Umran'a bağlı olarak oluşmuş olan iktisat, siyaset, sanat konuları üzerinden tahliller yapmıştır (Arslan, 1983, s. 9-11). İbn Haldun'un *Mukaddime*'de geliştirmiş olduğu "Umran İlmi" ve "Asabiyet Teorisi" onun bütüncül içerikli zihniyet anlayışına karşılık geldiği söylenebilir.

Mukaddime'de, Umran kavramını açıklarken; "Toplumla kaynaşmak ve ihtiyaçları gidermek maksadıyla şehre veya konaklama yerine inmek ve orada birlikte ikamet etmekten ibarettir" ifadesinde bulunur (İbn Haldun, 2007, s. 208). İbn Haldun'un Umran, iktisat ve tarih felsefesi alanlarında İslam düşüncesi anlayışından hareketle özgün bütüncül metodunu oluştururken; İslami kaynaklardan, İslami bakıştan hareket ettiği ve elde ettiği bilgileri de İslami akıl yapısı ile ele aldığı görülür. İbn Haldun bu noktada siyasi sistem ile dini düşünce arasında bağlantıyı tevhit anlayışı üzerinden kurmuştur. İlgilendiği sosyal alanlarda İslami bütüncül bilgi yöntemi ve bütüncül sosyal düşünce akıl yapısı ile bu alanların "din-iktisat-siyaset-toplum" ilişkisini kurduğu görülür.

İbn Haldun, İslam sosyal değişme anlayışını da Hz. Peygamber'in (sav.) Medine'ye hicreti sonucunda Medine'de kurulmuş olan devlet tipinin ortaya koyduğu toplumsal yapıdan yola çıkarak ele almış almıştır. Böylece toplumda var olan problemleri yada maddi sorunları, ilahi kaynaklı unsurlarla açıklayarak, İslami bütüncül akılcı metodu gerçekleştirerek Umran İlim dalını kurmuş ve bu açıdan bir sosyal çözümleme üretmiştir. Böylelikle İbn Haldun toplum alanında/içtimaiyat geliştirmiş olduğu bu bütüncül metot yoluyla da İslam dünyasında yeni bir dönüşüm hareketine imza atmıştır. Buna göre İbn Haldun, Umran İlmi ile medeniyetlerin oluşma sürecini, devlet yapılarını ve tarihçiliği din unsuruyla temellendirerek, kendi zamanında öncü bir düşünce insanı olmuştur (Akçakaya, 2016, s. 190).

İbn Haldun'un geliştirdiği Umran İlminin bütüncül karakterli yapısının toplumda uygulanması halinde, toplumların, karşılaştıkları sosyal problemleri çözebilme potansiyeline sahip olabilecekleri belirtilebilir. Ancak bunun olabilmesi için de toplum içindeki kabiliyetsiz insanların olumsuz etkilerini

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

en aza indirgemek ve sonrasında ise tarihi doğru veya yanlış şeklinde nitelendirmelerden arındırmak gereklidir. Bu uğraşlar sonrasında ise ancak toplum tarihin hurafelerinden arındırılması sonucunda, "Umran" oluşabilecektir. Bu doğrultudan bakıldığında Umran İlminin temel amacı; Toplumu, içinde bulunduğu hurafelerden kurtararak, İslam'ın bütüncül akıl yapısı çerçevesinde objektif ve ilmi temelli bir bakış açısı sunabilmektir (Akçakaya, 2016, s. 191).

İbn Haldun, insanın iyi ve kötü olmak üzere iki yönünün bulunduğunu ifade eder. Bu bakımdan da toplumun düzeninin sağlanabilmesi açısından onun kötü tarafın kontrol altında tutulması gerekmektedir. Siyaset kurumu insanlar için vardır ve insanların içinde bulunduğu bu kötü tarafı kontrol altına alıp, toplumsal yapıyı birlikçi bir anlayışla düzenleyen bir niteliğe sahip olmalıdır. Yönetici konumundakilerin toplum düzenini sağlayacağı için bahsedilen kötülüğe meyilli bir yanının olmaması gerekir. İbn Haldun'a göre insanın içinde bulunan ve toplum düzenini bozacak olan bu kötülük ancak din ile kontrol altına alınabilir. Din bu doğrultuda düzeninin daimiliğini sağlayan bir faktördür (Akçakaya, 2016, s. 191-192). Çünkü İslam Medeniyetinde hâkim kurum din olduğu için (Orman, 2002, s. 61), diğer tüm toplum kurumlarına yön veren bir özelliğe sahiptir.

Umran, İbn Haldun'a göre toplumsal hayatta var olan ve toplumsal hayatla birlikte ilerleyen bir yapıdır. Diğer toplumlarla ilişkileri ve bu ilişkiler sonucu birbirleri ile olan geçişlerini de araştıran İbn Haldun geçişlerin en büyük etkeni olarak "asabiyet" kavramını ifade etmiştir. Ona göre toplumda var olan her türlü yapı, asabiyet kavramı ile tahlil edilebilir. Bu noktada asabiyeti, dayanışma kavramı çerçevesinde ele almakla birlikte, Umran-asabiyet kavramının etkileşimleri bağlamında Umranın iki boyutu bulunur. Bunlar; Bedevi Umran ve Hazari Umrandır ve sosyal yapıları ortaya çıkmaktadır. Bedevi Umran; Bedevi toplumlar kabileler halinde çölde yaşayan ve göçebe hayat süren toplumdan oluşmaktadır. Hazari Umran ise; Yerleşik hayatta yaşayan toplumlardır. İbn Haldun'a göre ister bedevi ister hazari toplumlarda yaşansın insanlar toplum halinde yaşamak zorundadır ve bunun en büyük sebebi ise yardımlaşma ve işbirliği düşüncesinden yani "dayanışma" anlayışından kaynaklanır (Durutürk, 2018, s. 3).

Umran ilminden sonra asabiyet kavramına baktığımızda İbn Haldun, asabiyeti iki boyutla ele almaktadır. Bu boyutlardan ilki asabiyetin birlik ruhuna dayalı olan kuvvet şeklinde ifade edilirken ikincisi dayanışma ve güçlü olma hali olarak ifade edilebilir (Doğan, 2012, s. 25). Biz bu araştırmada "asabiyet"i iki anlamın bütünsel içeriği bağlamında ele alarak inceleyeceğiz. Bu noktada "dayanışma" kavramına bedevi toplum yapısından "dayanışma" ve hazari toplumda "dayanışma" şeklinde dayanışmanın sosyal yapıya bağlı olarak iki türlü niteliği oluşmuş olduğu görülür. Bedevi toplumdaki dayanışma insanların birebir yüz yüze kollektif şuur üzerine oluştuğu görülür. Oysa Hazari toplumdaki dayanışma daha ferdiyetçi bir niteliğe sahip bir tasnifi içerdiğinden 14. Yüzyılda yapılan bu ikili tasnif yapısı, günümüz modern sosyolojinin "dikotomi" anlayışına temel teşkil etmiş olduğu görülür. Çağdaş sosyolog Ritzer, **"***Comtemporary Sociological Theory***"** adlı eserinde İbn Haldun'un fikirlerine verdiği önemden dolayı onun çalışmalarını destekleyen ve katıldığına dair fikirlerini belirttiği noktalar görülebilir (Ritzer, 1988, s. 7).

Mukaddime'de "asabiyet" kavram şöyle tanımlanır: "Asabiyet, bir nesilden gelenlerin bir araya toplanarak kuvvet, kudret ve üstünlük sahibi olmaları ve bir ideal etrafında toplanmalarıdır." (Ugan çev., s. 373). Yani asabiyet kan bağına dayalı olarak ortaya çıkan dayanışma duygusudur.

> *"Asabiyet kavmi dayanışma, ideolojik ve dini tenasüt, kavmi ve milli birlik hissi, ictimai tenasüt, devlet kuran milletlerin enerji kaynağı, devlet kuran irade ve kudret, sahibine heyecan veren ve müsbet ideolojilerle beslenen kitlelerin dinamik kudretidir." (İbn Haldun, 2007, s. 95).*

Asabiye aynı zamanda *Mukaddime*'de devletin ve toplumun var olma sebebini açıklayan bir kavram olarak karşımıza çıkar. İlk olarak toplumun birlik, beraberliğini sağlayarak bir bütün haline gelmesini sağlar. Soy dayanışması ya da birliktelik hissi gibi toplumsal duyguların kaynağı olan bir kavramdır. Başka bir ifadeyle toplumu birbirine bağlayan tutku olarak da ifade edilebilir. Bütün bunlara ek olarak yukarıda bahsettiğimiz Bedevi Umrandan, Hazari Umrana geçiş durumunun itici gücüdür (Durutürk, 2018, s. 4). Asabiye kavramının bu toplum birliğini sağlama özelliği ağırlıklı olarak toplumların diriliş /kalkışa geçiş ve olgunlaşma süreçlerindeki temel toplumsal birleştirici bir sosyolojik unsur olduğu söylenebilir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

İnsanların doğasında var olan yakınına ya da akrabasına yardım etme, şefkatli davranma gibi eğilimler bulunur. Bu durum İbn Haldun'a göre asabiyetin kendisidir. İnsan doğasında bunun yanı sıra rekabet duygusu da bulunur. Bu rekabet duygusu ise güçlü bir devletin kurulması için asabiyet duygusunun ortaya çıkmasını sağlamaktadır. İbn Haldun asabiyetin temel amacının siyasi iktidar olma olduğunu ifade etmektedir. Bu yüzden de bir kavmin/toplumun/sosyal yapının içinde dağınık halde bulunan asabiyetler, bir araya gelerek güçlü bir devleti oluşturacak güçlü bir asabiyeti meydana getirmektedirler. Daha güçlü olan bu asabiyetin kurulması eğer gerçekleşmezse o zaman ortaya birçok problem çıkacak ve neredeyse çökme tehlikesi ile karşı karşıya kalınacaktır. Yani asabiyet toplum dinamiği içerisinde var olan dayanışma duygusunun yanı sıra devlet kurduran itici bir güç olarak da ifade edilebilir. Buradan hareketle devleti kurduran asabiyet aynı zamanda kural koyma gücüne de sahip olacaktır. Bahsedilen kural koyma durumu toplumun çıkarları doğrultusunda güvenliğini sağlama ve hak arayışına yönelik bir durumu da içerisinde barındırır. Yani asabiyet sonucu kurulan devlet hem toplumun kendi çıkarlarını koruyacak hem de başka asabiyetlerin zararından kendisini koruyacaktır. Bu yönüyle asabiyet iki boyutlu bir sosyolojik karaktere sahip olduğu anlaşılmaktadır (Say, 2014, s. 132-133).

Asabiyet kavramı bir sosyal grubun aynı kandan olan kişilerle sağlanabileceği gibi aynı soydan gelmeyen insanların da içerisinde bulunduğu bir yapıdır. Ek olarak asabiyet aynı soydan gelinmese bile aynı nesepten geldiğine inanan insanlar arasında kurulabilecek bir sosyolojik bağdır. İbn Haldun'a göre bu noktada aynı dinden olma durumu asabiyet kavramı doğrultusunda daha kuşatıcı bir unsur olarak ifade edilir (Hasanov, 2016, s. 1440-1443).

Bir toplumun asabiyetinin çözülmesi toplumsal kimliğinin değişerek, siyasi yabancılaşma ve despolitizasyona sebep olduğu ifade edilir. Siyasi yabancılaşma; Halkın toplum içerisindeki fikir ve düşüncelerini etkileyen bir durumken, despolitizasyon ise toplumda yaşayan bireylerin siyasi çıkarlarına karşı sahiplenici tavrın yitirilerek siyasi sürece katılmaması durumudur. Bu durum sosyolojik bağlamda toplumda kesimler arasında "duygu birliğinin" ve "dayanışma duygusunun çözülmesini ifade etmekte olduğu söylenebilir.

İbn Haldun asabiyet teorisini ele alırken asabiyet kavramının bütüncül sistemin belirleyen unsurlardan birisi lüks tüketim olgusudur. İbn Haldun'a göre toplumların devlet olma yönündeki fikirlerine engel olan temel şey lüks peşinde olmalarıdır. Dolayısıyla gösteriş kültürü toplumsal asabiyenin kaybedilmesine yol açan en önemli iktisat-gösteriş bileşkesini ifade etmektedir. Devlet başkanı lüks içinde yaşayıp, dengeli bir süreç yönetmezse kibre kapılarak yönetim şeklini despotizme bırakabilir. Bunun sonucunda halk yaşadığı toplum içerisinde gösterdiği cesareti, dayanışma duygusunu ve topluma ve çevreye karşı hissettiği fedakârlık duygusunu yitirerek siyasi otoritenin zayıflamasına daha sonrasında ise devletin çökmesine sebep olur (Say, 2014, s. 202-207).

İbn Haldun asabiyet teorisini ele alırken asabiyet kavramının bütüncül sistemini belirleyen unsurlardan bir başkası da din kavramıdır. İbn Haldun bunun üzerinde de durmuştur. Bu doğrultu da siyasi anlamda başarısızlığın yani bir devletin çöküşünün din kaynaklı olmadığını düşünür. Ona göre siyasi ahlak ve dini ahlak arasında bir çatışma bulunmamaktadır. Din, devletin içerisinde yer alan bir kurumdur. Dini tutum devletin oluşabilmesi adına gerekli olan asabiyet düşüncesine ek bir güç olarak ifade edilebilir ancak bu iki unsur arasında asabiyet her zaman öncelikli konumdadır. Yani din sadece asabiyeti harekete geçiren bir kurumdur (Say, 2014, s. 165-177).

Asabiyet kavramının yalnızca siyasal bir boyutu yoktur aynı zamanda onun iktisadi boyutu da bulunmaktadır. Bu iktisadi boyutun şekillenmesi ise yönetime bağlı bir unsur olarak belirtilir. Yönetim ne kadar adil ve şefkatli biçimde politikalar izliyorsa toplumda o kadar kalkınmaya, milli gelişmeye katkıda bulunmak ister. Bunun sonucunda da yaşanılan toplum gelişir, nüfus artar ve toplumun kökleri nesillerle sağlamlaşmış olur. Aksi halde toplum despotik bir şekilde yönetiliyorsa toplumda yaşayan insanların ülkeyi geliştirmeye yönelik isteği ortadan kalkabilmektedir. Yönetici kadronun toplumun yönetiminde keyif tutum ve gösteriş ve konfor kültürüne yönelmesi halinde ise tüketim harcamaları artırılıp israfa yönlenirse o zaman halk üzerinde ağır vergilerle baskı kurulmaya başlanır. Bu durum ise hem iktisadi açığın büyümesine ve hem de sosyal eşitsizliğin oluşmasına sebep olunur. Halk bu şartlar karşısında çalışmaya yönelik azmini kaybeder ve sonucunda çalışmaktan vazgeçer. Cemiyetin yapısında bu tür sosyal motivasyon kaybı ise iktisadi, sosyal ve siyasi anlamda toplumda kırılmaların başlamasına yol açarak bir süre sonrasında ise kültürel soğumanın oluşması sonucu toplum, çöküş veya

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

yıkılmayla karşı karşıya kalır olmaktadır. Cemiyet yapısından kültürel soğuma sonucu oluşan çöküş yada yıkılma birden bire gerçekleşen bir olay değildir. Süreç içerisinde yavaş yavaş asabiye duygusunun kaybolması ve kültürel özden uzaklaşma ve ona giderek yabancılaşma ile başlar ve sonucunda yıkılma/çözülme gerçekleşir (Kozak, 1999, s. 165-169).

Sonuç olarak İbn Haldun'a göre asabiyet devletlerin hem kurulmasında hem de yıkılmasında önemli bir role sahiptir. Yukarıda bahsettiğimiz gibi bir devlet kurulduktan sonra elde ettiği gelir ve ilerleme yönetimde söz sahibi olan kişilerin rahat yaşamasına sebep olmaktadır. Bu durum ise lüks, konfor, seçkinlik sosyolojisinin yönetici lider kesimde temel davranış kalıbını oluşturması sonucu toplum içerisinde birliği, bütünlüğü sağlayan asabiyet gücünün, artık zayıflamasına yol açar. Bu doğrultuda devletin çöküşüne yol açabilen üç ana unsur temel oluşturur. Bunlar; asabiyetin zayıflaması, devlet adamlarının zulmü ve mali yapının bozulması şeklinde ifade edilebilir (Blbas, 2018, s. 100-102). Böylece İbn Haldun'daki asabiye kavramı; Milli devlet yapısının hem kurulmasında hem de çözülmesinde çok etkin olan asabiyet anlayışı, toplumsal birliği sağlamada ve toplumsal çözülmeyi oluşturma da etkin olan, iki uçlu bıçak şeklinde iki eksende de etki sağlayan bir unsur olarak belirtilebilir.

Sabri Fehmi Ülgener'e Göre Davranış ve Zihniyet İlişkisi

"Türkiye'nin Max Weber'i" olarak adlandırılan Sabri Fehmi Ülgener düşüncelerini tarih, sosyoloji, felsefe, iktisat, etik gibi alanlarda ortaya koymuş ve fikirlerini hem felsefi hem de sosyolojik boyutlardan açıklamıştır (Kitapçı, s. 112-113). Ülgener bir taraftan tasavvufi bütüncül bilgi sisteminden gelen bir ailede yetişmesi ve öte yandan da hermeneutik akım eksenli Weber'in dahil olduğu Alman tarihselci okul yöntemini de benimsemiş olma özelliğinden dolayı hem Batılı düşünürlerden hem de Doğulu düşünürlerden etkilenerek ortaya koyduğu tahlillerde iki tarafın etkisini de hissettirmiştir (Zorlu, 2006, s. 182).

Özellikle iktisat ve zihniyet alanlarındaki çalışmalarıyla Weber, Sombart ve Sorokin ile paralel fikirleri bulunduğu söylenebilir. Weber'in Protestan ahlakı üzerine yaptığı değerlendirmeler sonucunda kapitalist düzenin meydana geldiğini savunan görüşü Osmanlı Devleti'ne uyarlayarak Weber'in fikirleri doğrultusunda Osmanlı Devleti'nde kapitalist sistemin neden oluşamadığına dair araştırmalar yapmıştır (Acar & Bilir, 2014, s. 118). Ülgener aynı zamanda Sombart'ın ortaya koyduğu iktisadi zihniyet anlayışı üzerine de çalışmalar yapmış olup iktisadi faaliyetin sadece yaşamı devam ettiren bir unsur olmadığını aynı zamanda da ahlaki ve düşüncel unsurları da içerisinde barındıran bir sistem olduğunu ifade eder (Dağ, 2021, s. 125). Araştırmalarında Ülgener'in zihniyet araştırmalarına benzer bir nitelik taşıyan Sorokin ise toplum felsefesini ortaya koyarken toplumda var olan kültürlerin, o kültürü oluşturan değerler, amaçlar ve ilkelerin tamamının birleşiminden meydana geldiğini ifade eder (Atasoy, 2023, s. 46). Bu doğrultuda Ülgener kendi zihniyet sistemin oluştururken bu düşüncelerden izler taşıdığını söylemek mümkün olabilir.

Ülgener çalışmalarında Annales Okulu'nun ortaya koyduğu yöntem anlayışını da kullanmıştır. Bu okul, tarihsel anlatımın dışında coğrafya, siyaset bilimi, dil bilimi, kültür ve ekonomiyi bünyesinde barındırarak insanın içerisinde bulunduğu alanların tümünü bütüncül bir yaklaşımla ele alır. Yani baktığımız zaman meydana gelen maddi olayların arkasında var olan zihniyeti yani soyut kısmı belirlemeye çalışan bir yol izler (Türkislamoğlu, 2021, s. 258). Ülgener'in tüm çalışmalarını da bu doğrultuda ele almak mümkündür.

Annales Okulu'nun yanı sıra Ülgener'in çalışmalarında esas olarak etkisinden bahsedebileceğimiz kişi Max Weber'dir. Bu yönüyle de Ülgener yukarıda ifade edildiği gibi Alman Tarihselci okul mensubu bir çerçeve çizmektedir. Ülgener, Weber'den hem toplum hem de ekonomi tarihi üzerine olan fikirlerinden etkilenmiş olup, kendi çalışmalarının sentezlerinde kullanmıştır. Bu şekilde sentezleri özellikle Osmanlı-Türk toplumunun sanayi ve girişimcilik hayatından hareketle insan, kültür ve zihniyet etkileşimini ortaya koymuştur (Türkislamoğlu, 2021, s. 259). Ülgener bir başka yönüyle de Osmanlı Devleti sürecinde doğmuş olmasının getirdiği sosyolojik süreçte, doğup büyüdüğü aile çevresinden yoğun bir tasavvufi iklimde eğitimini, terbiyesi ve akıl inşasının temellerini almış olması yönüyle de İslam/Türk-İslam Medeniyetinin İslam kültür ve değer kodlarıyla örülmüş bir toplum

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

yapısından kültürlenmiştir. Böylece Ülgener İslam-tasavvuf anlayışının fiili ve ilmi boyutuyla kültürlenmesi yanında Alman Tarihselci okul ve Annales okulunun çoklu tahlil yöntemlerinden istifade ederek zihniyet, dayanışma, tasavvuf, iktisat zihniyeti, iktisat ahlakı ve modern-liberal-kapitalist bilgi kümeleriyle irtibatlı bakış açılarına sahip olmuştur.

Ülgener'e göre toplumda var olan ekonomik unsurlar sadece maddi ögelerden oluşan bir yapı değildir, aynı zamanda ekonomik davranışları belirleyen, maddi unsurların arkasında şekillendirici bir güç görevi gören zihniyetin varlığından da bahseder. Bu noktada karşımıza insanların tercihleri, davranış biçimleri, yaşayış normları çıkmaktadır (Ülgener, 1991, s. 12-13). Zihniyet toplumun içe dönük değerlerinin kaynağını oluşturur ve Ülgener'e göre zihniyet; Toplumun iç ve dış faktörlerinden meydana gelmiştir. Toplumun kimlik haline getirdiği yaşam standartlarının oluşması için iklim ya da siyasal düzen gibi maddi faktörler etkiliyken aynı zamanda da toplumda var olan ahlaki unsurlarla dini unsurlar da zihniyetin oluşmasında etkisi bulunmaktadır. Yani toplumdaki mana unsurları içeren değerler ve anlamların zihniyetin oluşmasında önemi bulunur (Şimşek, 2013, s. 65). Ülgener'in zihniyete dayalı fikirlerinin oluşmasının arka planında var olan unsurlara bakıldığında Weber'in etkisi olduğunu söylemek mümkün olabilir.

Ülgener, zihniyet araştırmaları yaparken iktisat hayat üzerinden ortaya koyduğu iktisat ahlakı ve iktisat zihniyeti kavramlarından hareket etmektedir. Ona göre bu kavramlardan biri 'uyulması gereken normlar ve hareket kurallarının toplam ifadesiyken' diğeri ise 'gerçek davranışında kişinin sürdüğü değer ve inançların toplamıdır' (Ülgener, 1991, s. 21). Toplumun sahip olduğu ahlak ve zihin yapısı, toplumun içerisinde bulunduğu tarihsel ve toplumsal süreçleri şekillendirir. Yani toplumun değerleri ve inançları zaman içerisinde ideal yapısından çıkarak, hayatın somut bir unsuru haline dönüşür ve böylece bunlar, insanların günlük hayatına yansıyan gerçeklikler olarak karşımıza çıkar. Burada altı çizilmesi gereken unsur ise değer ve zihniyetlerin karmaşık ve belirsiz yapılarının olmasına bağlı olarak bu dönüşümün her zaman olması gerektiği ya da kesinlik kazandığı fikrine kapılmamaktır (Ülgener, 1991, s. 21). Bu bağlamda Ülgener;

> *"Muhtelif zihniyet tezahürlerini kati surette birbirinden ayırmak Kabil olamaz, bazen her iki yandaki tezahürlerini birbirine yaklaştığı ve hatta iç içe girdiği görülür; birbirinden diğerine doğru mütemadi sapmalar ve her ikisi arasında <<ara>> şekiller fiiliyatta bu zihniyet tiplerinin tamamıyla saf bir şekilde mevcut olmadığını gösterir; esasen daha başta da söylediğimiz gibi, ayni bir müddette bu muhtelif zihniyet tezahürlerini temsil eden tipler yan yana bulunur."(Ülgener, 1984, s. 21).*

Ülgener, yukarıda bahsettiği üzere farklı toplumların kendilerine ait zihniyet yapıları olduğunu ve bu zihniyet yapılarının birbirinden belli sınırlarla ayrılamayacağını ifade etmiş olduğu görülür. Bunun en büyük sebeplerinden biri toplumlarda tek tip saf bir zihniyet yapısının olmamasıdır. Yani toplumlar birbirleriyle etkileşim halinde olan ve birbirlerini etkileyebilen yapılara sahiptir (Ülgener, 1984, s. 21)

Din ve dini dogmalar ortaya çıkmadan önce de toplumlarda ahlak kuralları ve kendi oluşturdukları toplum içi dinamikleri olduğunu düşünen Ülgener, bu kuralların toplumun kendi bilinçaltında şekillenen, zihniyetlerinin temellerini oluşturacak kurallar olduğunu ifade etmektedir. Bu temellerde insani ihtiyaçlardan ortaya çıkarak, değerlerin şekillenmesine yardımcı olmaktadırlar (Ülgener, 1991, s. 53).

Osmanlı Devleti ve Türkiye'nin temelinde yer alan sorunun ne olduğunu anlamaya çalışan Ülgener, araştırmalarının sonucunda zihniyet sorununa ulaşır. Bu zihniyet probleminin temeli ise İslam dinin başlangıçta olmayan ancak sonraları oluşan bir din yorumu olarak karşımıza çıkan tasavvufla birlikte yanlış yorumların da ortaya çıkmasıdır. Bu doğrultuda İslam dininde var olan mütevazi yaşam anlayışının yanlış anlaşılmasıyla birlikte dünyadan elini eteğini çekmiş, dünyayla ilişkisi olmadan yaşayan Müslüman profilinin oluşmasıdır (Uyanık & Akkaş, 2016, s. 57).

Ülgener, Osmanlı Devleti'nin gerileme sebeplerini araştırırken Ortaçağ ahlakı kavramını literatüre kazandırmıştır. Bu kavrama göre ortaçağ ahlakı, kişinin maddi dünyadan uzaklaşarak daha içsel bir yaşama yönelmesini ifade eder. Ortaçağ ahlakında kişi dünyadan uzaklaşarak maddi kaygı gütmeden dünyevi hayatın geçici olması fikriyle tutkusuz, heyecansız, içsel huzuru arayan bir hayat sürmeyi hedefler. Ülgener bu durumu "mesafe şuuru" diye adlandırarak insanın dünyevi hayata karşı mesafesine

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

dikkat çeker (Ülgener, 1991, s. 65-66). Yukarıda bahsettiğimiz İslam dinin yanlış yorumlanmasıyla ortaya çıkan dünyadan elini eteğini çekme düşüncesini bu noktada Ortaçağ ahlakına yönelik bir hareket olarak yorumlamamız mümkündür. Ayrıca Batı toplumlarında Ortaçağ'ın sona ermiş modern döneme geçiş yapılmış olmasına rağmen Osmanlı Devleti'nde Ortaçağ değerlerine bir geri dönüş söz konusu olmasının en büyük sebeplerinden biri bu düşüncedir. Bu geri dönüş sonucunda Osmanlı Devleti, ekonomik ve toplumsal anlamda bir duraklama dönemine girmiş, bu durumda ticaretin ve merkezi otoritenin zayıflamasına yol açmıştır (Ülgener, 1991, s. 15).

İKİ DÜŞÜNÜRÜN "DAYANIŞMA" KAVRAMINA YAKLAŞIMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

İbn Haldun ve Sabri Fehmi Ülgener yaşadıkları dönem itibariyle aralarında yaklaşık 6 asırlık bir zaman farkı bulunmasına rağmen ikisinin çalışmalarında yer verdikleri değerlendirmelerin bir paralellik içerdiğini söylemek mümkün olabilir. Her iki düşünürün de İslam dininin ölçülerini fikirlerinin temelinde kullanmaları ve ikisinin de iki dünyalı bir eğitim almış olmaları bu bütünleştirici unsuru destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Hem İbn Haldun hem Ülgener eğitim hayatları boyunca medrese/dergâh kültürü eğitimi almalarının yanı sıra felsefe, tarih, siyaset, iktisat, mantık ve içtimaiyat (sosyoloji) gibi dünyevi ilimleri de almışlardır. Bu bakımdan İslam toplumu içerisinde yaşamış olup İslami değerlerle dayanışma olgusunu ele alan İbn Haldun ile liberal-kapitalist sisteme dayalı Modern toplumda yaşamış olup hem modern hem de medrese/dergâh kültürü eğitimi almış olan Sabri Fehmi Ülgener'in ele aldığı dayanışma olgusu benzer niteliklerle zihniyet anlayışları içerisinde ele aldıkları ifade edilebilir.

Bahsettiğimiz bu benzerlik durumunu daha iyi anlaşılması açısından Sabri Fehmi Ülgener'in *Zihniyet Aydınlar ve İzm'ler* adlı eserinin bir bölümünde ifade ettiği Türk edebiyatında var olan terkib-i bend türü üzerinden Bağdatlı Ruhi ve Ziya Paşa karşılaştırmasıyla beraber zihniyet incelemesinde bulunması, analojik anlamda bu durum ile uyum gösterdiği söylenebilir. Bu örnekte adı geçen 16. Yüzyılda yaşamış olan Bağdatlı Ruhi ve 19. Yüzyılda yaşamış olan Ziya Paşa, Osmanlı Devleti'nin farklı dönemlerinde yaşamış olan iki sanatçıdır ve toplumsal anlamda farklı sınıfsal içerikleri eserlerinde değerlendirmişlerdir. Ülgener'e göre Klasik Türk edebiyatı Türk toplumunun zihniyet yapısını yansıtan en güzel örneklerden birisidir. Klasik Türk edebiyatı içerisinde yer alan terkib-i bend türündeki nazım biçimi toplumsal zihniyeti incelemeye yarayacak önemli bir unsurdur. Terkib-i bend türündeki nazım biçiminin en önemli özelliği toplumsal eleştirileri ve dönemin düşüncelerini içerisinde barındırmasıdır. Terkib-i bend ile yazılmış olan biri Bağdatlı Ruhi'ye biri de Ziya Paşa'ya ait iki eser bulunmaktadır. Bu eserlere göre Osmanlı'nın iki farklı dönemi ve bunların zihniyet farklılaşması içeren boyutu ele alınmıştır. Bu iki sanatçı ve düşünür yaşadıkları dönemlerin izlerini içerisinde barındıran eserlerdir (Ülgener, 1983, s. 28-30).

Örneğe kısaca bakacak olursak; 16. Yüzyılda yaşamış olan Bağdatlı Ruhi, Osmanlı Devleti'ne bağlı olan Bağdat'ta yaşamış olup toplum ve devlet içerisindeki sosyal yapı ve toplumsal sorunları ele almıştır. 19. Yüzyılda yaşamış olan Ziya Paşa ise Osmanlı Devleti bürokrasisi içerisinde yüksek mevkide bir düşünürdür. Toplumsal yapı açsından bakıldığı zaman Osmanlı Devleti'nin ikili bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu ikili yapı merkez ve taşra arasındaki farklılıktan yola çıkarak yorumlanabilir. Örnek gösterdiğimiz iki terkib-i bend eseri bu farklılaşmanın farkındalığını oluşturan temel eserler olarak ifade edilebilir (Ülgener, 1983, s. 30-31).

Bağdatlı Ruhi'nin eseri bu açıdan ele alındığı zaman dönem içerisinde yerel güç sahiplerinin yönettiği rant ekonomisinin etrafında oluşmuş olan tarikat ve esnaf lonca etkileri üzerinde durulduğu görülür. Bağdatlı Ruhi'nin eserinde asıl olarak eleştirdiği nokta Osmanlı Devleti'nin merkezinden uzak bir bölge olan Bağdat'ta yerel idareci ve tarikat üyelerinin toplum üzerinde maddi ve manevi etkiye sahip olmasıdır. Bu şekilde yürütülen toplumsal düzeni yarı feodal olarak ifade etmekte ve topluma uygulanan baskıları eserinde eleştirmektedir (Ülgener, 1983, s. 31- 32).

Ziya Paşa ise eserinde toplum içerisinde merkezi yönetimin etkisinin artmasıyla birlikte bürokrasi içerisinde görev alan yüksek mevkili kişilerin hırs ve kişisel çıkarlarının yönetimi şekillendirmesine yönelik bir eleştiri yaptığı söylenebilir. Ziya Paşa yaşadığı dönemde Osmanlı Devleti modernleşme

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

çabaları içerisinde olup toplumun yozlaşmaya başlamasına yönelik eleştirilerde bulunmuştur (Ülgener, 1983, s. 32-33).

Bu doğrultuda toplum içerisinde var olan zihniyet sadece manevi unsurlarla da oluşmaz çevre, iklim, eğitim, ekonomi, siyaset, tarih gibi pek çok alan zihniyetleri şekillendiren unsurlar arasında yer alır (Pekdemir, 2017, s. 23).

Yukarıda bahsettiğimiz terkib-i bend eserleri üzerinden 16 ve 19. Yüzyıllarda benzer değerlendirmelerde bulunan Bağdatlı Ruhi ve Ziya Paşa'nın toplumsal yapıya karşı eleştirel yaklaşımları; İbn Haldun'un asabiye kavramını ele alış biçimiyle 6 asır sonra Ülgener'in zihniyet üzerinden dayanışma-diğerkamlık kavramını ele alış biçimindeki benzerlik ilişkisi kurulabilir. Toplumlarda sosyal yapılar farklı olsa bile alınmış olan eğitimler, gelenekler, din, düşünce yönteminin kökeni, İslami bakış açısının ve aklı bu doğrultuda kullanma benzerliği, konuları ve kavramları ele alış biçimindeki yöntem benzerliğini ortaya çıkarttığı söylenebilir.

SONUÇ

14. Yüzyıl'da yaşamış olan İbn Haldun ile 20. Yüzyıl'da yaşamış olan Sabri Fehmi Ülgener'in farklı dönemlerde yaşamış olmasına rağmen paralel olarak fikirlerinin benzerlikleri üzerinde durduğumuz bu makalede aralarındaki 6 asırlık zaman farkına rağmen her iki düşünürün de fikirlerindeki ortak noktaların "dayanışma" boyutu ele alınmıştır. Bu açıdan baktığımız zaman İbn Haldun'un *Mukaddime* eseri ve Ülgener'in *Tarihte Darlık Buhranları* ve *Zihniyet Aydınlar ve İzm'ler* adlı eserleri temel hareket noktası olmuştur.

İbn Haldun'un asabiyet teorisi ile Sabri Fehmi Ülgener'in zihniyet teorisine karşılaştırmalı olarak baktığımız zaman dayanışma kavramının her ikisi için de önemli bir çıkış noktası olduğunu söylemek mümkündür. Her iki düşünürün eserlerinden hareketle toplumun sahip olduğu zihniyet ve davranış kalıplarını iktisat faktörü ile açıklayarak iktisadi sorunların toplumsal dayanışmayı azaltarak devletlerin yıkılması arkasında en büyük etken olduğunu ileri sürülebilir. İbn Haldun bu noktada bir grubun hem devlet olabilmesi hem de devlet olduktan sonra yıkılış sürecine girmesini ekonomik koşullar üzerinden açıklarken Ülgener ise ekonomik unsurların toplumların zihniyetlerinin gelişmesindeki önemine dair vurgular yapmıştır. Ülgener'in "zihniyet" sosyolojisi içerisinde ele aldığı dayanışma kavramı, bireyselci bir toplum yapısı ile aynı zamanda modernleşme sürecinin getirdiği değişimleri bünyesinde barındırır. Ona göre toplumsal değişim ve bireylerin değer dünyaları, dayanışma kavramı ile şekillenir.

Sonuç olarak İbn Haldun toplumsal dayanışmayı "asabiye" kavramı üzerinden ele almış olup asabiyetin zayıflaması sonucu devletlerin çökme sürecine girdiğini ifade ederken Ülgener bu kavramı kendi yaşadığı dönem ve düşünce sistemine göre yorumlayarak ekonomik büyümenin önündeki engelin kolektif ruhun zayıflayarak bireyselleşmenin artmasından kaynaklandığı şeklinde ele aldığı ifade edilebilir. İki Türk-İslam düşünürünün yaşadıkları dönemler arasında zamansal fark bulunmasına rağmen benzer nitelikte çalışmalar yapması durumunu İslam dininin bütüncü bakış açısıyla toplumsal durumlara karşı bakış açısı geliştirdiğini söylemek mümkün olabilir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

KAYNAKLAR

Acar, M., & Bilir, H. (2014, 1 Mart). Gerçek bir âlim, mümtaz bir şahsiyet: Sabri Fehmi Ülgener. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (1), 114-122. https://doi.org/10.18493/kmusekad.87525

Akçakaya, M. (2016). *Türk- İslam tarihinde yönetim bilgileri*. Gazi Kitabevi.

Arendt, H. (2018). *Totalitarizmin kaynakları 1/antisemitizm* (B. S. Şener, Çev.). İletişim Yayınları.

Arslan, A. (1983, 1 Haziran). İbn Haldun ve tarih, *Tarih İncelemesi Dergisi*, 1/1. https://dergipark.org.tr/tr/pub/egetid/issue/5028/68450

Atasoy, F. (2023). *Sorokin'in toplum felsefesi*. Net.

Aydın, M. (1997). Zihniyet Sorunu: mahiyeti, oluşumu, türleri ve günümüzdeki bazı problemleri, *Tezkire Dergisi*, 11-12, 92-117.

Blbas, W. J. I. (2018). *İbn Haldun düşüncesinde devlet kavramı*, [Yüksek Lisans Tezi]., Ankara Üniversitesi.

Bourdieu, P. (2006). *Pratik nedenler: eylem teorisi üzerine* (H. Uğur Tanrıçöver, Çev.). Kesit Yayıncılık.

Butler, J. (2005). *Kırılgan hayat: yasın ve şiddetin gücü* (B. Ertür, Çev.). Metis Yayınları.

Comte, A. (2015). *Pozitif felsefe dersleri* (E. Ataçay, Çev.). Bilgesu Yayıncılık.

Dağ, M. (2021, 27 Mayıs). Sabri F. Ülgener'in "iktisadî çözülmenin ahlak ve zihniyet dünyası" eseri hakkında bir inceleme. *İçtimaiyat Sosyal Bilimler Dergisi,* 5 (1), 117-128. https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.873740

Doğan, İ. (2012). *Toplumsal bir bilim olarak sosyoloji*. Pegem Yayınları.

Durkheim, E. (2006). Toplumsal İşbölümü (Ö. Ozankaya, Çev.). Cem Yayınevi.

Durutürk, B. (2018, 1 Haziran), İbn Haldun'un "asabiye" kavramına "millet" kavramı üzerinden bir bakış, *Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 1-11. https://dergipark.org.tr/tr/pub/artibilimadanasosyal/issue/46676/585276

Erkal, M. (1993). *Sosyoloji*. Der Yayınları.

Habermas, J. (2001). İletişimsel eylem kuramı: eylem rasyonelliği ve toplumsal rasyonelleşme (M. Tüzel, Çev.). Kabalcı.

Hasanov, B. (2016, 15 Ekim). İbn Haldun'da asabiyet kavramı, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15/59, s: 1440-1441. https://doi.org/10.17755/esosder.263245

Hume, D. (2009). *İnsan doğası üzerine bir inceleme* (E. Baylan, Çev.). Bilgesu Yayıncılık.

İbn Haldun (1968). *Mukaddime I*, Zakir Kadiri Ugan (çev.). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

İbn Haldun (2007). *Mukaddime I*, Süleyman Uludağ (çev.). Dergah Yayınevi.

Kant, I. (2002). *Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi* (I. Kuçuradi, Çev.). Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Kitapcı, İ. (2019). Sabri Ülgener ve iktisat sosyolojisi: iktisat ahlakı ve zihniyeti perspektifinden bir değerlendirme. *Efil Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, (2), 7, 110-143. https://asosindex.com.tr/index.jsp?modul=articles-page&journal-id=164&article-id=427972#cite

Kozak, İ. E. (1999). *İnsan-toplum-iktisat*. Değişim Yayınları.

Marx, K. (2019). *Komünist Manifesto* (C. Üster & N. Derviş, Çev.). Can Yayınları.

Mucchielli, A. (1991). *Zihniyetler*. İstanbul: İletişim Yayınevi.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Orman, S. (2002). *Gazali'nin iktisat felsefesi*. İnsan Yayınları.

Pekdemir, K. (2018, 30 Haziran). Zihniyet-din ve toplumsal değişim ilişkisi: Ülgener örneği. *Tasavvur: Tekirdağ İlahiyat Dergisi*. (4), 13-32. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tasavvur/issue/37849/404218

Ritzer, G. (1988). *Contemporary sociological theory*. New York: Alfred A. Knopf.

Say, S. (2014). *Uluslararası siyaset sosyolojisi açısından İbn Haldun*. Detay Yayınları.

Sayar, A. G. (1998). *Bir iktisatçının entelektüel portresi*. Eren Yayıncılık.

Singer, P. (2015). *Pratik etik* (N. Çatlı, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.

Şimşek, O. (2013). *Türk girişimciliğinin sosyolojisi*. Otorite Yayınları.

Türkislamoğlu, E. (2021, 16 Temmuz). Sabri F. Ülgener'in düşünce dünyasında "Osmanlı imparatorluğu neden kapitalistleşemedi?" sorusunun izini sürmek. *İstanbul İktisat Dergisi*, 71, 1, 251-282. https://dergipark.org.tr/tr/pub/istjecon/issue/64179/902049

Uyanık, Z. & Akkaş, İ. (2016, 15 Nisan). Kenarda kalmış merkezi bir düşünür portresi: Sabri Ülgener. *Ardahan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 49-59. https://dergipark.org.tr/tr/pub/aruiibfdergisi/issue/60488/887163

Ülgener, S. F. (1983). *Zihniyet aydınlar ve izm'ler.* Mayaş Matbaacılık Yayın ve Tic. A.Ş.

Ülgener, S. F. (1984). *Darlık buhranları ve İslam iktisat siyaseti*. Mayaş Matbaacılık Yayın ve Tic. A.Ş.

Ülgener, S. F. (1991). *İktisadi çözülmenin ahlak ve zihniyet dünyası*. Der Yayınları.

Weber, M. (2008). *Protestan ahlakı ve kapitalizmin ruhu* (Z. Gürata, Çev.). Ayraç.

Zorlu, A. (2006, 15 Eylül). Sabri F. Ülgener'i yeniden okumak. *Muhafazakâr Düşünce*, 3 (9-10), 181-202. https://dergipark.org.tr/tr/pub/muhafazakar/issue/55826/765276

İnternet Kaynakları

https://islamansiklopedisi.org.tr/arama/?q=di%C4%9Ferkam&p=m Erişim Tarihi: 06.10.2024

https://islamansiklopedisi.org.tr/dayanisma Erişim Tarihi: 06.10.2024

https://sozluk.gov.tr/?ara=dayan%C4%B1%C5%9Fma%20 Erişim Tarihi: 01.10.2024

https://sozluk.gov.tr/?ara=di%C4%9Ferk%C3%A2m Erişim Tarihi: 01.10.2024

https://sozluk.gov.tr/?ara=zihniyet%20 Erişim Tarihi: 01.10.2024

Extended Abstract

As a social being, human beings are inherently limited by their nature. One of the factors that can overcome these limitations is the concept of solidarity, which is inherently tied to human nature. Within society, the concept of solidarity is expressed as a value based on trust and commitment among individuals. It can be seen as a means for individuals within a community to overcome difficulties and achieve their goals collectively. Through the act of helping one another, individuals can solve personal problems more easily, while also contributing to societal order and welfare. Solidarity fosters empathy, leading to the development of concepts such as sharing and taking responsibility, which in turn deepen interpersonal relationships and create a sense of trust and interconnectedness within society. As a result of such collaboration, individuals working together overcome shortcomings and form a powerful collective force. By uniting in the face of challenges, individuals not only contribute to maintaining societal order but also experience motivational growth, viewing the future with hope. Thus, solidarity is an important concept that enables both individual and collective development within societies. In a society where solidarity is absent, individuals drift apart, individualism prevails, collective efforts decrease, trust diminishes, and the societal dynamics weaken. In such a social order, individuals, focusing solely on their own interests, exacerbate problems, potentially leading to their socialization. This situation weakens the social structure and leads to individual isolation. The breakdown of social ties, increased inequalities, and the presence of social conflicts contribute to the erosion of values such as empathy, sharing, and helping one another. Consequently, in

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

such a society, the social order becomes vulnerable and loses its external resilience, resulting in diminished trust and a weakened defense mechanism. In contemporary societies, with the advent of globalization, increased individualism, economic inequalities, and environmental crises, the significance of solidarity has grown. It is crucial to understand that solidarity is not merely an important concept for past communities, but remains vital in the present as well. The works and ideas of Ibn Khaldun and Sabri Fehmi Ülgener hold significant relevance in this regard. This study examines the concept of "solidarity" as addressed by two different thinkers, Sabri Fehmi Ülgener and Ibn Khaldun, who conducted detailed analyses of society and the state. The aim of this study is to compare their views on solidarity and to explore the historical and cultural differences and similarities, as well as evaluate their perspectives on the impact of solidarity on societies. When considering Ülgener's analysis of the economic mentality in Ottoman-Turkish society and Ibn Khaldun's theory of **asabiyyah**, it becomes evident that both thinkers recognized the necessity of solidarity in social, economic, and political structures. The study first addresses the scope and definitions in both thinkers' works. Ülgener, drawing from a Weberian approach, explores the reasons behind the economic stagnation and underdevelopment in Ottoman-Turkish society, emphasizing the role of mentality. From this perspective, mentality shapes individuals' attitudes and perceptions regarding economic activities, work, and production. Ibn Khaldun, on the other hand, places solidarity at the core of political order and social stability in Bedouin societies. In Ibn Khaldun's *Muqaddimah*, his theories of **Umran Science** and **Asabiyyah** attempt to explain the impact of solidarity on organization and social order. The concept of **asabiyyah**, as a foundational element of social solidarity, plays a key role in the formation, development, and collapse of societies. In this regard, Ibn Khaldun's differentiation between Bedouin and urban (Hazari) societies illustrates how solidarity based on communal relationships differs from individualistic forms of solidarity in urban societies, with each impacting the social structure differently. Sabri Fehmi Ülgener, influenced by Western thinkers such as Weber and Sombart, offers a reinterpretation of Ottoman-Turkish society's socio-economic structure through a mystical and Eastern lens. His work connects economic, ethical, and cultural factors to the mentality of individuals, addressing the transformation of collective solidarity in a changing societal context. Both thinkers view solidarity as a vital element for maintaining societal unity and order. Ibn Khaldun sees **asabiyyah** not only as an essential force for societal cohesion but also as a founding principle of state formation. Ülgener, through the lens of mentality, explores the economic and moral dimensions of solidarity. This study examines both thinkers' holistic approaches— Ibn Khaldun's integration of religion, politics, and economics, and Ülgener's focus on moral and cultural aspects— highlighting the transformations in solidarity over time and within different societal dynamics. Both Ibn Khaldun and Sabri Fehmi Ülgener, despite living in different historical periods, emphasize the importance of solidarity for the continuity of social structures and the longevity of states. Ibn Khaldun's theory of **asabiyyah**, regarding the solidarity within groups leading to the establishment of states, illustrates how solidarity's weakening leads to societal collapse. Sabri Fehmi Ülgener, conversely, argues that the weakening of solidarity in the face of modern individualism, particularly in the context of economic and social development, presents a significant barrier to progress. In conclusion, both thinkers, though from different historical contexts, converge on the importance of solidarity for societal cohesion and stability. Their works illustrate that solidarity, though shaped by varying historical and cultural forces, is an essential universal concept for the maintenance of social structures. The shared emphasis on solidarity across different periods and contexts points to its crucial role in societal sustainability. By understanding the significance of solidarity through the works of Ibn Khaldun and Sabri Fehmi Ülgener, we can appreciate how this concept transcends time, culture, and political structure, and continues to shape societies today. The holistic view within Islamic thought, as seen in both thinkers' works, further reinforces the idea that solidarity is not merely a moral or religious virtue, but a fundamental requirement for societal order and progress. In conclusion, the concept of solidarity not only sustains social order, structure, and welfare but also plays a vital role in enabling individuals within societies to feel valued, peaceful, hopeful, and meaningful. The ideas presented by Ibn Khaldun and Sabri Fehmi Ülgener highlight the enduring importance of solidarity, emphasizing its critical role in enabling societies to overcome challenges and secure their future. Recognizing solidarity as a universal element within social structures and nurturing it at all levels of societal life is essential for the prosperity and resilience of communities.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 3 * (760-779)

Eski Türkçede "Til" ile Kurulmuş Deyimler

Idioms Formed with 'Til' in Old Turkish

Selda Karaşlar*

Makale Bilgisi

Geliş:07.02.2025
Kabul:12.08.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1635540

Anahtar Sözcükler:
Eski Türkçe
Türkiye Türkçesi
Deyim
Til

ÖZET

Deyimler, atasözleri, ikilemeler, söz kalıpları bir dilin söz varlığının zenginliğini göstermesi bakımdan büyük önem taşır. Deyimler en az iki sözcükten oluşmuş, kalıplaşmış, bir durumu belirten söz öbekleridir, anlatıma canlılık katar, anlatımı daha çekici ve etkili hale getirir. Deyimler milletlerin kültürünü, geleneklerini, göreneklerini, alışkanlıklarını, maddi ve manevi değerlerini, yaşam tarzlarını vb. yansıtan kültürel mirastır**.** Türk dili Eski Türkçe döneminde Orhon abidelerinden başlayarak deyim söz varlığı bakımından oldukça zengin bir dile sahiptir. Bu dönemde deyimler ve özellikle de organ isimlerinden *til* ile oluşturulmuş deyimler bir hayli çoktur. Bu da o dönemden başlayarak Türk dilinin organ adlarına dayalı zengin bir deyim varlığının olduğunu, anlatım gücünü, sözü kullanma yeteneğini gösterir.

Bu çalışmada Eski Türkçe dönemindeki duyu organları isimlerinden *til* sözcüğüyle oluşturulmuş deyimlerin varlığı incelenmiştir. Bu deyimler belirlenirken Şen (2017)'in çalışması esas alınarak tüm alan kaynakları taranmıştır. Belirlenen deyimlerin Eski Türkçedeki şekilleri, geçtikleri cümle ve anlamları verilmiş, Türkiye Türkçesindeki durumları karşılaştırılmış, deyimler yapısal olarak ögelerine ve oluşturulma şekillerine göre incelenip kavramsal olarak tasnif edilmiştir.

Article Information

Submission: 07.02.2025
Acceptance:12.08.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1635540

Key Words:
Old Turkish
Turkish of Türkiye
Idiom
Til

ABSTRACT

Idioms, proverbs, reduplications, and set expressions are of great importance in terms of demonstrating the richness of a language's vocabulary. Idioms are fixed expressions consisting of at least two words that describe a situation, adding liveliness to the narrative and making the expression more attractive and effective. Idioms are cultural heritages that reflect the culture, traditions, customs, habits, material and spiritual values, lifestyles, etc., of nations. The Turkish language, since the Old Turkish period, particularly with the Orhon Inscriptions, has had a rich set of idioms. During this period, idioms formed with the word til (meaning organ) were quite numerous. This indicates that, starting from this period, Turkish has had a rich idiomatic vocabulary based on organ names, showcasing the language's power of expression and its ability to use words effectively. In this study, the existence of idioms formed with the word til from sensory organ names in the Old Turkish period has been examined. In determining these idioms, Şen (2017)'s work has been used as a reference. The forms of the idioms in Old Turkish, the sentences they appear in, and their meanings have been provided, and their equivalents in Modern Turkish have been compared. The idioms have been structurally analyzed according to their components and formation methods, and an attempt has been made to classify them conceptually.

Atıf İçin

Karakaşlar, S. (2025). Eski Türkçede "Til" ile Kurulmuş Deyimler.*Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(3), 760-779. doi: 10.20296/tsadergisi.1635540

* Öğrt. MEB, Ankara, cobanselda@yahoo.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0009-9881-3416

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

1. Eski Türkçe ve Deyimler

Eski Türkçe ilk yazılı belgeler 8. yüzyılda Orhon abideleriyle başlar, bu dönem söz varlığı ve deyimler bakımından oldukça zengindir. Eski Türkçe döneminde Köktürkçe, Uygur Türkçesi, Karahanlı Türkçesi yer almaktaydı. Bunlardan kalan farklı türdeki eserler incelendiği zaman deyimlerin bir hayli çok ve çeşitli olduğu görülür. Bu da o dönem toplumsal, kültürel, sosyal vb. yapı hakkında önemli bilgiler verir. Bu kadar çeşitli ve zengin dil mirası Türk dilinin söz varlığını ifade etme gücünü gösterir. Deyimler çoğunlukla gerçek anlamının dışında farklı bir anlam taşıyan, en az iki sözcükten oluşan kalıplaşmış anonim sözcük öbekleridir. Genellikle gerçek anlamından uzaklaşarak mecazi bir anlamda kullanılır ancak kimi deyimler ise gerçek anlamından tamamıyla uzaklaşmaz. Deyimlerin tanımı, anlamsal, yapısal özellikleri ve sınıflandırılması bakımından bir hayli görüş vardır.[*] Türkçede organ isimleriyle kurulmuş deyimlerle ilgili de birçok çalışma yapılmıştır.[†] Bu makalede daha önce pek çok yayında ele alınmış olan deyimin tanımı, kapsamı, türleri ve atasözleriyle olan farklılıkları gibi bilgiler tekrar edilmeyecektir.

Türkçe Sözlükte *dil* "ağız boşluğunda tatmaya, yutkunmaya, sesleri boğumlanmaya yarayan etli, uzun, haraketli organ; tat alma organı; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş, sesli veya görsel işaretler sistemi, lisan; zeban" anlamındadır (URL-1). Eski Türkçede *til* sözcüğüyle oluşturulmuş deyimlere baktığımız zaman somut ve soyut birçok durumu karşıladıkları, yapısal olarak çok farklı şekillerde -iki isimden, bir isim ve bir fiilden, birden çok isim ve bir fiilden vb.- oluştukları görülür. Bu çalışmada Eski Türkçe alan kaynakları taranmış bu tarama sonucunda Arat (1932), Arat (1937), Arat (1992), Arat (1999), Ata (2004), Atalay (1998), Bang-Gabain (1929), Dankoff-Kelly (1982), Demir (2013), Elmalı (2009), Ercilasun-Akkoyunlu (2018), Geng-Laut-Wilkens (2007), Hamilton (1986), Hamilton (1998), Kaçalin (2016), Kaya (1994), Le Coq (1938), Müller (1908), Müller (1922), Şen (2017), Wilkens (2007)'in eserlerinde *til* sözcüğüyle ilgili 52 deyim tespit edilmiştir. Bu deyimlerin geçmişten günümüze yapı ve anlam olarak nasıl meydana geldiği nasıl devam ettiği ne gibi değişikliklere uğradığı vb. durumları belirlenerek Türkçedeki varlığı, devamlılığı, değişimleri incelenerek dilin deyim (söz varlığı) bağlamında zenginliği, çeşitliliği ve sürekliliği belirlenmeye çalışılmıştır. Eski Türkçe metinlerde tanımlanan *til* sözcüğüyle ilgili bu kadar çok deyimin olması ve günümüze kadar bu deyimlerin varlığını koruması Türkçenin söz varlığının dil ile ilgili kavramlar bağlamındaki zenginliğinin bir göstergesidir.

Deyimlerle ilgili pek çok çalışma bulunmakla birlikte "til" sözcüğüyle oluşturulmuş deyimlerle ilgili çalışma bulunmamaktadır. Bu makalede Eski Türkçede "til" sözcüğüyle kurulmuş deyimler ele alınarak bu deyimlerin söz varlığındaki yeri, gerçek ve mecaz anlamları, tarihi süreç içinde geçirdikleri değişimler ve Türkiye Türkçesindeki karşılıkları incelenecektir. Bu deyimler yapısal ve kavramsal olarak tasnif edilecektir.

2. Eski Türkçede Til ile Kurulmuş Deyimler

2.1. Yapısında Fiil Bulundurmayan Deyimler

2.1.1. süçig til (tatlı dil) "gönül alıcı söz"

Eski Türkçede gönül alıcı söz anlamına gelir. Türkiye Türkçesinde *tatlı dil* "gönül alıcı söz, tatlı söz" (URL-1) deyimi *süçig til* deyimiyle anlamsal olarak örtüşür.

Kutadgu Bilig'de *süçig til* deyimi *süçig tutgu til söz me kodkı özi* biçiminde (Şen, 2017, s. 175) "Onun dili ve sözü tatlı olmalı, alçak gönüllülük göstermelidir." anlamında geçer (Arat, 1999, s. 69-32).

[*] Deyimlerin yapısal ve anlamsal özellikleriyle ilgili Bkz. Aksan, 2000; Aksoy, 1962; Aksoy, 2024; Ergin, 1997; Demir, 2013; Hengirmen, 1995; Karahan, 2024; Korkmaz, 2003; Püsküllüoğlu, 1995; Sinan, 2015; Şen, 2017; Yüceol Özezen, 2001.

[†] Türkçede organ isimleriyle kuruşmuş deyimlerle ilgili Bkz. Merhan, 2009; Önler, 2021; Özkan & Şadiyeva, 2003; Solak, & Bašić, 2020; Şahin, 2009.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

2.1.2. tatıglıg til (tatlı dil) "güzel söz, gönül çelen söz"

Eski Türkçede güzel söz, gönül çelen söz anlamı taşır. Türkiye Türkçesinde *tatlı dil* "gönül alıcı söz, tatlı söz" (URL-1) deyimiyle yapısal ve anlamsal olarak aynıdır.

Eski Uygurcada *tatıglıg til* deyimi *körtle körküngüz tatıglıg tilingiz* biçiminde (Hamilton, 1986, s. 5) "…Güzel görünüşünüz, tatlı diliniz…" anlamında geçer (Şen, 2017, s. 179).

2.1.3. til yası (dil belası) "bir kimsenin sözleri yüzünden uğrayacağı zarar"

Eski Türkçede bir kimsenin sözleri yüzünden uğrayacağı zarar anlamına gelir. Türkiye Türkçesindeki *dil yarası* "acı sözün yarattığı kırgınlık" (URL-1) deyimiyle aynı anlamdadır. *Yası* ve *yarası* sözcükleri arasındaki bağlantı düşünüldüğünde birbirinden anlam olarak farklıdır ama deyim içinde paralellik gösterir.

Til yası deyimi *bu til yasın aydıng eşittim anı* biçiminde (Şen, 2017, s. 183) "Bu dil belasını söyledin, işittim onu." anlamında Kutadgu Bilig'de kullanılmıştır (Arat, 1999, s. 115).

2.1.4. tili boş (dili boş) "olur olmaz her konuda konuşan"

Eski Türkçede olur olmaz her konuda konuşan anlamındadır. Türkiye Türkçesindeki *dili durmamak* "sürekli konuşmak, söylenmeyecek şeyleri de söylemek, sır tutamamak" (URL-1) deyimi yapı olarak olumsuz anlamda anlam olaraksa *tili boş* deyimiyle paraleldir.

Karahanlı Türkçesinde *tili boş* deyimi *hiredlıgmu bolur tili boş kişi* biçiminde (Şen, 2017, s. 184) "Boş boğaz adam hiç akıllı olur mu?" anlamında geçer (Arat, 1992, s. 51).

2.1.5. tili çın (dili doğru) "doğru sözlü"

Eski Türkçede doğru sözlü anlamındadır.

Kutadgu Bilig'de *tili çın* deyimi Eski Türkçede *tili çın kerek bolsa köngli köni* biçiminde (Şen, 2017, s. 184) "Doğru sözlü ve dürüst olmalı." anlamında kullanılır (Arat, 1999, s. 218).

2.1.6. tili tüz (dili düz) "doğru sözlü"

Eski Türkçede doğru sözlü anlamı taşır.

Kutadgu Bilig'de *tili tüz* deyimi *sözi yumşak erdi tili tüz tamar* biçiminde (Şen, 2017, s. 184) "Sözü yumuşak, dili doğru söyler." anlamında kullanılır (Arat, 1999, s. 60).

2.1.7. tilke erklig (diline hâkim) "nerede nasıl konuşacağını bilen"

Eski Türkçede nerede, nasıl konuşacağını bilen anlamına gelir. Türkiye Türkçesinde *diline sağlam olmak* "saklanacak konuları açığa vurmamak, kötü söz söylemekten kaçınmak" (URL-1) deyimi vardır. *Tilke erklig* deyimiyle yapısal olarak farklıdır anlamsal olaraksa paraleldir.

Kutadgu Bilig'de *tilke erklig* deyimi *biliglig kişi tilke erklig kerek* biçiminde (Şen, 2017, s. 185) "Bilgili kişi diline hâkim olmalıdır." anlamında kullanılır (Arat, 1999, s. 114).

2.1.8. yorık til (akıcı dil) "fasih dil"

Eski Türkçede fasih dil anlamındadır.

Karahanlı Türkçesinde *yorık til* deyimi *yorık til* biçiminde (Atalay III, 1998, s. 15-16; Dankoff-Kelly, 1984, s. 154; Ercilasun-Akkoyunlu, 2018, s. 354; Kaçalin, 2016, s. 601; Arat, 1999, s. 33-83) "Akıcı dil." anlamında geçer (Şen, 2017, s. 212).

2.1.9. yumşak til (yumuşak dil) "tatlı dil, güzel söz"

Eski Türkçede tatlı dil, güzel söz anlamına gelir. Türkiye Türkçesinde *tatlı dil* "gönül alıcı söz, tatlı söz" (URL-1) deyimi *yumşak til* deyimiyle aynı anlamdadır.

Kutadgu Bilig'de *yumşak til* deyimi *kerek köngli kodkı ma yumşak tili* biçiminde (Şen, 2017, s. 213) "Alçak gönüllü ve yumuşak dilli olmalıdır." anlamında kullanılır (Arat, 1999, s. 238).

2.2. İkiden Fazla Sözcükten Oluşup Yapısında Fiil Bulundurmayan Deyimler

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

2.2.1. tili köngli tüz (sözü özü bir) "içinden geçenlerle söyledikleri arasında fark olmayan"

Eski Türkçede özü sözü bir içinden geçenlerle söyledikleri arasında fark olmayan anlamı taşır. Türkiye Türkçesinde *özü sözü bir (olmak)* "söylediği söz ile yaptığı iş veya davranışları örtüşen, tutarlı olan" (URL-1) deyimi yapı olarak farklı olmakla birlikte anlamsal olarak örtüşür.

Tili köngli tüz deyimi Kutadgu Bilig'de *tili köngli tüz bolsa bilse munı* biçiminde (Şen, 2017, s. 184) "Özü sözü bir, işten anlayan olsa gerek." anlamında kullanılır (Arat, 1999, s. 57).

2.2.2. tili köngli bir (dili ve gönlü bir) "düşünceleriyle sözleri aynı"

Eski Türkçede düşünceleriyle sözleri aynı anlamındadır. Bu deyim Türkiye Türkçesindeki *özü sözü bir (olmak)* "söylediği söz ile yaptığı iş veya davranışları örtüşen, tutarlı olan" (URL-1) deyimiyle anlam olarak aynıdır.

Kutadgu Bilig'de *tili köngli bir* deyimi *tili köngli birle biriker sözi* biçiminde (Şen, 2017, s. 184) "Sözleri, dilinin ve gönlünün birliğine yansıtır." anlamında geçer (Arat, 1999, s. 103).

2.2.3. tili sözi silig (dili ve sözü temiz) "güzel sözlü"

Eski Türkçede güzel sözlü anlamı taşır.

Kutadgu Bilig'de *tili sözi silig* deyimi *ukuşlug köni hem silig til sözi* biçiminde (Şen, 2017, s. 143) "Anlayışlı, doğru, dili ve sözü temizdir." anlamında geçer (Arat, 1999, s. 204).

2.3. İki Sözcükten Oluşup Birleşip Fiil Şeklindeki Deyimler

2.3.1. til aç- (dil açmak) "söze başlamak"

Eski Türkçede söze başlamak, konuşmak anlamında kullanılır. Türkiye Türkçesinde *dili açılmak* "herhangi bir sebeple konuşmayan kimse konuşmaya başlamak" (URL-1) deyimi yapı ve anlam olarak *til aç-* deyimiyle benzerdir.

Kutadgu Bilig'de *til aç-* deyimi *yanut berdi ögdülmüş açtı tilin* biçiminde (Şen, 2017, s. 182) "Ögdilmiş yanıt verdi ve dilini açtı." anlamında birçok kez kullanılmıştır (Arat, 1999, s. 343-49-113-128-135-176-564).

2.3.2. til bedüt- (dil büyütmek) "dil uzatmak, incitici ve suçlayıcı konuşmak"

Eski Türkçede dil uzatmak, incitici ve suçlayıcı konuşmak anlamına gelir. Yapı olarak olumludur ancak anlam olarak olumsuzdur. Türkiye Türkçesinde *dili bir karış olmak* "fazla konuşmak, her söze karşılık vermek" (URL-1) deyimiyle anlam olarak benzerdir.

Kutadgu Bilig'de *til bedüt-* deyimi *bedütgey tilin köngli nengke bolup* biçiminde (Şen, 2017, s. 182) "Gözü malda olduğu için söylenir, dır dır eder." anlamında geçer (Arat, 1999, s. 451).

2.3.3. til beküt- (dilini sağlama almak) "susmak"

Eski Türkçede *til beküt-* deyimi susmak, konuşmamak anlamına gelir. Türkiye Türkçesinde *diline sağlam olmak* "saklanacak konuları açığa vurmamak; kötü söz söylemekten kaçınmak" (URL-1) deyimi *til beküt-* deyimini karşılar ve anlam olarak paralellik gösterir.

Til beküt- deyimi Kutadgu Bilig'de *közin yerke tikti bekütti tilig* biçiminde (Şen, 2017, s. 182) "Gözünü yere dikip dilini sağlama aldı." anlamında geçer (Arat, 1999, s. 113).

2.3.4. til et- (dil etmek) "ayıplamak"

Eski Türkçede ayıplamak, alay etmek anlamında kullanılır. Türkiye Türkçesinde *laf etmek* "söz etmek" (URL-1) deyimi *til et-* deyimiyle yapısal ve anlamsal olarak bazı farklılıklar taşımakla birlikte benzerdir.

Bu deyim Eski Uygurcada *til etmengler bir ikindike* biçiminde (Ata, 2004, s. 140) "Birbirinizle alay etmeyin." anlamında geçer (Şen, 2017, s. 182).

2.3.5. til evir- (dil çevirmek) "konuşmaya başlamak"

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Eski Türkçede konuşmaya başlamak, söze başlamak anlamına gelir. Türkiye Türkçesinde *dili açılmak* "herhangi bir sebeple konuşmayan kimse konuşmaya başlamak" (URL-1) deyimi bulunur. *Evirmek* ve *açılmak* ifadeleri arasında bağlantıya bakıldığında çıkış noktası bakımından benzerdir anlam olarak da örtüşmektedir.

Til evir- deyimi Eski Uygurcada *antag bir yıkı bolup til evirip sözleyü umaz* biçiminde (Wilkens, 2007, s. 94) "Böyle bir fırsatını oluşturup dilini çevirip konuşamaz." anlamında geçer (Şen, 2017, s. 183).

2.3.6. til kes- (dil kesmek) "son sözünü söylemek"

Eski Türkçede son sözünü söylemek anlamında kullanılır. Türkiye Türkçesinde *dili tutulmak* "sevinç, korku, şaşkınlık vb. sebeplerle birdenbire söz söylemez olmak" (URL-1) deyimi vardır. *Dili tutulmak* deyimi çeşitli ruh hallerinden sonra konuşamamak anlamındadır, bu yönüyle anlam olarak farklılık gösterir.

Kutadgu Bilig'de *til kes-* deyimi *şehadet bile kesti teprer tilig* biçiminde (Şen, 2017, s. 183) "Kelime-i şahadet ile son sözünü söyledi." anlamında geçer (Arat, 1999, s. 169)

2.3.7. til kurıtma- (dil kurutmamak) "dili boş durmamak, sürekli anlatmak"

Eski Türkçede dili boş durmamak, sürekli anlatmak, çok konuşmak anlamında kullanılır. Türkiye Türkçesinde *dili durmamak* "sürekli konuşmak, söylenmeyecek şeyleri de söylemek, sır tutamamak" (URL-1) anlamındadır. Deyimler yapısal olarak incelendiğinde fiil kısmının değiştiği görülür anlam olaraksa örtüşmektedir.

Kutadgu Bilig'de *til kurıtma-* deyimi *seni sözleyü şük kurıtmaz tilig* biçiminde (Şen, 2017, s. 183) "Senden bahsederken sessiz (durmaz) ve sürekli anlatır." anlamında geçer (Arat, 1999, s. 349).

2.3.8. til sal- (dil uzatmak) "hakaret etmek"

Eski Türkçede hakaret etmek, kötü söz söylemek, aşağılamak anlamında kullanır. Bu deyim için Türkiye Türkçesinde *dil uzatmak* "bir kimse veya bir şey için kötü söylemek" (URL-1) deyimi kullanılır ve anlam olarak paraleldir.

Til sal- deyimi Altun Yaruk'ta *nomlarta til salmış çulvu sözlemiş erser* biçiminde (Kaya, 1994, s. 126) "…Öğretilere dil uzatmış, aşağılamış ise…" anlamında kullanılır (Şen, 2017, s. 183).

2.3.9. til talaş- (dili dolaşmak) "nerede ne konuşacağını bilinmemek"

Eski Türkçede nerede ne konuşacağını bilinmemek anlamına gelir. Bu deyimle aynı anlamda Türkiye Türkçesinde *dili dolaşmak* "korku, heyecan, hastalık, utangaçlık, sarhoşluk gibi sebeplerle şaşırarak söyleyeceğini karıştırmak" (URL-1) deyimi vardır.

Eski Uygurcada *til talaş-* deyimi *til talaşur çaşut yongak tikileşir* biçiminde (Bang-Gabain, 1929, s. 10) "Nerede ne konuşulacağı bilinmez, fitne harekete geçer." anlamında kullanılır (Şen, 2017, s. 183).

2.3.10. til teg- (söz değmek) "söz gelmek, hakkında kötü konuşulmak"

Eski Türkçede söz gelmek, hakkında kötü konuşulmak anlamındadır. Bu deyim Türkiye Türkçesindeki *söz gelmek (laf gelmek)* "bir davranıştan dolayı eleştiriye konu olmak, yerilmek" deyimiyle anlamsal açıdan paraleldir.

Til teg- deyimi Eski Uygurcada *til tar üküş tegmezün* biçiminde (Şen, 2017, s. 183) "Hakkında çok kötü konuşulmasın." anlamında geçer (Arat, 1937, s. 37).

2.3.11. til tegşür- (dil değiştirmek) "söylediği sözleri değiştirmek"

Eski Türkçede söylediği sözleri değiştirmek anlamına gelir. Türkiye Türkçesindeki *lafı değiştirmek* "başka konuyu dile getirmek, başka bir şeyden söz etmek" (URL-1) deyimiyle anlam olarak örtüşmektedir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Eski Uygurcada *til tegşür-* deyimi *şımnu öz tilin tegşürüp kamag yeklerke ince tep* biçiminde (Le Coq, 1938, s. 16) "Şeytan sözlerini değiştirip bütün şeytanlara şöyle deyip…" anlamında kullanılır (Şen, 2017, s. 183).

2.3.12. til tegür- (dil uzatmak) "birine saygısızca sözler etmek"

Eski Türkçede birine saygısızca sözler etmek, kötü söz söylemek anlamındadır. Bu deyim Türkiye Türkçesindeki *dil uzatmak* "bir kimse veya bir şey için kötü söylemek" (URL-1) deyimiyle anlam olarak aynıdır.

Divanu Lugat'it-Türk'te *til tegür-* deyimi *ol begke til tegürdi* biçiminde (Dankoff-Kelly, 1984, s. 216; Ercilasun-Akkoyunlu, 2018, s. 146-402; Kaçalin, 2016, s. 469) "O, beye dil uzattı." anlamında kullanılır (Şen, 2017, s. 183).

2.3.13. til tepret- (dil depretmek) "konuşmaya başlamak"

Eski Türkçede konuşmaya, konuya başlamak anlamına gelir. Türkiye Türkçesindeki *söze başlamak* "konuşmaya başlamak, bir konuya girmek" (URL-1) deyimiyle yapı olarak farklı olmasına rağmen anlam olarak paraleldir.

Til tepret- deyimi *bu ay toldıka aydı tepret tilig* biçiminde (Şen, 2017, s. 183) "Ay Toldı'ya dilini çözmesini söyledi." anlamında iki kez Kutadgu Bilig'de kullanılmıştır (Arat, 1999, s. 94-379).

2.3.14. til uzat- (dil uzatmak) "saygısızca birini kötülemek"

Eski Türkçede saygısızca birini kötülemek anlamı taşır. Türkiye Türkçesindeki *dil uzatmak* "bir kimse veya bir şey için kötü söylemek" (URL-1) deyimiyle örtüşür.

Kutadgu Bilig'de *til uzat-* deyimi *elig til uzattım kişike telim* biçiminde (Şen, 2017, s. 183) "İnsanlara çok el ve dil uzattım." anlamında kullanılır (Arat, 1999, s. 566-645).

2.3.15. til yorıt- (dil yürütmek) "konuşmak"

Eski Türkçede konuşmak anlamındadır. Türkiye Türkçesindeki *dile gelmek* "konuşma kudreti, yeteneği olmayan varlık konuşmak, dillenmek, lisana gelmek" (URL-1) deyimiyle benzerdir.

Til yorıt- deyimi *köngül birdi hem me yorıttı tilig* biçiminde (Şen, 2017, s. 183) "(Tanrı insana) hem gönül verdi hem de dilini açtı." anlamında Kutadgu Bilig'de birçok kez kullanılmıştır (Arat, 1999, s. 31-53-34-404).

2.3.16. tilde yorı- (dilde yürümek) "sürekli konuşulmak, dilden düşmemek"

Eski Türkçede sürekli konuşulmak, dilden düşmemek anlamını taşır. Türkiye Türkçesinde *dilden dile geçmek* "kişiler arasında çok konuşulur olmak"; *dilden dile dolaşmak* "birçok kişi tarafından konuşulma" (URL-1) deyimleriyle anlam olarak benzerdir.

Kutadgu Bilig'de *tilde yorı-* deyimi *iki türlü at bu tilde yorır* biçiminde (Şen, 2017, s. 183) "Dilden düşürülmeyen iki türlü ad vardır." anlamında kullanılır (Arat, 1999, s. 39).

2.3.17. tili tutun- (dili tutulmak) "konuşamamak"

Eski Türkçede konuşamamak anlamına gelir. Türkiye Türkçesindeki *dili tutulmak* "sevinç, korku, şaşkınlık vb. sebeplerle birdenbire söz söyleyemez olmak" (URL-1) deyimiyle örtüşür.

Tili tutun- deyimi Eski Uygurcada *tili tutunsar sözke savka köngüli bolmasar* biçiminde (Şen, 2017, s. 184) "…Dili tutulsa, konuşmayı canı istemese…" anlamında geçer (Arat, 1932, s. 32).

2.3.18. tilin bekle- (dilini korumak) "nerede konuşacağını nerede susacağını bilmek"

Eski Türkçede nerede konuşacağını nerede susacağını bilmek anlamı taşır. Türkiye Türkçesinde *dilini tutmak* "sonunu düşünmeden gelişigüzel konuşmaktan sakınmak" (URL-1) deyimi *tilin bekle-* deyimiyle yapısal olarak bazı farklılıklar olmakla birlikte anlamsal olarak paraleldir.

Karahanlı Türkçesinde *tilin bekle-* deyimi *tilin beklegende ökünmiş kanı* biçiminde (Şen, 2017, s. 184) "Dilini koruyanlardan pişman olan nerede?" anlamında kullanılır (Arat, 1992, s. 51; Arat, 1999, s. 291-408).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

2.3.19. tilin beze- (dilini süslemek) "güzel sözlerle konuşmak"

Eski Türkçede güzel sözlerle konuşmak anlamı taşır.

Tilin beze- deyimi Karahanlı Türkçesinde *tilimni bezedi tanukluk bile* biçiminde (Şen, 2017, s. 184) "Dilimi (Tanrı'ya) tanıklık ile süsledi." anlamında geçer (Arat, 1999, s. 53).

2.3.20. tilin kişe- (dilini kösteklemek) "susmak, konuşacak durumda olmamak"

Eski Türkçede susmak, konuşacak durumda olmamak anlamına gelir.

Kutadgu Bilig'de *tilin kişe-* deyimi *neçe tıldam erse kişedi tilin* biçiminde (Şen, 2017, s. 185) "Ne kadar güzel konuşursa konuşsun (parası yoksa) diline köstek vurur." anlamında kullanılır (Arat, 1999, s. 316-201).

2.3.21. tilin küdez- (dilini gözetmek) "söylediklerine dikkat etmek"

Eski Türkçede söylediklerine dikkat etmek anlamı taşır. Türkiye Türkçesindeki *dilini tutmak* "sonunu düşünmeden gelişigüzel konuşmaktan sakınmak" (URL-1) deyimi incelediğinde fiil kısmı değişmiştir, anlam olarak paralellik gösterir.

Karahanlı Türkçesinde *tilin küdez-* deyimi *yawlak küdez tilingni edgü savıg tilengil* biçiminde (Şen, 2017, s. 185) "Dilini dikkatle gözle, güzel sözü dillendir." anlamında birçok kez geçer (Dankoff-Kelly, 1984. s. 170; Ercilasun-Akkoyunlu, 2018, s. 367; Kaçalin, 2016, s. 571; Arat, 1999, s. 33-34-149-344; Arat, 1992, s. 50-53).

2.3.22. tilin oyna- (dille oynamak) "ağız şakası yapmak"

Eski Türkçede ağız şakası yapmak anlamına gelir. Türkiye Türkçesindeki *dil dalaşı etmek* "ağız dalaşı etmek" (URL-1) deyimiyle anlamsal olarak benzerdir.

Kutadgu Bilig'de *tilin oyna-* deyimi *tilin oynamagıl tıda tut sözüng* biçiminde (Şen, 2017, s. 185) "Dille oynama, sözlerine dikkat et." anlamında kullanılır (Arat, 1999, s. 421).

2.3.23. tilin tıd- (dilini tutmak) "sözlerine dikkat etmek"

Eski Türkçede sözlerine dikkat etmek anlamındadır. Türkiye Türkçesindeki *dilini tutmak* "sonunu düşünmeden gelişigüzel konuşmaktan sakınmak" (URL-1) deyimiyle örtüşmektedir.

Tilin tıd- deyimi Kutadgu Bilig'de *tiling tıd boguz yıg udıma üküş* biçiminde (Şen, 2017, s. 185) "Dilini tut, boğazına sahip ol, çok uyuma." anlamında geçer (Arat, 1999, s. 654).

2.3.24. tilin yaz- (dilini çözmek) "ağzını açmak, konuşmaya başlamak"

Eski Türkçede ağzını açmak, konuşmaya başlamak anlamı taşır. Türkiye Türkçesindeki *dili çözülmek* "konuşamayan veya susan kişi konuşmaya başlamak" (URL-1) deyimiyle aynı anlamdadır.

Kutadgu Bilig'de *tilin yaz-* deyimi *ötüg ötünmez men tilimni yazıp* biçiminde (Şen, 2017, s. 185) "Dilimi çözüp bir şey söyleyemedim." anlamında kullanılır (Arat, 1999, s. 96).

2.3.25. tilin yıg- (dilini yığmak) "söylediklerine dikkat etmek"

Eski Türkçede söylediklerine dikkat etmek anlamına gelir. Türkiye Türkçesindeki *dilini tutmak* "sonunu düşünmeden gelişigüzel konuşmaktan sakınmak" (URL-1) deyimiyle benzerdir. *Yığmak* ve *tutmak* ifadeleri arasındaki bağlantı düşünüldüğünde iki deyimin çıkış noktası olarak benzer mantığa sahiplerdir anlamsal olarak da aynıdır.

Karahanlı Türkçesinde *tilin yıg-* deyimi *ökünüp et'özin tilin yıgınsar* biçiminde (Şen, 2017, s. 185) "…Pişman olup bedenine ve diline sahip olsa…" anlamında birçok kez geçer (Wilkens, 2007, s. 288; Arat, 1992, s. 51; Arat, 1999, s. 593).

2.3.26. tilingde çıkar- (dilinden çıkarmak) "söz sarf etmek"

Eski Türkçede dilinden yakışıksız söz çıkarmak anlamı taşır. Türkiye Türkçesinde *ağzından kaçırmak* "istemediği halde boş bulunup söyleyivermek" (URL-1) deyimine benzerdir. *Çıkarmak*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ve *kaçırmak* ifadeleri arasındaki bağlantı düşünüldüğünde iki deyimin çıkış noktası olarak benzer mantık vardır anlamsal olarak da aynıdır.

Tilingde çıkar- deyimi Kutadgu Bilig'de *tilingde çıkarma yaragsız sözüng* biçiminde (Şen, 2017, s. 185) "Dilinden yakışıksız bir söz çıkarma." anlamında kullanılır (Arat, 1999, s. 33).

2.3.27. tilingde yorıt- (dilinde yürütmek) "ifadeye taşımak, dile getirmek"

Eski Türkçede ifadeye taşımak, dile getirmek anlamına gelir. Türkiye Türkçesindeki *dile gelmek* "konuşma kudreti, yeteneği, olmayan varlık konuşmak, dillenmek, lisana gelmek" (URL-1) deyimiyle benzerdir.

Kutadgu Bilig'de *tilingde yorıt-* deyimi *tilingde yorıttı kamug ögdini* biçiminde (Şen, 2017, s. 185) "Onun bütün övgüsünü dilinden eksik etmedi." anlamında geçer (Arat, 1999, s. 66-345).

2.3.28. tilke ilin- (dile dolanmak) "sürekli bahis konusu yapılmak"

Eski Türkçede sürekli bahis konusu yapılmak anlamı taşır. Türkiye Türkçesindeki *diline (veya dile) dolamak (veya takmak)* "aynı şeyi durmadan ve her yerde tekrarlamak" (URL-1) deyimiyle anlam olarak benzerdir.

Tilke ilin- deyimi Kutadgu Bilig'de *bularnıng tilinge ilinme adaş* biçiminde (Şen, 2017, s. 185) "Ey dost, bunların diline dolanma." anlamında kullanılır (Arat, 1999, s. 442).

2.3.29. tilke kir- (dile girmek) "eleştiriye uğramak"

Eski Türkçede eleştiriye uğramak anlamındadır. Türkiye Türkçesindeki *birinin diline düşmek* "yermek veya alay etmek amacıyla birinin kötü veya yanlış davranışını sürekli söylemek" (URL-1) deyimi bulunur. *Kirmek* ve *düşmek* ifadeleri arasındaki bağlantı düşünüldüğünde iki deyimin çıkış noktası olarak farklıdır anlamsal olaraksa benzerdir.

Eski Uygurcada *tilke kir-* deyimi *kangım elig tilke kirmezün* biçiminde (Hamilton, 1998, s. 32) "Babam kral eleştiriye uğramasın." anlamında kullanılır (Şen, 2017, s. 143).

2.4. İkiden Çok Sözcükten Oluşup Birleşik Fiil Şeklindeki Deyimler

2.4.1. elig til uzun kıl- (elini dilini uzun kılmak) "etrafına yardımcı olmak"

Eski Türkçede etrafına yardımcı olmak anlamındadır. Türkiye Türkçesindeki *kolu uzun* "gücü yeter, sözü yeter" (URL-1) deyimiyle benzer anlamdadır.

Elig til uzun kıl- deyimi Kutadgu Bilig'de *elig til uzun kıldım erdi üküş* biçiminde (Şen, 2017, s. 99) "Çok defa başkalarına elimi ve dilimi uzattım." anlamında geçer (Arat, 1999, s. 129).

2.4.2. et'özin tilin yıgın- (bedenini ve dilini muhafaza etmek) "bedenine ve diline hâkim olmak"

Eski Türkçede bedenine ve diline hâkim olmak anlamına gelir.

Eski Uygurcada *et'özin tilin yıgın-* deyimi *kılmış kılınçın ökünüp etözin tilin yıgınsar* biçiminde (Elmalı, 2009, s. 70) "İşledikleri için pişman olup bedenine ve diline hâkim olsa…" anlamında geçer (Şen, 2017, s. 103).

2.4.3. köngül til ala bol- (gönül ve dil ala olmak) "düşünülenle söylenen farklı olmak"

Eski Türkçede düşünülenle söylenenin farklı olması anlamına gelir. Türkiye Türkçesinde *özü sözü bir (olmak)* "söylediği söz ile yaptığı iş veya davranışları örtüşen, tutarlı olan" (URL-1) deyimi vardır. *Gönül-öz* ile *dil-söz* kelimeleri arasındaki anlamsal bağlantı bulunur.

Kutadgu Bilig'de *köngül til ala bol-* deyimi *köngül til ala boldı kimke büteyü* biçiminde (Şen, 2017, s. 135) "Gönül ve dil ala oldu, kime inanayım?" anlamında geçer (Arat, 1999, s. 648).

2.4.4. köngül til birik- (gönlü ve dil bir olmak) "düşündüğünü aynıyla söylemek"

Eski Türkçede düşündüğünü aynıyla söylemek anlamı taşır. Türkiye Türkçesinde *özü sözü bir (olmak)* "söylediği söz ile yaptığı iş veya davranışları örtüşen, tutarlı olan" (URL-1) deyimi *köngül til birik-* deyimini karşılar.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Kutadgu Bilig'de *köngül til birik-* deyimi *köngül til birikip yakın bolmış er* biçiminde (Şen, 2017, s. 135) "Gönlü ve dili bir olup, dost olan adam." anlamında geçer (Arat, 1999, s. 557).

2.4.5. köngül til kiçig tut- (gönlünü ve dilini küçük tutmak) "tevazu ile hareket etmek"

Eski Türkçede tevazu ile hareket etmek anlamına gelir. Türkiye Türkçesindeki *alçak gönüllü* "Kendi değerini olduğundan aşağıda gösteren, başkalarını küçük görmeyen, büyüklenmeyen (kimse); engin gönüllü, tevazulu, mütevazı" (URL-1) deyimi kullanılır.

Kutadgu Bilig'de *köngül til kiçig tut-* deyimi *köngül til kiçig tut bedütme sözüg* biçiminde (Şen, 2017, s. 135) "Gönlünü ve dilini küçük tut sözü büyütme." anlamında birçok kez kullanılmıştır (Arat, 1999, s. 145-187-407-455-523).

2.4.6. köngül til tüz- (gönül ve dili düzenlemek) "özünü ve sözünü temiz kılmak"

Eski Türkçede özünü ve sözünü temiz kılmak anlamındadır. Türkiye Türkçesinde *özü sözü bir (olmak)* "söylediği söz ile yaptığı iş veya davranışları örtüşen, tutarlı olan" (URL-1) deyimi vardır.

Karahanlı Türkçesinde *köngül til tüz-* deyimi *tapug kıl bayatka köngül til tüze* biçiminde (Şen, 2017, s. 135) "Gönlünü ve dilini temiz kılarak Tanrı'ya ibadet et." anlamında geçer (Arat, 1999, s. 604).

2.4.7. til agız kıl- (dil ve ağız kılmak) "dedikodu yapmak"

Eski Türkçede dedikodu yapmak anlamında kullanılmaktadır**.** Türkiye Türkçesinde *dil ağız vermemek* "ağız dil vermemek", *ağız dil vermemek* "konuşmamak, susmak" (URL-1) deyimleri yapısal olarak fiil kısımları farklı sözcükle oluşmuş ve olumsuzluk eki almıştır. Anlamsal olarak baktığımız zaman anlam olumsuzdur.

Eski Uygurcada *til agız kıl-* deyimi *belte ısırsar til agız kılur* biçiminde (Şen, 2017, s. 182) "Bel bölgesinden ısırsa dedikodu yapar." anlamında geçer (Arat, 1937, s. 46).

2.4.8. tili tamgakı katı- (dili damağı kurumak) "üzüntüden konuşamamak"

Eski Türkçede üzüntüden konuşamamak, ağzı kurumak anlamına gelir. Türkiye Türkçesindeki *dili damağına yapışmak (veya dili damağı kurumak)* "çok susamak" (URL-1) deyimi *tili tamgakı katı-* deyimiyle yapısal olarak benzerdir anlam olaraksa günümüzde susamak anlamındayken Eski Türkçede mecaz olarak üzüntüden konuşamamak anlamında bulunur.

Tili tamgakı katı- deyimi Eski Uygurcada *yıglayu agızı kurup tili tamgakı katıp sav sözleyü umadın* biçiminde (Kaya, 1994, s. 327) "…Ağlayarak ağzı kuruyup dili damağı yapışıp konuşamadan…" anlamında kullanılır (Şen, 2017, s. 184).

2.4.9. tili tamgakı kurı- (dili damağı kurumak) "susuzluktan ağzı kurumak"

Eski Türkçede susuzluktan ağzı kurumak anlamı taşır. Türkiye Türkçesindeki *dili damağına yapışmak (veya dili damağı kurumak)* "çok susamak" (URL-1) deyimiyle anlamsal olarak örtüşür.

Eski Uygurcada *tili tamgakı kurı-* deyimi *tili tamgakı kurıyur kırtışı sargarur kanı katıp barır* biçiminde (Müller, 1908, s. 37; Müller, 1922, s. 37) "Dili damağı kurumaya, benzi sararmaya, kanı katılaşmaya başlar." anlamında kullanılır (Şen, 2017, s. 184).

2.4.10. tilin bekte tut- (dilini sağlamda tutmak) "sözlerine dikkat etmek"

Eski Türkçede sözlerine dikkat etmek anlamındadır. Türkiye Türkçesindeki *diline sağlam olmak* "saklanacak konuları açığa vurmamak; kötü söz söylemekten kaçınmak"; *dilini tutmak* "sonunu düşünmeden gelişigüzel konuşmaktan sakınmak" (URL-1) deyimleriyle benzerdir.

Karahanlı Türkçesinde *tilin bekte tut-* deyimi *tiling bekte tutgıl tişing sınmasun* biçiminde (Şen, 2017, s. 184) "Dilini sağlamda tut ki dişin kırılmasın." anlamında kullanılır (Arat, 1992, s. 51).

2.4.11. tilingde ot köy- (dilinde ateş yanmak) "sürekli kırıcı sözler söylemek"

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Eski Türkçede sürekli kırıcı sözler söylemek anlamındadır. Türkiye Türkçesinde *(birinin) diline düşmek* "yermek ve alay etmek amacıyla birinin kötü ve yanlış davranışını sürekli söylemek" (URL-1) deyimi yapı olarak farklıdır ama anlam olarak benzerdir.

Kutadgu Bilig'de *tilingde ot köy-* deyimi *ozunçı tilinde köyer ot köre* biçiminde (Şen, 2017, s. 185) "Baksana, müfterinin dilinde ateş yanmaktadır." anlamında kullanılır (Arat, 1999, s. 424).

3. Eski Türkçe Til ile Kurulmuş Deyimlerin Yapı Bakımından İncelenmesi

Eski Türkçe *til* sözcüğüyle oluşturulan deyimler, aşağıda yapısal olarak ögelerine göre incelenmiş, anlamları ile birlikte verilmiştir.

3.1. Tek Öge ve Fiilden Oluşan Deyimler

3.1.1. Özne + Fiil Kuruluşunda Olanlar

köngil til ala bol- "Gönül ve dil ala olmak: Düşünülenle söylenen farklı olmak"; ***köngil til birik-*** "Gönlü ve dil bir olmak: Düşündüğünü aynıyla söylemek"; ***til talaş-*** "Dili dolaşmak: Nerede ne konuşacağını bilinmemek"; ***til teg-*** "Söz değmek: Söz gelmek, hakkında kötü konuşulmak"; ***tili tamgakı katı-*** "Dili damağı kurumak: Üzüntüden konuşmamak"; ***tili tamgakı kurı-*** "Dili damağı kurumak: Susuzluktan ağzı kurumak"; ***tili tutun-*** "Dili tutulmak: Konuşamamak".

3.1.2. Nesne + Fiil Kuruluşunda Olanlar

til aç- "Dil açmak: Söze başlamak"; ***til agız kıl-*** "Dil ve ağız kılmak: Dedikodu yapmak"; ***til bedüt-*** "Dil büyütmek: Dil uzatmak, incitici ve suçlayıcı konuşmak"; ***til beküt-*** "Dilini sağlama almak: Susmak"; ***til et-*** "Dil etmek: Ayıplamak"; ***til evir-*** "Dil çevirmek: Konuşmaya başlamak"; ***til kes-*** "Dil kesmek: Son sözünü söylemek"; ***til kurıtma-*** "Dil kurutmamak: Dili boş durmamak, sürekli anlatmak"; ***til sal-*** "Dil uzatmak: Hakaret etmek"; ***til tegşür-*** "Dil değiştirmek: Söylediği sözleri değiştirmek"; ***til tegür-*** "Dil uzatmak: Birine saygısızca sözler etmek"; ***til tepret-*** "Dil depretmek: Konuşmaya başlamak"; ***til uzat-*** "Dil uzatmak: Saygısızca birini kötülemek"; ***til yorıt-*** "Dil yürütmek: Konuşmak"; ***tilin bekle-*** "Dilini korumak: Nerede konuşacağını nerede susacağını bilmek"; ***tilin beze-*** "Dilini süslemek: Güzel sözlerle konuşmak"; ***tilin kişe-*** "Dilini kösteklemek: Susmak, konuşacak durumda olmamak"; ***tilin küdez-*** "Dilini gözetmek: Söylediklerine dikkat etmek"; ***tilin tıd-*** "Dilini tutmak: Sözlerine dikkat etmek"; ***tilin yaz-*** "Dilini çözmek: Ağzını açmak, konuşmaya başlamak"; ***tilin yıg-*** "Dilini yığmak: Söylediklerine dikkat etmek"; ***et özün tilin yıgın-*** "Bedenini ve dilini muhafaza etmek: Bedenine ve diline hâkim olmak".

3.1.3. Yer Tamlayıcısı Almış İsim + Fiil Kuruluşunda Olanlar

tilde yorı- "Dilde yürümek: Sürekli konuşulmak, dilden düşmemek"; ***tilingde çıkar-*** "Dilinden çıkarmak: Söz sarf etmek"; ***tilingde yorıt-*** "Dilinde yürütmek: İfadeye taşımak, dile getirmek"; ***tilke ilin-*** "Dile dolanmak: Sürekli bahis konusu yapılmak"; ***tilke kir-*** "Dile girmek: Eleştiriye uğramak".

3.1.4. Zarf Tamlayıcısı Almış İsim + Fiil Kuruluşunda Olanlar

tilin oyna- "Dille oynamak: Ağız şakası yapmak".

3.2. Birden Fazla Öge ve Fiilden Oluşan Deyimler

3.2.1. Yer Tamlayıcısı + Özne + Fiil Kuruluşunda Olanlar

tilingde ot köy- "Dilinde ateş yanmak: Sürekli kırıcı sözler söylemek".

3.2.2. Nesne + Yer Tamlayıcısı + Fiil Kuruluşunda Olanlar

tilin bekte tut- "Dilini sağlamda tutmak: Sözlerine dikkat etmek".

3.2.3. Nesne + Zarf + Fiil Kuruluşunda Olanlar

köngül til kiçig tut- "Gönlünü ve dilini küçük tutmak: Tevazu ile hareket etmek"; ***elig til uzun kıl-*** "Elini dilini uzun kılmak: Etrafına yardımcı olmak".

4. Eksiltili (Ellipsis) Deyimler

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

tili boş "Dili boş: Olur olmaz her konuda konuşan"; ***tili çın*** "Dili doğru: Doğru sözlü"; ***tili köngli tüz*** "Sözü özü bir: İçinden geçenlerle söyledikleri arasında fark olmayan"; ***tili köngli bir*** "Dili ve gönlü bir: Düşünceleriyle sözleri aynı"; ***tili tüz*** "Dili düz: Doğru sözlü"; ***tilke erklig*** "Diline hâkim: Nerde nasıl konuşacağını bilen"; ***til yası*** "Dil belası: Bir kimsenin sözleri yüzünden uğrayacağı zarar"; ***tili sözi silig*** "Dili ve sözü temiz: Güzel sözlü"; ***köngil til düz*** "Gönül ve dilini düzenlemek: Özünü ve sözünü temiz kılmak"; ***süçig til*** "Tatlı dil: Gönül alıcı söz"; ***tatıglıg til*** "Tatlı dil: Güzel söz, gönül çelen söz"; ***yoruk til*** "Akıcı dil: Fasih dil"; ***yumşak til*** "Yumuşak dil: Tatlı dil, güzel söz"; ***tilke erklik*** "Diline hâkim: Nerde nasıl konuşacağını bilen.".

5. Değerlendirme

Eski Türkçede 52 adet til ile kurulmuş deyim tespit edilmiştir.

5.1. Türkiye Türkçesinde Değişmeden Kullanılan Deyimler

Eski Türkçedeki deyimlerden 5'i bazı fonetik değişimler dışında Türkiye Türkçesinde varlığını korumuştur. Bu deyimler şöyledir: *tatıglıg til (tatlı dil), til aç- (dili açılmak), tilin tıd- (dilini tutmak), til uzat- (dil uzatmak), tili tutun- (dili tutulmak).*

5.2. Türkiye Türkçesinde Değişerek Kullanılan Deyimler

Eski Türkçedeki 28 deyim değişime uğrayarak kullanılmaya devam etmektedir. Bu değişim çoğunlukla fiil kısmının değişmesi, isim kısmının değişmesi, eş anlamlısı ya da yakın anlamlısının gelmesi, sözcüklere yapım ya da çekim eklerinin gelmesi şeklinde görülür. Bu deyimler şunlardır: *süçig til (tatlı dil), til agız kıl- (dil ağız vermemek), til bedüt- (dili bir karış olmak), til beküt- (diline sağlam olmak), til evir- (dili açılmak), til kes- (dili tutulmak), til kurıtma- (dili durmamak), til sal- (dil uzatmak), til talaş- (dili dolaşmak), til tegür- (dil uzatmak), til yası (dil yarası), til yorıt- (dile gelmek), tilde yorı- (dilden dile geçmek), tili boş (dili durmamak), tili tamgakı katı- (dili damağına yapışmak veya dili damağı kurumak), tili tamgakı kurı- (dili damağına yapışmak veya dili damağı kurumak), tilin bekle- (dilini tutmak), tilin bekte tut- (diline sağlam olmak), tilin küdez- (dilini tutmak), tilin oyna- (dil dalaşı etmek), tilin yaz- (dili çözülmek), tilin yıg- (dilini tutmak), tilingde ot köy- (birinin diline düşmek), tilingde yorıt- (dile gelmek), tilke erklig (diline sağlam olmak), tilke ilin- (diline veya dile dolamak veya takılmak), tilke kir- (birinin diline düşmek), yumşak til (tatlı dil).*

5.3. Türkiye Türkçesinde Farklı Sözcüklerle Karşılayan Deyimler

Eski Türkçedeki 12 deyim tamamen farklı sözcüklerle karşılanmaktadır. Bu deyimler şunlardır: *elig til uzun kıl- (kolu uzun), köngül til ala bol- (özü sözü bir olmak), köngül til birik- (özü sözü bir olmak), köngül til tüz- (özü sözü bir olmak), köngül til kiçig tut- (alçak gönüllü), til et- (laf etmek), til teg- (söz gelmek, laf gelmek), til tegşür- (lafı değiştirmek), til tepret- (söze başlamak), tili köngli tüz (özü sözü bir olmak), tili köngli bir (özü sözü bir olmak), tilingde çıkar- (ağzından kaçırmak).*

5.4. Türkiye Türkçesinde Kullanımdan Düşen Deyimler

Eski Türkçedeki 7 deyim Türkiye Türkçesinde tespit edilememiştir. Bu deyimler şunlardır: *et'özin tilin yıgın-, tili çın, tili sözi silig, tili tüz, tilin beze-, tilin kişe-, yorık til.*

6. Deyimlerin Konu Bakımından Kavramsal Tasnifi

Akıl/Bilinç: tili boş.

Büyüme/Olgunlaşma: tili boş.

Cehalet: tili boş.

Dedikodu/Fitne: til agız kıl-, til bedüt-, til et-.

Dert/Sıkıntı: tili tamgakı katı.

Doğruluk/Dürüstlük: köngül til birik, köngül til tüz, tili çın, tili köngli bir, tili köngli tüz, tili tüz.

Eğlence: tilin oyna-.

İnziva/Sessizlik: til beküt-, tilin kişe-.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Kabalık/Küstahlık: til bedüt-, til et-, til sal-, til teg-, til tegür-, til uzat-, tilin oyna-.

Öfke/Huzursuzluk: tilinde ot köy-, tilke gir-.

Sağlık: tili tamgakı kurı-, tili tutun-.

Söz/Anlatım:köngül til ala bol-, köngül til birik-, köngül til tüz-, süçig til, tatıglıg til, til tegür-, til aç-, til bedüt-, til evir-, til kes-, til kurıtma-, til talaş-, til tegşür-, til tepret-, til yası, til yorıt-, tili boş, tili sözi silig, tili tüz, tilin bekle-, tilin bekte tut-, tilin beze-, tilin küdez-, tilin tıd-, tilin yaz-, tilin yıg-, tilingde çıkar-, tilingde yorıt-, tilke erklig, tilke ilin-, tilke kir-, yorık til, yumşak til.

Şöhret: tilde yorı-.

Tedbir: tilin bekle-, tilin bekte tur-, tilin küdez-, tilin tıd-, tilin yıg-, tilke erklig.

Temiz Kalplilik: et'özin tilin yığın-, köngül til tüz-.

Tevazu: köngül til kiçig tut-.

Tutarsızlık/Güvensizlik: köngül til ala bol-, til tegşür-.

Utanma/Edep: et'özin tilin yıgın-.

Yardım/Destek: elig til uzun kıl-.

Zarar: til yası.

Eski Türkçe Til ile Kurulmuş Deyimlerin Türkiye Türkçesinde Karşılığı

Tablo 1

Eski Türkçe	Dönemi	Türkiye Türkçesi
elig til uzun kıl-	Karahanlı Türkçesi	kolu uzun
et'özin tilin yıgın-	Eski Uygurca	
köngül til ala bol-	Karahanlı Türkçesi	özü sözü bir (olmak)
köngül til birik-	Karahanlı Türkçesi	özü sözü bir (olmak)
köngül til kiçig tut-	Karahanlı Türkçesi	alçak gönüllü
köngül til tüz-	Karahanlı Türkçesi	özü sözü bir (olmak)
süçig til	Karahanlı Türkçesi	tatlı dil
tatıglıg til	Eski Uygurca	tatlı dil
til aç-	Karahanlı Türkçesi	dili açılmak
til agız kıl-	Eski Uygurca	dil ağız vermemek, ağız dil vermemek
til bedüt-	Karahanlı Türkçesi	dili bir karış olmak
til beküt-	Karahanlı Türkçesi	diline sağlam olmak
til et-	Karahanlı Türkçesi	laf etmek
til evir-	Eski Uygurca	dili açılmak
til kes-	Karahanlı Türkçesi	dili tutulmak
til kurıtma-	Karahanlı Türkçesi	dili durmamak
til sal-	Eski Uygurca	dil uzatmak
til talaş-	Eski Uygurca	dili dolaşmak
til teg-	Eski Uygurca	söz gelmek (laf gelmek)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

til tegşür-	Eski Uygurca	lafı değiştirmek
til tegür-	Karahanlı Türkçesi	dil uzatmak
til tepret-	Karahanlı Türkçesi	söze başlamak
til uzat-	Karahanlı Türkçesi	dil uzatmak
til yası	Karahanlı Türkçesi	dil yarası
til yorıt-	Karahanlı Türkçesi	dile gelmek
tilde yorı-	Karahanlı Türkçesi	dilden dile geçmek, dilden dile dolaşmak
tili boş	Karahanlı Türkçesi	dili durmamak
tili çın	Karahanlı Türkçesi	
tili köngli tüz	Karahanlı Türkçesi	özü sözü bir (olmak)
tili köngli bir	Karahanlı Türkçesi	özü sözü bir (olmak)
tili sözi silig	Karahanlı Türkçesi	
tili tamgakı katı-	Eski Uygurca	dili damağına yapışmak (veya dili damağı kurumak)
tili tamgakı kurı-	Eski Uygurca	dili damağına yapışmak (veya dili damağı kurumak)
tili tutun-	Eski Uygurca	dili tutulmak
tili tüz	Karahanlı Türkçesi	
tilin bekle-	Karahanlı Türkçesi	dilini tutmak
tilin bekte tut-	Karahanlı Türkçesi	diline sağlam olmak, dilini tutmak
tilin beze-	Karahanlı Türkçesi	
tilin kişe-	Karahanlı Türkçesi	
tilin küdez-	Karahanlı Türkçesi	dilini tutmak
tilin oyna-	Karahanlı Türkçesi	dil dalaşı etmek
tilin tıd-	Karahanlı Türkçesi	dilini tutmak
tilin yaz-	Karahanlı Türkçesi	dili çözülmek
tilin yıg-	Karahanlı Türkçesi	dilini tutmak
tilingde ot köy-	Karahanlı Türkçesi	(birinin) diline düşmek
tilingde çıkar-	Karahanlı Türkçesi	ağzından kaçırmak
tilingde yorıt-	Karahanlı Türkçesi	dile gelmek
tilke erklig	Karahanlı Türkçesi	diline sağlam olmak
tilke ilin-	Karahanlı Türkçesi	diline (veya dile) dolamak (veya takmak)
tilke kir-	Eski Uygurca	birinin diline düşmek
yorık til	Karahanlı Türkçesi	
yumşak til	Karahanlı Türkçesi	tatlı dil

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Eski Türkçe Til ile Kurulmuş Deyimlerin Biçimsel İncelemesi

Tablo 2

Deyim	**Cümle İçerisindeki Kullanım Örnekleri**	**Biçimsel İncelemesi**
elig til uzun kıl-	*Elig til uzun kıldım erdi üküş* "Çok defa başkalarına elimi ve dilimi uzattım."	isim+isim+isim+fiil (birleşik fiil)
et'özin tilin yıgın-	*Kılmış kılınçın ökünüp etözin tilin yıgınsar* "İşledikleri için pişman olup bedenine ve diline hâkim olsa…"	isim+isim+isim+fiil (birleşik fiil)
köngül til ala bol-	*Köngül til ala boldı kimke büteyü* "Gönül ve dil ala oldu, kime inanayım?"	isim+isim+isim+fiil (birleşik fiil)
köngül til birik-	*Köngül til birikip yakın bolmış er* "Gönlü ve dili bir olup, dost olan adam."	isim+isim+fiil (birleşik fiil)
köngül til kiçig tut-	*Köngül til kiçig tut bedütme sözüg* "Gönlünü ve dilini küçük tut sözü büyütme."	isim+isim+isim+fiil (birleşik fiil)
köngül til tüz-	*Tapug kıl bayatka köngül til tüze* "Gönlünü ve dilini temiz kılarak Tanrı'ya ibadet et."	isim+isim+fiil (birleşik fiil)
süçig til	*Süçig tutgu til söz me kodkı özi* "Onun dili ve sözü tatlı olmalı, alçak gönüllülük göstermelidir."	isim+isim (sıfat tamlaması)
tatıglıg til	*Körtle körküngüz tatıglıg tilingiz* "…Güzel görünüşünüz, tatlı diliniz…"	isim+isim (sıfat tamlaması)
til aç-	*Yanut berdi ögdülmüş açtı tilin* "Ögdilmiş yanıt verdi ve dilini açtı."	isim+fiil (birleşik fiil)
til agız kıl-	*Belte ısırsar til agız kılur* "Bel bölgesinden ısırsa dedikodu yapar."	isim+isim+fiil (birleşik fiil)
til bedüt-	*Bedüt gey tilin köngli nengke bolup* "Gözü malda olduğu için söylenir, dır dır eder."	isim+fiil (birleşik fiil)
til beküt-	*Közin yerke tikti bekütti tilig* "Gözünü yere dikip dilini sağlama aldı."	isim+fiil (birleşik fiil)
til et-	*Til etmengler bir ikindike*	isim+fiil (birleşik fiil)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	"Birbirinizle alay etmeyin."	
til evir-	*Antag bir yıkı bolup til evirip sözleyü umaz* "Böyle bir fırsatını oluşturup dilini çevirip konuşamaz."	isim+fiil (birleşik fiil)
til kes-	*Şehadet bile kesti teprer tilig* "Kelime-i şahadet ile son sözünü söyledi."	isim+fiil (birleşik fiil)
til kurıtma-	*Sözleyü şük kurıtmaz tilig* "Senden bahsederken sessiz (durmaz) ve sürekli anlatır."	isim+fiil (birleşik fiil)
til sal-	*Nomlarta til salmış çulva sözlemiş erser* "…Öğretilere dil uzatmış, aşağılamış ise…"	isim+fiil (birleşik fiil)
til talaş-	*Til talaşur çaşut yongak tikileşir* "Nerede ne konuşulacağı bilinmez, fitne harekete geçer."	isim+fiil (birleşik fiil)
til teg-	*Til tar üküş tegmezün* "Hakkında çok kötü konuşulmasın."	isim+fiil (birleşik fiil)
til tegşür-	*Şımnu öz tilin tegşürüp kamag yeklerke ince tep* "Şeytan sözlerini değiştirip bütün şeytanlara şöyle deyip…"	isim+fiil (birleşik fiil)
til tegür-	*Ol begke til tegürdi* "O, beye dil uzattı."	isim+fiil (birleşik fiil)
til tepret-	*Bu ay toldıka aydı tepret tilig* "Ay Toldı'ya dilini çözmesini söyledi."	isim+fiil (birleşik fiil)
til uzat-	*Elig til uzattım kişike telim* "İnsanlara çok el ve dil uzattım."	isim+fiil (birleşik fiil)
til yası	*Bu til yasın aydıng eşittim anı* "Bu dil belasını söyledin, işittim onu."	İsim+isim (isim tamlaması)
til yorıt-	*Köngül berdi hem me yorıttı tilig* "(Tanrı insana) hem gönül verdi hem de dilini açtı."	isim+fiil (birleşik fiil)
tilde yorı-	*Eki türlü at bu tilde yorır* "Dilden düşürülmeyen iki türlü ad vardır."	isim+fiil (birleşik fiil)
tili boş	*hiredlıgmu bolar tili boş kişi* "Boş boğaz adam hiç akıllı	İsim+isim (isnat grubu)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	olur mu?”	
tili çın	*Tili çın kerek bolsa köngli köni* “Doğru sözlü ve dürüst olmalı.”	isim+isim (isnat grubu)
tili köngli tüz	*Tili köngli tüz bolsa bilse munı* “Özü sözü bir, işten anlayan olsa gerek.”	isim+isim+isim (isnat grubu)
tili köngli bir	*Tili köngli birle biriker sözi* “Sözleri, dilinin ve gönlünün birliğine yansıtır.”	isim+isim+isim (isnat grubu)
tili sözi silig	*Ukuşlug köni hem silig til sözi* “Anlayışlı, doğru, dili ve sözü temizdir.”	İsim+isim+isim (isnat grubu)
tili tamgakı katı-	*Yıglayu agızı kurup tili tamgakı katıp sav sözleyü umadın* “…Ağlayarak ağzı kuruyup, dili damağı yapışıp konuşamadan…”	isim+isim+fiil (birleşik fiil)
tili tamgakı kurı-	*Tili tamgakı kurıyur kırtışı sargarur kanı katıp barır* “Dili damağı kurumaya, benzi sararmaya, kanı katılaşmaya başlar.”	isim+isim+fiil (birleşik fiil)
tili tutun-	*Tili tutunsar sözke savka köngüli bolmasar* “…Dili tutulsa, konuşmayı canı istemese…”	isim+fiil (birleşik fiil)
tili tüz	*Sözi yumşak erdi tili tüz tamar* “Sözü yumuşak, dili doğru söyler.”	isim+isim (isnat grubu)
tilin bekle-	*Tilin beklegende ökünmiş kanı* “Dilini koruyanlardan pişman olan nerde?”	isim+fiil (birleşik fiil)
tilin bekte tut-	*Tiling bekte tutgıl tişing sınmasun* “Dilini sağlamda tut ki dişin kırılmasın.”	isim+isim+fiil (birleşik fiil)
tilin beze-	*Tilimni bezedi tanukluk bile* “Dilimi (Tanrı’ya) tanıklık ile süsledi.”	isim+fiil (birleşik fiil)
tilin kişe-	*Neçe tıldam erse kişedi tilin* “Ne kadar güzel konuşursa konuşsun (parası yoksa) diline köstek vurur.”	isim+fiil (birleşik fiil)
tilin küdez-	*Yawlak küdez tilingni edgü savıg tilengil* “Dilini dikkatle gözle, güzel sözü dillendir.”	isim+fiil (birleşik fiil)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

tilin oyna-	*Tilin oynamagıl tıda tut sözüng* "Dille oynama, sözlerine dikkat et."	isim+fiil (birleşik fiil)
tilin tıd-	*Tiling tıd boguz yıg udıma üküş* "Dilini tut, boğazına sahip ol, çok uyuma."	isim+fiil (birleşik fiil)
tilin yaz-	*Ötüg ötünmez men tilimni yazıp* "Dilimi çözüp bir şey söyleyemedim."	isim+fiil (birleşik fiil)
tilin yıg-	*Ökünüp et'özin tilin yıgınsar.* "…Pişman olup bedenine ve diline sahip olsa…"	isim+fiil (birleşik fiil)
tilingde ot köy-	*Ozunçı tilinde köyer ot köre* "Baksana, müfterinin dilinde ateş yanmaktadır."	isim+isim+fiil (birleşik fiil)
tilingde çıkar-	*Tilingde çıkarma yaragsız sözüng* "Dilinden yakışıksız bir söz çıkarma."	isim+fiil (birleşik fiil)
tilingde yorıt-	*Tilingde yorıttı kamug ögdini* "Onun bütün övgüsünü dilinden eksik etmedi."	isim+fiil (birleşik fiil)
tilke erklig	*Biliglig kişi tilke erklig kerek* "Bilgili kişi diline hâkim olmalıdır."	isim+isim (isnat grubu)
tilke ilin-	*Bularnıng tilinge ilinme adaş* "Ey dost, bunların diline dolanma."	isim+fiil (birleşik fiil)
tilke kir-	*Kangım elig tilke kirmezün* "Babam kral eleştiriye uğramasın."	isim+fiil (birleşik fiil)
yorık til	*Yorık til* "Akıcı dil."	isim+isim (sıfat tamlaması)
yumşak til	*Kerek köngli kodkı ma yumşak tili* "Alçak gönüllü ve yumuşak dilli olmalıdır."	isim+isim (sıfat tamlaması)

SONUÇ

Bu çalışmada Eski Türkçe *til* sözcüğüyle oluşturulmuş deyimler incelenmiştir. Deyimler belirlenirken Şen (2017)'in eseri esas alınarak alan kaynakları taranmıştır. Deyimlerin Eski Türkçede geçtiği cümle ve anlamı verilip Türkiye Türkçesindeki karşılığı belirlenmeye çalışılmıştır. Deyimler yapısal olarak ögeleri ve oluşturuluş şekilleri bakımından incelenip konu bakımından kavramsal tasnifi yapılmıştır.

Eski Türkçe *til* sözcüğüyle oluşturulmuş deyimlerin bir hayli fazla olduğu ve bu dönemdeki deyimlerin birçoğunun bazı değişikliklerle günümüze kadar varlığını sürdürdüğü tespit edilmiştir.

Eski Türkçe *til* ile kurulmuş 52 deyim bulunmaktadır. Bunlar şöyledir*: elig til uzun kıl-, et'özin tilin yıgın-, köngül til ala bol-, köngül til birik-, köngül til tüz-, köngül til kiçig tut-, süçig til,*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

tatıglıg til, til aç-, til agız kıl-, til bedüt-, til beküt-, til et-, til evir-, til kes-, til kurıtma-, til sal-, til talaş-, til teg-, til tegşür-, til tegür-, til tepret-, til uzat-, til yası, til yorıt-, tilde yorı-, tili boş, tili çın, tili köngli tüz, tili köngli bir, tili sözi silig, tili tamgakı katı-, tili tamgakı kurı-, tili tutun-, tili tüz, tilin bekle-, tilin bekte tut-, tilin beze-, tilin kişe-, tilin küdez-, tilin oyna-, tilin tıd-, tilin yaz-, tilin yıg-, tilingde ot köy-, tilingde çıkar-, tilingde yorıt-, tilke erklig, tilke ilin-, tilke kir-, yorık til, yumşak til.

Eski Türkçe deyimlerden 5'i bazı fonetik değişimler dışında Türkiye Türkçesinde varlığını korumuştur: *tatıglıg til, til aç-, tilin tıd-, til uzat-, tili tutun-.*

Eski Türkçe deyimlerden 28'i değişime uğrayarak Türkiye Türkçesinde varlığını korumuştur: *süçig til, til agız kıl-, til bedüt-, til beküt-, til evir-, til kes-, til kurıtma-, til sal-, til talaş-, til tegür-, til yası, til yorıt-, tilde yorı-, tili boş, tili tamgakı katı-, tili tamgakı kurı-, tilin bekle-, tilin bekte tut-, tilin küdez-, tilin oyna-, tilin yaz-, tilin yıg-, tilingde ot köy-, tilingde yorıt-, tilke erklig, tilke ilin-, tilke kir-, yumşak til.*

Eski Türkçe 12 deyim Türkiye Türkçesinde tamamen farklı sözcüklerle karşılıkları vardır: *elig til uzun kıl-, köngül til ala bol-, köngül til birik-, köngül til tüz-, köngül til kiçig tut-, til et-, til teg-, til tegşür-, til tepret-, tili köngli tüz, tili köngli bir, tilingde çıkar-.*

Eski Türkçe 7 deyim Türkiye Türkçesinde karşılığı bulanamamıştır: *et'özin tilin yıgın-, tili çın, tili sözi silig, tili tüz, tilin beze-, tilin kişe-, yorık til.*

Eski Türkçeden itibaren çoğu deyimin bazı ses ve (veya) sözcük değişimleriyle günümüze kadar devam etmiş olması Türkçenin gücünün ayrıca toplumsal yapıdaki (kültür, gelenek, görenek, din, alışkanlar vs.) devamlılığın bir göstergesidir.

Deyimler, atasözleri, kalıp ifadeler, mecazlar, ikilemeler vb. anlatımı güçlendirip anlatıma canlılık katar. Eski Türkçe döneminde deyimler ve duyu organlarından "til" ile oluşmuş deyimler bir hayli fazladır. Bu da Türk dilinin ifade gücünün zenginliğinin bir göstergesidir.

KAYNAKLAR

Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Türk Dil Kurumu.

Aksoy, Ö. A. (1962). Atasözleri, Deyimler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten, 10,* 131-166.

Aksoy, Ö. A. (2024). *Deyimler Sözlüğü.* İnkılâp Kitabevi.

Arat, R. R. (1932). *Zur Heilkunde der Uiguren II.* Verlag der Akademie der Wissenschaften.

Arat, R. R. (1937). *Türkische Turfan-Texte VII, Von Dr. G. Rahmati, Mit sinologischen Anmerkungen von Dr. W. Eberhard.* Akademie Verlag.

Arat, R. R. (1992). *Atabetü'l Hakayık.* Türk Dil Kurumu.

Arat, R. R. (1999). *Kutadgu Bilig I Metin.* Türk Dil Kurumu.

Ata, A. (2004). *Türkçe ilk Kur'an Tercümesi, Karahanlı Türkçesi (Giriş-Metin-Notlar-Dizin*). Türk Dil Kurumu.

Atalay, B. (1998). *Divanü Lûgat-it-Türk Tercümesi, I-III, IV Dizin.* Türk Dil Kurumu.

Bang, W., & Gabain, A. (1929). *Türkische Turfan-Texte I.* Verlag der Akademie der Wissenschaften.

Dankoff. R., & Kelly. J. (1982). *Mahmûd al-Kaşgarî: Compendium of the Turkic Dialects (Dîvàn lugàt at-Turk) I.* Harvard Üniversitesi Basımevi.

Dankoff. R., & Kelly. J. (1984). *Mahmûd al-Kaşgarî: Compendium of the Turkic Dialects (Dîvàn lugàt at-Turk) II.* Harvard Üniversitesi Basımevi.

Demir, E. (2013). Atabetü'l-Hakâyık'ta Geçen Deyimler, Atasözleri ve Özdeyişler. *Türkiyat Mecmusası, 23* (2), 37-52.

Elmalı, M. (2009). *Dasakarmapathaavadanamala Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin-Tıpkıbaım.* Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. Basılmamış Doktora Tezi.

Ercilasun, A. B., & Akkoyunlu, Z. (2018). *Dîvànu Lugàti't-Türk (Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin).* Türk Dil Kurumu.

Ergin, M. (1997). *Türk Dil Bilgisi.* Bayrak Yayınevi.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Geng. S., & Laut. P. ve Wilkens. J. (2007). Fragmente der uigurischen Daśakarmapathāvadānamālā aus Hami (Teil 3). *Ural-Altaische Jahrbücher, 21,* 124-140.
Hamilton, J. R. (1986). *Manuscrits ouigours du IX-X Siecle de Touen-houang 1-2.* Peeters.
Hamilton, J. R. (1998). *Budaca İyi ve Kötü Kalpli Prens Masalının Uygurcası*. (Ece Korkut-İsmet Birkan,Çev.). Simurg Yayınları.
Hengirmen. M. (1995). *Türkçe Dilbilgisi*. Ergin Yayınları.
Kaçalin, M. S. (2016). *Dîvànu Lugàti't-Turk (Mahmûd el-Kàşgarî).* Kabalcı Yayıncılık.
Karahan, A. (2024). Divanu Lugati't-Türk'te Söz ve Konuşma ile İlgili Deyimler. *TYPAkademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi, (42),* 11-35.
Kaya, C. (1994). *Uygurca Altun Yaruk, Giriş, Metin ve Dizin.* Türk Dil Kurumu.
Korkmaz, Z. (2003). *Gramer Terimleri Sözlüğü.* Türk Dil Kurumu.
Le Coq, A. (1938). *Türkçe Mâni Elyazıları (Manicheika) C. I,* (Fuat Köseraif, Çev.). Devlet Basımevi.
Merhan, A. (2009). *Atabetü'l-Hakayık'ta Organ Adlarıyla Kurulmuş Deyimler.* Gürsoy Naskali, E., & Koç, A. (Ed.), 307-314, Beden Kitabı.
Müller, F. W. K. (1908). *Uigurica I. Die Anbetung der Magier, ein christliches Bruchstück. 2. Die Reste des buddhistischen, Goldglanz-Sūtra, Ein vorläufiger Bericht.* Akademie der Wissenschaften.
Müller, F. W. (1922). *Uigurica III. Uigurische Avadāna-Bruchstücke (I-VIII).* Verlag der Akademie der Wissenschaften.
Önler, S. (2021). Kutadgu Bilig, Nehcü'l Ferâdis ve Kısasü'l Enbiyâ'da 'Yüz' Sözcüğü ile Kurulmuş Deyimler. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi,* (24), 204-217.
Özkan, F., & Şadiyeva, G. (2003). Somatik Deyimler. *Bilig,* (24), 135-137.
Püsküllüoğlu, A. (1995). *Türkçe Deyimler Sözlüğü.* Arkadaş Yayınları.
Sinan, A. T. (2015). *Türkçenin Deyim Varlığı*. Kesit Yayınları.
Solak, E., & Bašić, M. (2020). Kutadgu Bilig'de Elig Sözcüğüyle Kurulmuş Deyimlerin Bilişsel Dilbilim Açısından İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(2), 325-342.
Şahin, H. (2009). Kâşgarlı'dan Günümüze Organ İsimleriyle Kurulmuş Deyimler. *Turkish Studies. 4*(3), 2020-2026. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.767
Şen, S. (2017). *Eski Türkçenin Deyim Varlığı.* Türk Dil Kurumu Yayınları.
Wilkens, J. (2007). *Das Buch von der Sündentilgung, Edition des alttürkisch-buddhistischen Kşanti Kılguluk Nom Bitig I-II.* Brepols.
Yüceol, Ö. M. (2001). Türkçe Deyimler Üzerine Birkaç Söz. *Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi, 600,* 869-879.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

URL-1: *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü.* Türk Dil Kurumu: https://sozluk.gov.tr/

Extended Abstract

Idioms, proverbs, reduplications, and set expressions are of great importance in terms of demonstrating the richness of a language's vocabulary. Idioms are fixed expressions consisting of at least two words that describe a situation, adding liveliness to the narrative and making the expression more attractive and effective. Idioms are cultural heritages that reflect the culture, traditions, customs, habits, material and spiritual values, lifestyles, etc., of nations. The Turkish language, since the Old Turkish period, particularly with the Orhon Inscriptions, has had a rich set of idioms. During this period, idioms formed with the word til (meaning organ) were quite numerous. This indicates that, starting from this period, Turkish has had a rich idiomatic vocabulary based on organ names, showcasing the language's power of expression and its ability to use words effectively. In this study, the existence of idioms formed with the word til from sensory organ names in the Old Turkish period has been examined. In determining these idioms, Şen (2017)'s work has been used as a reference. The forms of the idioms in Old Turkish, the sentences they appear in, and their meanings have been provided, and their equivalents in Modern Turkish have been compared. The idioms have been structurally analyzed according to their components and formation methods, and an attempt has been made to classify them conceptually. The earliest written documents in Old Turkic date back to the 8th

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

century with the Orkhon inscriptions, a period that is particularly rich in vocabulary and idioms. During the Old Turkic era, the Göktürks, Uyghurs, and Karakhanids were prominent, and an examination of the diverse works left by these groups reveals a significant number and variety of idioms. This richness provides important insights into the social, cultural, and societal structures of the time. Such a diverse and abundant linguistic heritage reflects the expressive power of the Turkish language's vocabulary. Idioms are typically fixed, anonymous word groups consisting of at least two words, often carrying meanings beyond their literal interpretation. They are usually used metaphorically, although some idioms retain a closer connection to their literal meanings. There are numerous perspectives on the definition, semantic and structural characteristics, and classification of idioms. Many studies have also focused on idioms formed with organ names in Turkish. However, this article will not revisit previously discussed topics such as the definition, scope, types of idioms, and their distinctions from proverbs. According to the Türkçe Sözlük (Turkish Dictionary), dil (tongue) is defined as: "a fleshy, elongated, movable organ in the oral cavity used for tasting, swallowing, and articulating sounds; a sense organ for tasting; a system of sounds or visual symbols established based on mutual agreement to facilitate communication among people; language; tongue" (URL-1). When examining idioms formed with the word til (tongue) in Old Turkic, it is observed that they represent both concrete and abstract concepts. These idioms are structurally diverse, formed in various ways—such as with two nouns, a noun and a verb, or multiple nouns combined with a verb. In the examined work, 52 idioms related to til were identified. The prevalence of such idioms in Old Turkic texts highlights the richness of the Turkish language's vocabulary, particularly in the context of concepts related to language and speech. In the Turkish Dictionary, the word "dil" is defined as "the fleshy, long, movable organ in the mouth cavity, used for tasting, swallowing, and articulation; the organ of taste; a system of vocal or visual signs created based on agreement to enable communication among humans, language; tongue" (URL-1). When we look at idioms formed with the word til in Old Turkish, we see that they represent both concrete and abstract situations, and they are structurally created in many different ways—such as with two nouns, a noun and a verb, multiple nouns and a verb, etc. In the work we examined, 52 idioms related to the word til have been identified. The existence of such a large number of idioms with the word til in Old Turkish texts demonstrates the richness of the Turkish vocabulary in terms of concepts related to language. This study examines idioms formed with the word til (tongue) in Old Turkic. The work of Şen (2017) served as the primary source for identifying these idioms. The meaning of the idioms in Old Turkic and the sentences in which they appear were provided, along with an effort to determine their equivalents in modern Turkish. The idioms were analyzed structurally in terms of their elements and formation methods, and a conceptual classification was made. In the examined work, it was observed that idioms formed with til outnumber idioms formed with other organ names. Many idioms from this period have been found to survive to the present day. This study contributes to both the structural analysis of the material and the understanding of the Turkish language and culture. A total of 52 idioms formed with til in Old Turkic were identified. These are as follows: elig til uzun kıl-, et'özin tilin yıgın-, köngül til ala bol-, köngül til birik-, köngül til tüz-, köngül til kiçig tut-, süçig til, tatıglıg til, til aç-, til agız kıl-, til bedüt-, til beküt-, til et-, til evir-, til kes-, til kurıtma-, til sal-, til talaş-, til teg-, til tegşür-, til tegür-, til tepret-, til uzat-, til yası, til yorıt-, tilde yorı-, tili boş, tili çın, tili köngli tüz, tili köngli bir, tili sözi silig, tili tamgakı katı-, tili tamgakı kurı-, tili tutun-, tili tüz, tilin bekle-, tilin bekte tut-, tilin beze-, tilin kişe-, tilin küdez-, tilin oyna-, tilin tıd-, tilin yaz-, tilin yıg-, tilingde ot köy-, tilingde çıkar-, tilingde yorıt-, tilke erklig, tilke ilin-, tilke kir-, yorık til, yumşak til. Of these idioms, five have survived into modern Turkish with only minor phonetic changes: tatıglıg til, til aç-, tilin tıd-, til uzat-, tili tutun-. Twenty-eight idioms have survived into modern Turkish but have undergone significant changes: süçig til, til agız kıl-, til bedüt-, til beküt-, til evir-, til kes-, til kurıtma-, til sal-, til talaş-, til tegür-, til yası, til yorıt-, tilde yorı-, tili boş, tili tamgakı katı-, tili tamgakı kurı-, tilin bekle-, tilin bekte tut-, tilin küdez-, tilin oyna-, tilin yaz-, tilin yıg-, tilingde ot köy-, tilingde yorıt-, tilke erklig, tilke ilin-, tilke kir-, yumşak til. Twelve idioms from Old Turkic have completely different equivalents in modern Turkish: elig til uzun kıl-, köngül til ala bol-, köngül til birik-, köngül til tüz-, köngül til kiçig tut-, til et-, til teg-, til tegşür-, til tepret-, tili köngli tüz, tili köngli bir, tilingde çıkar-. Seven idioms from Old Turkic have no equivalents in modern Turkish: et'özin tilin yıgın-, tili çın, tili sözi silig, tili tüz, tilin beze-, tilin kişe-, yorık til.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 3 * (780-790)

The Functional Dimension of Myths in Plato's Philosophy: A Hermeneutic Analysis

Platon Felsefesinde Mitlerin İşlevsel Boyutu: Hermenötik Bir Analiz

Hayyam CELİLZADE [*] İbrahim YILDIZ[**]

Makale Bilgisi

Geliş:17.12.2024
Kabul:01.08.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1602641

Anahtar Sözcükler:
Mit
Logos
İletişim
Hakikat

ÖZET

Makalede Platon'un felsefesinde mitlerin işlevsel boyutu ve bu bağlamda iletişimsel yönleri hermenötik yöntemle irdelenecektir. Platon'un bütün diyaloglarında mitlerin doğasını ve işlevsel boyutunu ele almak çalışmanın sınırlarını aşacağı için temsil gücü yüksek olan diyaloglara başvurulacaktır. Makalenin merkeze aldığı sorunsalın akademide yeteri düzeyde ele alındığını söylemek zordur. Platon'un felsefesinde mitlerin konumuna odaklanan çalışmalar genellikle bu unsurların teorik işlevini ele alırken, onların diyaloglardaki iletişimsel işlevi göz ardı edilmektedir. Oysa Platon'un aynı zamanda bir yazar kimliği taşıdığı ve eserleri aracılığıyla toplumun geniş kesimlerine ulaşmayı amaçladığı veya en azından bu olasılığın dikkate alınması gerektiği kanaatini taşımaktayız. Bu çerçevede, çalışmanın sorunsalının özgün olduğu ve ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Makalede, Platon'un felsefesinde mitlerin, Sokratik yöntem etrafında insanların toplumsallaşmalarını sağlayan; önce bilge (sophos) ile muhataplar arasında, ardından da muhatapların hakikatle ilişkisi bağlamında kurucu bir iletişim unsuru olduğu savunulacaktır.

Article Information

Submission: 17.12.2024
Acceptance:01.08.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1602641

Key Words:
Myth
Logos
Communication
Truth

ABSTRACT

This article employs a hermeneutic method to examine the functional dimension of myths in Plato's philosophy and their communicative aspects within this context. Since addressing the nature and functional dimension of myths in all of Plato's dialogues would exceed the limits of the study, dialogues with high representativeness will be used. It is challenging to assert that the central issue addressed in this article has been adequately addressed within the academic community. A prevailing theme in scholarly works examining the role of myths in Plato's philosophy is the emphasis on their theoretical aspects. However, these studies often overlook the significance of these elements' communicative function within the dialogues. However, it is imperative to acknowledge that Plato was also a writer and thus sought to appeal to diverse social groups. In this context, it is hypothesized that the problem addressed in this study is original and will contribute to the relevant field. The article will argue that myths in Plato's philosophy are a constitutive element of communication that enables people to socialize around the Socratic method, first between the wise (sophos) and the interlocutors, and then in the context of the interlocutors' relationship with truth.

Atıf İçin

Celilzade, H. & Yıldız, İ. (2025). The Functional Dimension of Myths in Plato's Philosophy: A Hermeneutic Analysis *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(3), 780-790. doi: 10.20296/tsadergisi.1602641

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Eskişehir, hayyamcelilzade@anadolu.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7739-9388

[**] Öğr. Gör. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Yurt İçi Kurumsal İlişkiler Koordinatörlüğü, İstanbul, ibrahim.yildiz@medeniyet.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2542-389X

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

INTRODUCTION

In Plato's dialogues, the distinction between myth[1] and *logos*[2] is frequently obscured. In addressing this issue, Morgan provides explanations regarding the ambiguity of the boundaries between myth and *logos*. He posits that it is appropriate to categorize the narratives that Plato refers to as "myths" as such. In this way, he asserts, subjective statements can be prevented (Morgan, 2004, p. 156). Nevertheless, it is evident that Plato himself does not adopt a definitive stance on this matter. For example, in paragraph 60d of the *Phaedo* dialogue, he refers to the tales of Aesop as "*logoi*" (τοὺς λογοὺς τοῦ Αισωώπου) (Plato 2 In paragraph 61b of the same dialogue, he refers to them as "myths" (δια ταῦτα μύθους Αισωώπου) (Platon, 2024, p. 7).

The issue persists, however, as the narratives designated as myths by Plato exhibit considerable divergence. It may, therefore, prove beneficial to categorize these myths according to their similarities and differences. Morgan, for instance, proposes a classification system comprising three distinct categories:

a) Traditional myths as conveyed by poets,
b) Myths designed for educational purposes,
c) Myths that engage with philosophical concepts (Morgan, 2004, pp. 162-163).

In his dialogues, Plato tends to adopt a critical stance towards the role of myths. Conversely, it seems reasonable to posit that Plato believed that, in certain instances, the participants in his dialogues (and indeed, some readers) would be unable to fully comprehend the issues being discussed. In such cases, he resorts to the use of myths. The question, therefore, is to identify which myths Plato employs in these instances. This, in turn, provides insight into which myths he mentions negatively. It is evident that the myths he uses in situations where the dialog participants lack comprehension are, for the most part, those that he himself has created. In the dialogue of the *Statesman*, the Athenian stranger informs his interlocutor that the introduction of myth serves two purposes: "firstly, to illustrate that all others are rivals to the true shepherd, the object of their search, and secondly, to identify those who merit this reputation" (Platon, 1998, p. 44). This passage demonstrates that the stranger's explanation cannot be conveyed through *logos* alone, but rather, it is more effectively elucidated through myth.

Additionally, Plato's dialogues present issues that are not addressed through the use of *logos*. To illustrate, in the dialogue *Politeia*, the subject of the afterlife is not addressed through the use of the *logos*, but rather through the medium of myth, specifically the myth of Er. Similarly, in the *Phaedo* dialogue, the concept of the afterlife is elucidated through the medium of myth. What is the rationale behind Plato's decision to explain the afterlife through myth rather than through the use of the *logos*? It is possible that there are instances in which Plato deems the *logos* to be ineffective. Edelstein (1949, p. 464) posits that Kantian and Romantic thinkers believe that Plato resorts to myth because he is aware of the limitations of reason. Edelstein posits that Kantians and romantics perceive instances within the dialogues where the logos is inadequate and that Plato is cognizant of this. It is challenging to concur with Edelstein's observation. The assertion that "there are cases in the dialogues where the *logos* is dysfunctional" lacks sufficient evidence to be considered a valid thesis. Similarly, it is challenging to assert that there is a fundamental contradiction between myth and *logos* in Plato's dialogues. It is accurate to conclude that Plato critiques *traditional myths as narrated by poets*, as classified by Morgan. However, it is challenging to assert that he is fundamentally opposed to myth, which represents a form of expression of thought in general, or that he establishes a dichotomy between myth and *logos*. Instead, it can be proposed that Plato endeavors to establish a harmonious relationship between myth and *logos*, a perspective that is closely aligned with his understanding of philosophy.

[1] *Myth, mythos;* story, tale, legend, news, rumor (Çelgin, 2011, p. 441).

[2] *Logos;* word, evidence, proof, debate, philosophical discussion, reason, reason, intelligence, common sense, common sense, thought, explanation (Çelgin, 2011, p. 402).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

The Position of Myth within Plato's Philosophy

In his dialogues, Plato presents a scene. At one end of the scene is the sage (*sophos*), and at the other end is the philosopher (candidate), along with other individuals. The levels of knowledge and cognition exhibited by the candidate philosopher and the other individuals differ. In other words, the participants in the dialogue are not all at the same level of knowledge and cognition. To illustrate, in the *Politeia* scene, Socrates is depicted as the sage (*sophos*). The scene in question does not feature a candidate philosopher; rather, the other individuals present are either sophists or ordinary people. In engaging with these individuals, Socrates is understood to select his narrative according to their respective levels of knowledge and comprehension. In the dialogue *Politeia*, Socrates engages in a discussion about the afterlife with Glaucon as his interlocutor. Given the limited scope of Glaucon's (and the others') knowledge and understanding, it is evident that the discourse on the afterlife must take the form of myth. It is evident that Glaucon is unable to grasp the narrative about the afterlife that can be accessed through *logos*. In the course of the aforementioned dialogue, Socrates states, "However, I believe that the methods currently employed will not yield the desired results." "We must therefore pursue a more circuitous and challenging route to attain it" (Platon, 2016a, p. 218). In paragraph 504b, he elucidates the nature of the "longer" and "more arduous path." "As previously stated, there is a more circuitous route to attaining the highest knowledge of these virtues, which are self-evident to those who embark upon it" (Platon, 2016a, p. 333). As William W. Tait notes, the "long and arduous road" is a reference to the distinctive concept of science. "It leads to a more precise and profound understanding of the subjects that the guardians of knowledge must master" (Tait, 2002, p. 3). Socrates elucidates certain matters to Glaucon and the other interlocutors through the medium of myth, rather than *logos*, given that they are not yet equipped to traverse the "longer" and "more arduous path." In the dialogue *Politeia*, Socrates elucidates the concept of the afterlife to Glaucon through the medium of myth. It is also established that this myth, which is that of Er, was created by Plato (Thayer, 1988, p. 379). Glaucon is only able to comprehend the afterlife through the lens of myth. In conclusion, it is imperative to consider the context in which myth and *logos* are conveyed in Plato's dialogues.

Another intriguing scenario arises in the *Gorgias* dialogue. Socrates states, "Listen then to this beautiful story" (Ἄκουε δή, φασί, μάλα καλοῦ *λόγου(logou)*). It may be perceived as a work of fiction, but it is, in fact, a factual account. The veracity of the information I am about to present is beyond doubt. (ὃν σὺ μὲν ἡγήσει *μῦθον (miton)*, ὡς ἐγώμαι, ἐγὼ δὲ *λόγον (logon)* ὁ Ἀ ὡς ἀληθῆ γὰρ ὄντα σοι λέξω ἃ μέλλω *λέγειν (legein)* "For as truth itself will I speak what I now set forth" (Platon, 2017, p. 123). Although this is not reflected in the Turkish translation of the dialogue, in the original dialogue, Socrates informs his interlocutor that they will likely dismiss what he is saying as a myth, but that what he is saying is a *logos*. From this, we can infer that despite Socrates initiating the discussion through the use of the *logos*, the interlocutor's level of understanding and comprehension is insufficient to grasp the concept as such. To gain insight into the nuances of knowledge and cognition, it is essential to delve into the narrative known as the "analogy of the divided line," as presented in the dialogue *Politeia*.

Socrates requests that the audience consider a line that has been bisected at two distinct points along its length. He posits that the larger portion of the line represents the graspable *(noeton)*, while the smaller portion represents the visible *(horaton)*. He proposes that each part be divided in half again, maintaining the same proportion. He refers to the object of knowledge of the initial portion of the visible *(horaton)* as "reflections" *(eikones)* and the state of knowledge as "delusion" *(eikasia)*. The object of knowledge pertaining to the second part is designated as "physical things" *(eoiken)*, while the state of knowledge is identified as "belief" *(pistis)*. In the initial segment of the comprehensible *(noeton)*, he designates the object of knowledge as mathematical objects *(hupotheseos)* and the state of knowledge as inference *(dianoia)*. He similarly designates the object of knowledge of the second part of the graspable *(noeton)* as ideas *(eide anupothetos)* and the state of knowledge as apprehension *(noesis)* (Platon, 2016a, pp. 343-345). This narrative, known as the "analogy of the divided line," suggests that individuals occupy a specific position on this continuum. In other words, the conceptualization of the levels of knowledge and perception of

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

individuals can be seen to have a counterpart in Plato's analogy of the divided line. The levels of knowledge and cognition exhibited by Socrates' interlocutors in the dialogues can be situated within a specific position on the divided line. It would be unreasonable to expect someone who is unable to describe mathematical objects *(hupotheseos)* to be able to infer from them *(dianoia)* to someone whose state of knowledge is delusion *(eikasia)*. Even if such a word is uttered, the individual whose state of knowledge is delusional *(eikasia)* will perceive it as a myth. It can be argued that Plato observes this situation in his dialogues and, taking into account the level of knowledge and perception of the participants, employs the use of logos at times and myth at other times.

As a matter of fact, in the *The Symposium* while the dialogue participants recount a myth about love *(eros)*, Socrates references the logos that Diotima conveys to him about love *(eros)*. At one point in the narrative, Diotima states, "Nevertheless, I will proceed to relate this account in its entirety, without reservation." "Attempt to comprehend it to the best of your abilities" (Platon, 2014, p. 142) emphasizing the challenge of initiating discourse through *logos*, akin to the "lengthier and more arduous path" described in paragraph 435d of the *Politeia* dialogue. This may be the sole instance in Plato's dialogues where he endeavors to elucidate the intelligible *(noeton)* through *logos*, eschewing the conventional approach of employing myth. This may be attributed to the presence of both the sage *(sophos)* and the philosopher in the *The Symposium* scene. In the context of Diotima and Socrates, Diotima is the sage *(sophos)*, Socrates is the philosopher, Socrates is the sage *(sophos)*, and Alcibiades and Aristodemos are the philosopher candidates. As previously stated, Plato employs the "longer" and "more arduous path" in the scene of the sage and the philosopher. In other words, he opens the comprehensible *(noeton)* through *logos*.

Characteristics and Functions of Myths in Dialogues

According to Luc Brisson, Plato refers to myth 87 times in his dialogues. Sixty-nine of these instances align with the narratives that the ancient Greeks referred to as myths. Brisson (1998, pp. 141-142) notes that Plato himself created 27 of the 69 myths. The remaining 42 myths are as follows: *Kratilos* 408c8, *Gorgias* 505c10, *Laws III* 699d8, VIII 840c1, *Philebos* 14a4, *Statesman* 272c7, *Politeia* I 350e3, II 376d9. Brisson (1998, p. 143) also identifies several other instances of myth in Plato's works, including 377a4, a6, b6, c1, c4, c7, 378e5, 379a4, III 391e12, 398b7, and *Timaeus* 23b5. The following are examples of myths created by Plato himself: The myth of Atlantis (*Timaeus* 26e4), the myth of the judgment of the dead (*Gorgias* 523a2, 527a5), the myth of Er (*Politeia* X 621b8), and the myth about the nature and destiny of souls (*Phaedrus* 253c7) (Brisson, 1998, p. 143) are examples of such myths. In his analysis, Glenn W. Most identifies eight common features present in Platonic myths.

1) The majority of Platonic myths are monological in nature.
2) The transmission of Platonic myths to younger audiences is frequently facilitated by an older individual.
3) The term "Platonic myth" is used to describe a narrative that originates from ancient times and is transmitted orally, whether based on historical events or purely fictional.
4) Platonic myths concern events and issues that are not always verifiable.
5) The authority of Platonic myths derives from tradition rather than from the narrator.
6) Platonic myths have a psychological impact.
7) Platonic myths have a narrative style, not a dialectical structure.
8) Platonic myths occur either at the beginning or at the end of a dialectical discussion (Most, 2012, pp. 16-18).

It can be argued that Plato also sought to reconcile the mythological traditions of ancient Greek civilization with the tenets of his own philosophical system. In this context, it is evident that Plato occupies a dual role as both a myth-maker and a myth-critic. "A fable is a falsehood in its entirety, even if there is an element of truth within it" (Platon, 2016a, p. 114). In the dialogue *Politeia*, Plato offers a critical review of the myths of Homer and Hesiod. He distinguishes between true and false knowledge regarding the nature of gods and heroes, ultimately concluding that the myths of Homer and Hesiod are unsuitable for education in *Kallipolis* (Platon, 2016a, p. 127).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

In ancient Greece, myths served as the primary source of belief for the people of that era. In this context, Erwin Rohde posits that Homer's narratives reflect the dominant beliefs of his historical epoch. “One might posit that Homeric poems represent the popular belief of their time”. (Rohde, 2020, p. 74). In light of this evidence, it seems plausible to suggest that Plato sought to alter the prevailing belief system in Athens by introducing new mythological narratives. Allen asserts that Plato held the view that belief affects action. “Plato's emphasis on the interconnection between belief and action ultimately led him to conclude that philosophers could alter actions, and thus politics, by modifying beliefs” (Allen, 2011, p. 55). Indeed, the introduction to the dialogue *Politeia* demonstrates that Kephalos takes the stories about death seriously and performs actions to please the gods (330d-331b). In other words, the actions of the ancient Greeks were guided by their beliefs, or myths. Myths provide individuals with insight into the nature of their surrounding world and the actions they must take to ensure their survival. The aspiration to attain such knowledge also serves to unite those who seek it. In this sense, it can be argued that myths not only constituted the belief systems of the ancient Greeks, but also served as a crucial element in ensuring their socialization. As Dumézil notes, mythology attempts to reconstruct an 'ideology', which he defines as a conceptualization and evaluation of the fundamental forces that govern both the natural and supernatural realms, as well as individuals, society, and their collective identity. In a sense, myth provides a rationale for events that people encounter in life and find difficult to comprehend, thereby rendering those events insignificant. It can be postulated that Plato was cognizant of this phenomenon and sought to indirectly influence beliefs and actions by introducing new myths. As previously stated, *logos* is not a universally applicable means of communication. In contrast, myth represents a suitable means of communication for the majority of people. The representation of truth through the form of myth is the most appropriate means of facilitating contact with that truth for all individuals. In contrast, the representation of truth through *logos* can only be understood by those who possess the requisite level of knowledge and perception *(noesis)*. Dinkelaar's thesis that Plato resorted to myths because he was an authority and attempted to legitimate his writings by occasionally expressing his philosophy through myth (Dinkelaar, 2020, p. 37) can be evaluated in this context. It is evident that Plato's contemporaries were not unfamiliar with the concept of myth. Consequently, Plato is conscious of the fact that he is communicating with individuals who are already familiar with the concept of myth. The rationale behind Plato's occasional incorporation of mythological elements in his dialogues can be attributed to the fact that his interlocutors were already well-acquainted with such narratives. Furthermore, as Dinkelaar correctly asserts, myths were regarded as authoritative. It is important to consider the role of myth in the everyday lives of ancient Greeks. In the context of Greek mythology, the natural and the supernatural are not regarded as distinct and separate realms. Rather, they are seen as interdependent and intertwined. This is evident in the way the Greeks experienced sacredness in their daily lives and in their interactions with the divine. The same sense of reverence and awe that they felt in their relationship with the gods during ceremonies was also present in their encounters with the natural world (Vernant, 2016a, p. 11).

Myths delineating the genesis of the deities, the genesis of the universe, the exploits of heroes, intercession between deities, relations between deities and heroes, and intercession between deities and humans, among other topics, served both as a foundation for belief and as a mechanism for socialization, by articulating the proximity between the realms inhabited by the deities and the realms inhabited by humans. The fact that the gods possessed supernatural abilities and intervened in human affairs necessitated awareness of their whereabouts and the occurrences that transpired in their realm. Such knowledge enabled indirect governance of the populace, who gathered (socialized) around these myths. In this sense, it can be argued that Plato was aware of the persuasive power of myths and attempted to influence people both by invoking existing myths and by creating new myths. In other words, in the context of ancient Greek society, myth served as an effective means of communicating ideas and beliefs. In this context, Mangion's analysis focuses on the myth about the origin of writing (Platon, 2016b, p. 87–89) in the Phaedrus dialogue and its function as a means of communication. According to the aforementioned source, “it is evident that the spoken word itself constitutes a privileged medium for the acquisition of knowledge, a relationship that is corroborated by Phaidros. When this dialectical process is successful, “speech”

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

conveys its own life, its spirit, to the addressee, transformed by communication" (Mangion, 2017, p. 12). Derrida further underscores the communicative significance of the myth concerning the origin of writing in the Phaedrus dialogue (Derrida, 2014, p. 36–37). Moreover, the myth not only facilitates the transmission of thought but also ensures its comprehensibility to all recipients. The myth, as posited by Cassirer (2005, p. 21–22), serves to stimulate the imagination of its audience, thereby animating the narrative within the minds of its recipients (Laughlin & Throop, 2001, p. 719).

The concept of a divided line can be employed to illustrate the manner in which myth serves as a conduit for those whose level of knowledge and cognition is belief (pistis) to establish contact. It is not the case that all individuals will achieve the level of comprehension (noesis) in terms of knowledge and perception. It is feasible to attain this level through dedicated effort. In comparison, it can be stated that, on average, individuals possess knowledge and cognition at the level of belief (pistis). Indeed, in the Protagoras dialogue, it is noted that the use of myths to communicate with young people is a common practice and, in a sense, a successful one (Platon, 2022, p. 20). As previously stated, in the dialogue Politeia, Socrates, for instance, prefers a method of communication that his interlocutors can utilize rather than the "longer" and "more arduous" approach. The "longer" and "more arduous path" is one that can be pursued by those who have attained the level of comprehension (noesis) in terms of their knowledge and cognition. Nevertheless, in the dialogue of the The Symposium, Diotima employs the more circuitous and challenging route, presuming that Socrates is capable of navigating it. From the perspective of noesis, Socrates comprehends the narrative of the idea of love. Socrates' comprehension of the narrative, achieved through the longer and more challenging path, is evident in his presentation of the information he has received from Diotima as a monologue[1] to the participants of the banquet. Socrates does not engage in a dialogue with Diotima regarding the information she provides. Instead, he opts for a monologue. It can be argued that this is not an arbitrary but a deliberate fiction.

In the view of Plato, dialogue[2] represents a means of comprehension for a subject by its interlocutors. Indeed, the fact that a topic is the subject of a dialogue necessitates that it be subjected to thorough discussion by the participants of the dialogue. It is only through such discussion that participants in the dialogue can become acquainted with the subject matter to the extent of their existing knowledge and comprehension. Nevertheless, monologue does not possess such a function. In a monologue, the interlocutors are, in a sense, not participants in the discussion of the topic at hand. This is due to the fact that they are unable to engage in constructive criticism and express their opinions on the subject matter. For example, when Socrates presents the narrative of love as a monologue to the banquet participants, some of his interlocutors fall asleep and some of them get drunk. Plato deliberately presents the narrative of love to those who can understand it in terms of comprehension *(noesis)*. Representational expression *(mimesis)* is no longer effective at that level. This is evident from the fact that the banquet participants do not know when Socrates leaves the assembly and fall asleep.

The Concept of the "Noble Lie" and Its Function

The myth that Socrates refers to as his "noble lie," which is based on a Phoenician fable, is of significant importance. The myth posits that all citizens originate from a common geographical source. The premise that all citizens originate from a common soil establishes the potential for the formation of fraternal and affectionate bonds between them. However, the myth does not conclude there. Socrates proceeds to elaborate further as follows: "You are all brothers on the site." However, the deity responsible for your creation has imbued those among you who possess the capacity for leadership with a quality akin to gold (...). Furthermore, he has added silver to the leaven of those who are capable of being leaders, and iron and bronze to the leaven of the owners

[1] The individual act of reasoning (Lewinski, 2011, p. 2).

[2] Reciprocal speech (Çelgin, 2011, p. 154).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

of farms and other arts (Platon, 2016a, p. 184). In this passage, Socrates authorizes rulers to disseminate myths that are designed to influence the behavior of citizens. In a sense, the maintenance of order in *Kallipolis* is dependent on the dissemination of myths by the ruling class to the citizenry. This is because not all citizens possess the same level of knowledge or perception. Consequently, disclosing the truth may potentially result in a deterioration of order. In this sense, it can be argued that truth has both a distributive and a regulative power. In other words, failure to convey the truth to citizens through appropriate means will result in the disruption of order. The question thus arises as to the most appropriate means of conveying the truth to citizens. It is a matter of myth, or perhaps more accurately, the use of myth. Socrates could have chosen to prioritize logos over myth at this juncture, but he did not. This was likely because he was aware that not everyone had the same level of comprehension *(noesis)*. Perhaps if he had presented the truth using logos, everyone would have interpreted it in a different way, socialization would have ceased, and chaos would have ensued instead of order. Mevlana's "elephant in the dark story" is a relevant example here.

In ancient times, the indigenous peoples of the Indian subcontinent transported an elephant to a city. In the evening, the elephant was placed inside a building with limited illumination. Due to the absence of light, the elephant was entirely invisible. Individuals who had no prior experience with elephants entered the location where the elephant was situated in the absence of light and attempted to identify the animal by touching it. The entire assembly was in a single file. The next individual proceeded to interact with the elephant. One of the individuals inadvertently made contact with the elephant's trunk. He subsequently emerged and stated: The elephant appeared to resemble a pipe. Another individual proceeded to grasp the elephant's ear. Upon exiting the enclosure, he stated, "The elephant resembles a fan." Another individual made contact with the elephant's leg. The subject perceived the elephant to be akin to a pillar. A man of considerable height made contact with the elephant through manual contact, resulting in his hand reaching the elephant's posterior. He asserted that the elephant was akin to a throne. However, had they possessed a lamp and observed the elephant with their own eyes, they would not have misinterpreted and misrepresented the elephant, nor would they have misinformed others. It is common for individuals to disseminate false information when they speak as if they possess extensive knowledge on a subject when, in fact, they lack sufficient understanding (Mevlana, 2017, pp. 49-50).

It is evident from this account that while all individuals possess accurate information about the elephant, they are collectively unaware of the full extent of its significance. The elephant represents the absolute truth, and direct contact with it is unmediated. In other words, they have the potential to interact with the elephant directly, yet they still make errors. This is due to their inability to integrate the parts they encounter. This integrative ability is analogous to the concept of understanding *(noesis)* in Plato's philosophy. In evaluating the role of myths in Plato's dialogues, it is essential to consider Mevlana's "elephant in the dark story." Myths are crucial for comprehensively understanding the elephant before direct contact. They stimulate the imagination, preparing the ground for *logos*, which is the foundation of philosophy in Plato's view.

CONCLUSION

Plato's dialogues constitute an invitation to philosophical inquiry. It is, in fact, inaccurate to describe Plato's dialogues as philosophically oriented. The authorship of these texts is a matter of debate. In his *Letters (Letter 7)*, however, Plato offers the following perspective on the matter: It is therefore impossible for any individual, whether they have learned these concepts from me or from other sources, to fully comprehend them. I do not intend to produce a written work on this subject. In the same way that other sciences cannot be expressed in words, this is also the case here. It is only after a considerable period of reflection and engagement with these issues that the truth emerges, akin to a spark in the soul, and subsequently develops organically. If it were necessary to put the teaching in written form, I would be the optimal candidate for this task. However, if I were to undertake this endeavor and fail to do it justice, I would be profoundly disappointed. If I believed that I was compelled to document my teachings in written form, and if I believed that I could elucidate them in a manner that would be accessible to the general public, what could be a

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

more worthwhile endeavor in my lifetime than to commit my insights to paper, thereby providing a valuable resource for those seeking guidance? Nevertheless, it would be unwise to attempt to elucidate these concepts through the medium of what is popularly termed "proof." It is, of course, unnecessary to concern oneself with those who are able to discern the truth spontaneously, provided that they are able to do so with minimal guidance. As for the remainder, they view philosophy as unwarranted and unjust, or harbor grandiose expectations, convinced that they have attained the pinnacle of knowledge (Platon, 1997, p. 54).

As the aforementioned paragraph indicates, Plato asserts that he did not compose any philosophical texts. The question thus arises as to why someone who did not write anything about philosophy would nevertheless compose the dialogues. The answer is that the dialogues serve as an invitation to engage with philosophical discourse. It is evident that these invitations are characterised by a distinctive style of writing. In constructing his dialogues, which are texts that serve as invitations to philosophy, Plato employs myth in a specific manner. He observes firsthand the impact of myths on the polis. Myths played a pivotal role in the religious and political organization of the *polis*. Additionally, myths facilitated a specific form of socialization. With this in mind, Plato not only "corrected" existing myths but also created new mythological texts. These texts aimed to foster a provisional socialization that would lead to the formation of the Academy. In other words, he constructed dialogues to temporarily unite those who aspired to engage in philosophical pursuits within the Academy under the guidance of a sage.

The optimal setting for philosophical discourse is the Academy. Additionally, Plato posits that philosophy can be represented in writing. He asserts that one cannot engage in philosophical discourse by merely agreeing or disagreeing with the arguments presented in writing. Furthermore, he suggests that philosophy has an experiential aspect that extends beyond the realm of logical reasoning. This is explicitly stated in his *Letters*.[1] "I have not authored a treatise on this subject, nor do I intend to do so." This is due to the fact that they cannot be expressed in the same way as other sciences through the use of words. "It is only after one has devoted a substantial amount of time to grappling with these concepts, after having dedicated one's entire life to contemplating them, that the truth emerges as a sudden flash of insight, then gradually takes shape and develops organically" (Platon, 1997, p. 54). As philosophy is not a practice, the dialogues can be seen as an imitation or representation *(mimesis)* of philosophy. In other words, the dialogues present philosophy as a form of discourse that can be understood by all, regardless of their level of knowledge or comprehension. Myths, therefore, function as a tool that imitates and represents *(mimesis)* philosophy in dialogues. Myths fulfill a communicative function by uniting disparate segments of society around a shared veracity. Plato employs a series of narrative techniques, rather than a single film, to convey a consistent truth to individuals with varying levels of understanding and knowledge. It is acknowledged that certain components of this series may prove tedious for individuals with extensive knowledge and comprehension. However, this potential boredom is mitigated by the incorporation of diverse narrative techniques in other segments. However, individuals with limited knowledge and understanding demonstrate a high level of curiosity and enthusiasm in their engagement with all aspects of the series. This is how Plato's objective as a writer is realized. The act of engaging with his dialogues has the potential to foster a sense of shared understanding, thereby facilitating the establishment of a unified social fabric. In essence, myths serve as a tangible embodiment of philosophical concepts in Plato's dialogues.

REFERENCES

Allen, D. S. (2011). *Platon Neden Yazdı?* (A. Batur, Trans.). İletişim Yayınları.
Brisson, L. (1998). *Plato The Myth Maker.* (G. Naddaf, Trans.) Chicago: The University of

[1] The majority of scholars concur that *Letter* 7 was authored by Plato. Guthrie examines this issue and reaches the following conclusion: "Thirty-six experts consider the seventh letter to be authentic, while fourteen experts claim otherwise. Additionally, twenty-two experts believe that letter eight was written by Plato, while three experts hold a differing view." (Kolosko, 2006, p. 4).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Chicago Press.
Cassirer, E. (2005). *Sembolik Formlar Felsefesi, Dil.* (M. Köktürk, Trans.). Hece Yayınları.
Çelgin, G. (2011). *Eski Yunanca-Türkçe Sözlük.* Kabalcı Yayınları.
Derrida, J. (2014). *Platon'un Eczanesi*. (Z. Direk, Trans.). Pinhan Yayınları.
Dinkelaar, B. M. (2020). Plato and the Language of Mysteries, Orphic/Pythagorean and Eleusinian Motifs and Register in Ten Dialogues. *Mnemosyne, 73*(1), 36-62. doi:10.1163/1568525X-12342654
Edelstein, L. (1949). The Function of the Myth in Plato's Philosophy. *Journal of the History of Ideas, 10*(4), 463-481. doi:10.2307/2707185
Kolosko, G. (2006). Politics and Method in Plato's Political Theory. *POLIS, 23*, 1-22. doi:10.1163/20512996-90000100
Laughlin, C., & Throop, C. (2001). Imagination And Reality: On the Relations Between Myth, Consciousness, and the Quantum Sea. *Zygon, 36*(4), 709-736. doi:10.1111/0591-2385.00392
Lewinski, M. (2011). Monologue, dilogue or polylogue: Which model for public deliberation? *Proceedings of the 9th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation*, (pp. 1-15).
Mevlana. (2017). *Mesnevi'den Hikayeler.* (H. Kırlangıç, Ed.). MEB Yayınları.
Mangion, C. (2017). *Phaidros'ta İletişim ve Felsefi Yaşam Tarzı Arasındaki İlişki Üzerine*. (M. Bal, Trans.) (24.07.2025) https://felsefe.deu.edu.tr/wp-content/uploads/2017/10/CMangion_PaidrostaI__letes__imve_FelsefiYas__amTarzi_.pdf
Morgan, K. (2004). *Myth and Philosophy from the Presocratics to Plato.* Cambridge University Press.
Most, G. W. (2012). Plato's Exoteric Myths. In C. Collobert, F. Gonzalez, & P. Destree, *Plato and Myth.* Leiden: Brill.
Platon. (1997). *Mektuplar.* (İ. Şahinbaş, Trans.). MEB Yayınları.
Platon. (1998). *Devlet Adamı.* (B. Boran, & M. Karasan, Trans.). Cumhuriyet Yayınları.
Platon. (2014). *Şölen.* (E. Çoraklı, Trans.). Alfa Yayınları.
Platon. (2016a). *Politeia.* (H. Demirhan, Trans.). Islık Yayınları.
Platon. (2016b). *Phaidros.* (B. Akar, Trans.). BilgeSu Yayınları.
Platon. (2017). *Gorgias.* (M. Rıfat, & S. Rıfat, Trans.). İş Bankası Yayınları.
Platon. (2022). *Protagoras.* (A. Çokona, Trans.).İş Bankası Yayınları.
Platon. (2024). *Phaido.* (J. Balboa, & M. Balboa, Eds.) Retrieved July 7, 2024, from https://archive.org/details/phaedo-balboa/page/n1/mode/2up?view=theater
Rohde, E. (2020). *Psykhe, Yunanlarda Ruhlar Kültü ve Ölümsüzlük İnancı.* (Ö. Orhan, Trans.). Pinhan Yayınları.
Tait, W. W. (2002). Noesis: Plato on Exact Science. In D. Malament, *Reading Natural Philosophy: Essays in the History and Philosophy of Science and Mathematics.* Chicago: Open Court.
Thayer, H. S. (1988). The Myth of Er. *History of Philosophy Quarterly, 5*(4), 369-384.
Vernant, J.-P. (2016). *Eski Yunan'da Mit ve Din.* (M. Erşen, Trans.). Alfa Yayınları

Uzun Öz

Platon'un diyaloglarında mitin nerede bittiği, *logos*'un nerede başladığı konusu çoğu zaman belirsizdir. Bu konuyu ele alan Morgan, mitin ve *logos*'un sınırlarının muğlaklığına yönelik açıklamalar yapar. O, Platon'un mit diye adlandırdığı hikayeleri mit diye tasnif edilmesinin uygun olduğunu ileri sürer. Ona göre ancak bu şekilde öznel beyanların önüne geçilebilir (Morgan 2004: 156). Fakat Platon'un kendisi bu konuda açık bir yaklaşım sergilemez. Örneğin *Phaidon* diyalogu 60d paragrafında Aisopos'un masallarına *logoi* derken (τοὺς λογοὺς τοῦ Αισωώπου) (Plato 2024: 5) yine aynı diyalogun 61b paragrafında *mitos* (δια ταῦτα μύθους Αισωώπου) (Plato 2024: 7) der. Sorun bununla da bitmez. Çünkü Platon'un mit dediği hikayeler de kendi aralarında farklılık arz eder. Platon diyaloglarında bir sahne sunar. O sahnenin bir ucunda bilge (*sophos*) diğer ucunda filozof (adayı) ve diğer şahıslar yer alır. Hem filozof adayının hem de diğer şahısların bilgi ve idrak düzeyleri farklılık sergiler. Başka ifadeyle diyalog iştirakçilerinin tamamı aynı bilgi ve idrak düzeyinde değiller. Örneğin *Politeia*'nın sahnesinde bilge (*sophos*) olarak Sokrates var. Söz konusu sahnede filozof adayı yer almaz, Sokrates hariç diğer tüm şahıslar ya sofist ya da sıradan insanlardır. Sokrates'in söz konusu şahıslarla konuştuğu zaman anlatısını o şahsın bilgi ve idrak düzeyine göre seçtiği anlaşılır. Sokrates'in *Politeia* diyalogunda ölüm sonrasına dair konuşma yaptığı zaman muhatabı Glaukon'dur. Glaukon'un (ve

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

diğerlerinin de) bilgi ve idrak düzeyi ölüm sonrasına dair konuşmanın mit formunda olmasını gerekli kılar. Çünkü Glaukon'un *logos* üzerinden açılacak ölüm sonrasına dair anlatıyı kavrayamayacağı ortadadır. Söz konusu diyalogun bir yerinde Sokrates, konuyu anlatırken "ama sana şunu diyeyim ki Glaukon, bence şimdiki tartışmamızda kullandığımız yöntemlerle aradığımız şeyi tam olarak bulamayacağız. Çünkü buna varmak için daha uzun ve daha çetin bir yol izlememiz gerek" (Platon 2016: 218) der. "Daha uzun" ve "daha çetin yol"un ne olduğunu ise 504b paragrafında anlatır. "Demiştik ki bu erdemler üzerinde en üstün bilgiye ulaşabilmek için daha uzun bir yol daha vardır, bu yolu yürüyenlere bu erdemler apaçık görünür" (Platon 2016: 333). William W. Tait'e göre "uzun ve çetin yol bilimin özel kavramına referanstır. Bu yol, bekçilerin öğrenmesi gereken mevzuların daha kesin, daha derin idrakini sağlar" (Tait 2002: 3). Sokrates, Glaukon ve diğer diyalog iştirakçilerine "daha uzun" ve "daha çetin yol"la yürüyebilecek kabiliyette olmadıkları için bazı konuları *logos* üzerinden değil, mit üzerinden anlatır. Yine *Politeia* diyalogunda Sokrates, ölüm sonrasını mit üzerinden Glaukon'a anlatır. Ayrıca bu mitin (Er mit'i) Platon tarafından oluşturulduğu bilinir (Thayer 1988: 379). Glaukon ancak mit üzerinden ölüm sonrasını kavrayabilir. Özetle Platon'un diyaloglarında mitin ve *logos*'un kime söylendiği hususu esastır. Bir başka ilginç durumsa *Gorgias* diyalogunda ortaya çıkar. Sokrates, "dinle öyleyse şu güzel hikâyeyi! (Ἄκουε δή, φασί, μάλα καλοῦ *λόγου (logou)*). Sen masal sanacaksın ama ben gerçek bir hikâye olduğuna inanıyorum; çünkü, anlatacaklarım doğrudur, bundan emin olabilirsin. (ὃν σὺ μὲν ἡγήσει *μῦθον (miton)*, ὡς ἐγῴμαι, ἐγὼ δὲ *λόγον (logon)* ὁ Ἀ ὡς ἀληθῆ γὰρ ὄντα σοι λέξω ἃ μέλλω *λέγειν (legein)*" der (Platon 2017: 123). Diyalogun Türkçe çevrisine yansımamış olsa da diyalogun orijinalinde Sokrates'in muhatabına sen benim anlattığıma mit diyeceksin ama anlattığım bir *logos*'tur der. Buradan anlaşılır ki Sokrates *logos* üzerinden konuyu açsa da muhatabın bilgi ve idrak düzeyi onu *logos* olarak kavramaktan yoksundur. Kişinin bilgi ve idrak düzeyiyle ne kastedildiğini anlamak için *Politeia* diyalogunda yer alan "bölünmüş çizgi analojisi" diye bilinen anlatısına başvurmak gerekir. *Gorgias* diyalogunda Sokrates, "dinle öyleyse şu güzel hikâyeyi! Sen masal sanacaksın ama ben gerçek bir hikâye olduğuna inanıyorum; çünkü, anlatacaklarım doğrudur, bundan emin olabilirsin" der. Diyalogun orijinalinde Sokrates'in muhatabına sen benim anlattığıma mit diyeceksin ama anlattığım bir *logos*'tur der. Buradan anlaşılır ki Sokrates *logos* üzerinden konuyu açsa da muhatabın bilgi ve idrak düzeyi onu *logos* olarak kavramaktan yoksundur. Sokrates, iki farklı uzunlukta kesilmiş bir çizgi düşünülmesini ister. Söz konusu çizginin büyük kısmının kavranılır (*noeton*) küçük kısmınınsa görünür (*horaton*) olanı temsil ettiğini söyler. Her kısmın aynı orantıyla yeniden ikiye bölündüğünün varsayılmasını ister. Görünür olanın (*horaton*) ilk kısmının bilgi nesnesini yansılar (*eikones*), bilgi durumunu ise sanı (*eikasia*) olarak adlandırır. İkinci kısmının bilgi nesnesini fiziksel olanlar (*eoiken*), bilgi durumunu ise inanç (*pistis*) olarak isimlendirir. Kavranılır (*noeton*) olanın ilk kısmının bilgi nesnesini matematiksel nesneler (*hupotheseos*), bilgi durumunu ise çıkarış (*dianoia*) olarak adlandırır. Yine kavranılır (*noeton*) olanın ikinci kısmının bilgi nesnesine idealar (*eide anupothetos*), bilgi durumuna ise kavrayış (*noesis*) ismini verir. "Bölünmüş çizgi analojisi" diye isimlendirilen bu anlatıyla birlikte bir anlamda insanların bu çizginin bir yerinde konumlandıkları fikri çıkarılabilir. Yani insanların bilgi ve idrak düzeyleri diye kavramsallaştırmaya çalıştığımız şey, Platon'un bölünmüş çizgi analojisinde bir karşılık bulur. Platon diyaloglarında 87 kez mite başvurur. Bunlardan 69'u Eski Yunanlıların mit dediği anlatılara uygundur. Söz konusu bu 69 mitin 27'sini ise Platon kendisi oluşturmuştur. Geriye kalan "42 mitten bazıları şunlardır: *Kratilos* 408c8, *Gorgias* 505c10, *Yasalar* III 699d8, VIII 840c1, *Philebos* 14a4, *Devlet Adamı* 272c7, *Politeia* I 350e3, II 376d9, 377a4, a6, b6, c1, c4, c7, 378e5, 379a4, III 391e12, 398b7, *Timaios* 23b5. Platon'un kendisinin oluşturduğu mitlerden bazıları ise şunlardır: Atlantis miti (*Timaios* 26e4), ölülerin yargılanması miti (*Gorgias* 523a2, 527a5), Er miti (*Politeia* X 621b8), ruhların doğası ve kaderi hakkındaki mit (*Phaidros* 253c7). Sokrates'in "soylu yalanı" dediği, bir Fenike masalına dayanarak anlattığı mit önemlidir. Bu mit, bütün yurttaşların aynı topraktan geldiğini anlatır. Herkes aynı topraktan geldiği için yurttaşlar arasında kardeşlik ve sevgi bağları kurulabilir. Fakat mit bununla bitmez, Sokrates konuşmasına şöyle devam eder: "Siz hepiniz sitede kardeşsiniz. Ama sizi meydana getiren tanrı, aranızdan önder olacak yetenekte olanların mayasına altın katmıştır (…). Yardımcıların mayasına gümüş, çiftliklerle öbür sanat sahiplerinin mayasına ise demir ve tunç katmıştır" (Platon 2016: 184). Burada Sokrates, yöneticilere yurttaşlara karşı mit söyleme yetkisi verir. Bir anlamda *Kallipolis*'te düzen, yöneticilerin yurttaşlara mit anlatmasıyla sağlanır. Çünkü yurttaşların tamamı aynı bilgi ve idrak düzeyine sahip değiller. Durum böyle olunca onlara hakikati anlatmak belki de düzenin aleyhine bir gelişmenin yaşanmasına da sebebiyet verebilir. Hakikatin bu manada düzenleyici gücünün yanında dağıtıcı gücünün de olduğu söylenebilir. Başka ifadeyle hakikat, uygun vasıtalarla yurttaşlara aktarılmazsa düzen bozulur. Platon'un diyalogları felsefeye davetiyedir. Aslında Platon'un diyaloglarında felsefe yapılmaz. Platon tarafından yazılıp yazılmadığı tartışılır olsa da *Mektuplar*'ında (*7. Mektup*) felsefeye dair herhangi bir şey yazmadığını savunur. Felsefeye dair herhangi bir şey yazmayan biri diyalogları niçin yazmış? Sorunun cevabı, diyalogların felsefeye birer davetiye olduğudur. Ve bu davetiyelerin özel bir yazım tarzı olduğu ortadadır. Platon diyaloglarını yani felsefeye davetiye olan metinleri kurgularken mitlere belli bir amaç doğrultusunda başvurur. Zira o, mitlerin *polis*'in üzerindeki etkisini birinci elden gözlemler. Mitler *polis*'in hem dini hem de siyasi olarak teşkilatlanmasında belirleyici gücü sahipti. Buna ek olarak mitler,

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

belli bir türde toplumsallaşmaya da sebebiyet verdi. Platon, mitlerin bu etkisini göz önünde bulundurarak hem eski mitleri "düzeltti" hem de yeni mitler içeren metinler ortaya koydu. Söz konusu metinler Akademi'ye davet eden geçici bir toplumsallaşmayı hedefler.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 3 * (791-801)

Sadakat Temelli Eğitim: Josiah Royce'un Ahlaki Gelişim Kuramı

Loyalty-Based Education: Josiah Royce's Theory of Moral Development

Sevgican AKÇA [*] Emel KOÇ[**]

Makale Bilgisi

Geliş:17.12.2024
Kabul:01.08.2025

Doi: 10.20296/tsadergisi.1602641

Anahtar Sözcükler:
Mit
Logos
İletişim
Hakikat

ÖZET

Bu çalışmada, Amerikalı idealist düşünür Josiah Royce'un "sadakat" kavramına dayanarak geliştirdiği ahlaki gelişim anlayışı incelenmiş ve bu anlayışın eğitimle nasıl ilişkilendirilebileceği tartışılmıştır. Royce'a göre, bireyin ahlaki gelişimi yalnızca bireysel bir erdem olarak değil, aynı zamanda toplumla ilişkiler çerçevesinde sadakatin benimsenmesiyle de mümkün olmuştur. Sadık bir benlik, belirli bir ideale veya topluma bilinçli ve sürekli bağlılıkla şekillenmiştir. Bu bağlamda, makalenin ilk bölümünde Royce'un sadakat anlayışının felsefi temelleri özetlenmiş ve ardından bu kavramın bireysel ve toplumsal düzeylerde ahlaki gelişimi nasıl desteklediği üzerinde durulmuştur. Makalenin ikinci bölümünde ise bu felsefi çerçevenin eğitim üzerindeki etkileri ele alınmış; sadakatin öğrencilerin ahlaki gelişiminde yol gösterici ilkelerden biri olabileceği savunulmuş ve eğitim sürecinin bu bağlamda nasıl düzenlenebileceği incelenmiştir. Son olarak, Royce'un eğitimde sadakat merkezli etik anlayışının salt bilgi aktarımı değil, değer temelli karakter inşası olarak değerlendirilmesi için argümanlar sunulmuştur.

Article Information

Submission: 04.03.2025
Acceptance:05.11.2025

Doi: 10.20296/tsadergisi.1651154

Key Words:
Josiah Royce
Loyalty
Morality
Education

ABSTRACT

In this study, the moral development approach developed by the American idealist thinker Josiah Royce based on the concept of "loyalty" has been examined, and how this understanding can be related to education has been discussed. According to Royce, the moral development of the individual has not only been a personal virtue but has also become possible through the adoption of loyalty within the framework of social relations. A loyal self has been shaped by a conscious and continuous commitment to a certain ideal or community. In this context, the first part of the article has summarized the philosophical foundations of Royce's understanding of loyalty and then focused on how this concept has supported moral development at both individual and social levels. In the second part of the article, the effects of this philosophical framework on education have been discussed; it has been argued that loyalty can serve as one of the guiding principles in students' moral development, and the educational process has been examined in this context. Finally, arguments have been presented for evaluating Royce's loyalty-centered ethical understanding in education not merely as knowledge transmission, but as value-based character formation.

Atıf İçin

Akça, S. & Koç, E. (2025). Sadakat Temelli Eğitim: Josiah Royce'un Ahlaki Gelişim Kuramı *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(3), 791-801. doi: **10.20296/tsadergisi.1651154**

[*] Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Ankara, sevgicanakca@gazi.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8020-9581
[**] Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Ankara, emelkoc@gazi.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6358-0581

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Ahlaki gelişim, kişinin sadece doğruları yanlışlardan ayırma yetisi kazanması değil, aynı zamanda hayatını belirli bir etik çerçeveye göre şekillendirmesi anlamına gelir. Aynı zamanda "ahlak gelişimi bireyin içerisinde yaşadığı toplumda kullanacağı değer sistemini oluşturma sürecidir" (Uzun, 2024, s.81). Bu çerçevede, felsefe tarihi süresince birçok düşünür, ahlaki gelişimin temellerini incelemiş ve bu süreçte birey ile toplum arasındaki ilişkiyi sorgulamıştır. Amerikan idealizminin önde gelen isimlerinden olan Josiah Royce, ahlakı "sadakat" kavramı üzerinden ele alarak bu alana özgün bir bakış açısı getirmektedir. Royce'a göre, ahlaki kimlik sadece bireyin bir amaca ya da topluluğa bağlılık göstermesiyle oluşabilir; bu bağlılık, bireyin benliğini oluşturan ve ona etik sorumluluk alma yetisi kazandıran bir süreçtir.

Royce, temel yaklaşımını etik, din ve metafiziği bir araya getirerek kapsamlı bir sistem içerisinde ele almayı tercih eder. Bu birleşim çabasının bir dinin temel ilkelerini oluşturacağına inanır. O, etiğin ve dinin uygulamalı yönüne önem vermekle birlikte, her iki alan için teori geliştirmenin de hayati önemde olduğunu belirtmektedir. Zira metafiziksel boyutun göz ardı edilmesi, söz konusu alanın derinlemesine anlaşılmamasına yol açacaktır. Bu bağlamda, pratik yaşamı ön planda tutan voluntarist bir tutum sergilerken, metafiziğe de önem vermiştir (Koç, 2011, s.24). Felsefesinin başlangıç dönemlerine baktığımızda daha soyut ve formel bir yapı taşıdığı anlaşılan Royce, zamanla, muhtemelen karşılaştığı olumsuz durumlar[1] dolayısıyla hayatın pratik yönleri üzerinde çalışmalar yapmaya yönelir.

İyilik ile kötülük, kötülükle savaşma, sadakat ve bağlanma gibi kavramlar, Royce'un etik anlayışını şekillendiren noktaları belirlerken, onun üzerinde bazen varoluşçuların, bazen de pragmatistlerin etkileri görülebilir; buna karşılık, bu düşünce akımlarına farklı bakış açıları geliştirdiği de açıktır. Bireyin dünyada yerini bulabilmesi ve benliğin toplumsal hayata adaptasyon sürecini kavrayabilmesi açısından, Royce'un bu kavramlarını anlamak büyük bir öneme sahiptir. Ayrıca, onun genel felsefi sistemi ve özellikle ahlak anlayışı, Immanuel Kant'tan derin bir şekilde etkilendiğini açıkça göstermektedir.

Sadakat, günlük hayatta genellikle kişisel bağlılık veya duygusal bağlılık olarak algılanırken, Royce bu terime daha derin bir etik boyut kazandırır. Onun görüşüne göre sadakat, bireyin hayatını şekillendiren anlamlı bir ideal veya toplulukla bilinçli ve süreklilik arz eden bir bağlılık içinde olmayı ifade eder. Bu bağlılık, bireyin kendi kimliğini geliştirmesine ve başkalarıyla ahlaki ilişkiler kurmasına fırsat tanır. Royce'un etik yaklaşımında sadakat, bireyin eylemlerine istikrar katmakla kalmaz; aynı zamanda kişinin kendisini aşmasını ve daha geniş bir anlam sistemine bağlanmasını sağlar. Bu açıdan, Royce'un sadakat anlayışı, modern bireyin bölünmüş kimliğini bir araya getirme ve ahlaki sorumluluğu yeniden oluşturma çabaları için önemli bir felsefi temel oluşturur.

Josiah Royce'un etik anlayışında sadakat, yalnızca bireysel bir erdem olarak değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bağlamda anlam kazanan bir olgudur. Çünkü birey, kendine seçtiği bir ideali veya topluluğu benimseyerek kimliğini oluştururken, bu bağlılık hem bireysel sorumlulukları hem de toplumsal ilişkileri şekillendirir. Sadakat, burada sadece bağlılık göstermek değil; aynı zamanda değerlerin içselleştirilmesi, tutarlılığın sürdürülmesi ve bireyin kendi eylemlerini sürekli olarak değerlendirme kapasitesiyle ilgilidir. Bu nedenle Royce'a göre, sadakatin değeri, bağlı olunan ideal kadar bu idealin bireyin karakterinde, değerlerine ve toplumsal bağlarına olan etkisinde ortaya çıkar. Böylece sadakat, hem bireysel kimlik gelişimini hem de toplumsal uyumu destekleyen merkezi bir ilkedir.

Bu çerçevede, bireyin sadakat yoluyla etik bir benlik inşa etme süreci, eğitimle doğrudan ilişkilidir. Eğitim, genelde bilgi edinme ve beceri geliştirme süreci olarak algılansa da, aslında bundan daha fazlasını barındırır. Eğitimin temeli, bireyin karakterini ve değer yargılarını şekillendirmektir. Eğitim, bireyin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve ahlaki yönlerini de geliştirerek

[1] Royce, 1910 yılında meslektaşı ve yakın dostu William James'in ölümüyle sarsılır. Ondan henüz bir ay geçmişken depresyon ve psikolojik rahatsızlıklar sebebiyle akıl hastanesine yatırılan oğlunu ateşli tifo hastalığı nedeniyle kaybeder (Bilgin, 2008, s.290).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

onu bütüncül bir insan haline getirme sürecidir. Bu sebeple eğitim, sadece belirli hedeflere yönelik bir hazırlık süreci olmanın ötesinde; aynı zamanda etik bir sorumluluk olarak, insanı ahlaki açıdan olgunlaştırma çabasıdır. Öğrencilerin yalnızca teknik becerilerle değil, aynı zamanda vicdan, empati ve sorumluluk gibi ahlaki erdemlerle donatılması, eğitimin temel hedeflerinden biri olmalıdır.

Bu noktada Immanuel Kant'ın eğitimi "insanı insan yapan süreç" olarak tanımlaması dikkat çekicidir. Kant'a göre, insan doğası gereği eğitime ihtiyaç duyan bir varlıktır ve bu eğitim sayesinde potansiyel ahlaki yeteneklerini geliştirme fırsatına sahip olur. Kant'ın ahlaki özerklik ilkesi, bireyin kendi aklıyla belirlediği etik kurallara uygun yaşamasını öngörmektedir. Eğitim, bu özerkliğin temellerini oluşturarak, bireyin kendi başına düşünebilen ve eylemlerinin sorumluluğunu alabilen bir varlık olmasını sağlama fırsatı sunar. Josiah Royce'un ahlaki gelişim anlayışı, Kant'ın "ödev" ve "ahlaki özerklik" kavramlarıyla anlamlı bir ilişki kurmaktadır.

Royce'un felsefesinde önemli bir kavram olan "sadakat", bireyin anlamlı bir hedefe veya topluluğa sürekli ve bilinçli bir bağla bağlı kalmasını ifade eder. Bu bağlılık, yalnızca dışsal bir itaati değil, aynı zamanda bireyin kimliğini bu sadakat etrafında inşa etmesini de kapsar. Royce, ahlaki kimliğin gelişimini toplumla kurulan ilişkiler içerisinde ve sürekli bir etik yönelimle açıklar; bu durum, Kantçı ahlaki özerkliği toplumsal bir çerçeve içinde yeniden değerlendirmemizi mümkün kılar.

Bu araştırmanın asıl hedefi, Royce'un sadakat anlayışını ahlaki gelişim açısından incelemek ve bu bakış açısının eğitimle ilgili etkilerini değerlendirmektir. Çünkü eğitim, sadece bilgi edinimini sağlamanın ötesinde, bireyin etik değerlerinin oluştuğu bir ortamdır. Bu doğrultuda, çalışma öncelikle Royce'un sadakati temel alan etik düşüncesinin felsefi temelini ortaya koyacak; sonraki aşamada ise bu yaklaşımın eğitimle ilgili yönleri ele alınacaktır. Böylelikle sadakatin, bireyin ahlaki ve eğitimsel gelişiminde nasıl dönüştürücü bir kavram olabileceği belirlenecektir.

1. SADAKAT VE AHLAKİ BENLİĞİN İNŞASI

Sadakat Türkçe sözlüklerde, doğruluk, samimi ve sürekli bağlılık, dostluk, özveri, adanma, vefakârlık, fedakârlık, bağlılık, iman kelimelerinin eşanlamlısı olarak birbirinin yerine kullanılır. Oysa Royce, bu kavramları farklı terimlerle ifade eder ve *loyalty* ile diğer kelimeler arasındaki farkı şu şekilde belirtir:

> "Adanma" (devotion) sözcüğünü "sadakat" teriminin yerine kullanamam; çünkü sadakat, benim fikrimce çok özel bir çeşit adanmadır. Bir insan zevk aramaya adanmış olabilir; ama bu onu sadık yapmaz. Yine bağlanma da benim kendi tarifimde sadakatin yalnızca bir veçhesidir. Sadakat bağlanmayı içerir; ama daha fazlası demektir, çünkü bağlanmanın yanı sıra kararlılık ve bir idealin kabulü de sadakate aittir ve bir köpeğin sahibine bağlılığı sadakatin yalnızca yararsız bir ipucu ya da insanlarda, kendisini sadık yaşamın akla uygunluğunu ifade eden eğilimin bir kırıntısıdır. Aynı şey "vefakârlık (faithfulness)" sözcüğü için de geçerlidir." (Royce, 1918, s. 253, 254.)

Royce, 'loyalty' ile ifade ettiği sadakati; Fransızca, "his ve duygulanmalarda sağlamlık, ihanet etmeme, hakikate uygunluk v.s." anlamlarına gelen sadakat ve "bir bağlılık ifade eden söz veya ahit, bir iş hususunda karşılıklı bağlanmak, taahhüt altına girmek" demek olan, Fransızca, 'bağlanmak' (engagement), gibi bu iki anlamı da içerecek şekilde kullanır. Sadakat temelde ikiye ayrılabilir: "söz verdiğim şeyi yerine getirmem" veya olduğum gibi olmam, kendime ihanet etmemem, 'kendime;' bağlanılmış olana saygı 'başkasına' sadakattir. (Korlaelçi, 1992, s.37-38)

Sadakati bir tavır, bir tutum (attitude) olarak ele almak gerekir: Bir tutum olarak sadakat, kişinin dünyaya yaklaşım biçimini ve kendisine dünyada nasıl bir davranış tarzı biçtiğini ifade eder. Ancak Royce, sadakati tanımlarken yalnızca adanmanın nesnesine değil, aynı zamanda bu adanmanın bilincin yönelimselliğiyle kurduğu ilişkiye dikkat çeker; böylece sadakat, hem bir ideale yönelimi hem de bu yönelim içinde yaşanan ahlaki deneyimi kapsayan bir tutum olarak anlaşılmalıdır. Sadakatin değeri, yalnızca idealin veya nesnenin doğasında değil onun aynı zamanda sadık benin üzerindeki etkisinde saklıdır. Sadakatin değeri "kişinin sadık olduğu nesnenin doğasına tamamen bağlı olmayan bir şeydir." (Royce, 1967, s. 2.) Sadakat bu anlamda yalnızca dışsal bir bağlılık

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

değil, bireyin kendi benliğini şekillendiren derin bir ahlâkî yönelimdir. Kişinin, kendisini anlamlı kılacak bir ideale adanması, hem bireysel bütünlüğünü hem de toplumsal uyumunu mümkün kılar.

Josiah Royce, modern felsefenin merkezindeki "Gerçek Ben kimdir?" sorusunun özellikle Immanuel Kant tarafından ortaya konduğunu ve modern düşüncenin büyük ölçüde Kant felsefesinin bir yansıması olduğunu belirtir (Royce, 1967, s. 162, 163). İnsan, doğası gereği yönelen ve bağlanan bir varlıktır; sadakat ise bu yönelmenin belirli bir nesneye veya ideale odaklanmış biçimidir (Bilgin, 122). Royce'a göre, herhangi bir ideale yönelmeyen Ben –ya da Cotton'un ifadesiyle "yalıtık ben" (isolated self)– şüphe, kötümserlik, kaos ve nihayetinde anlamsızlık içinde kalır. Bir ideale sahip olmadan birey ne yönünü bulabilir ne de amaçlarını gerçekleştirebilir. Bu nedenle, ideale sadakat ahlaki kimliğin oluşumunda temel bir rol oynar. Nitekim Royce, ahlakın temel ilkesini veya amacını, "ahlaki anlayışa sahip" ve "bu anlayışı başkalarına aktaran" bir insanı etkin kılmak olarak ifade eder (Royce, 1885, s. 178).

Royce'un tasvir ettiği ahlaki fail; aktif, toplumsal, sadık, özgür, beğeni geliştirebilen, seçim yapabilen, iradeli, belli bir ideali olan, inanan ve eyleme geçen bir varlıktır. Onun ahlaki kişilik (moral personality) anlayışı, Urbana konferanslarında ortaya koyduğu tipolojiye dayanır. Bu çerçevede kişiliğin en belirgin unsurları; beğeni (appreciation), tercih (preference) ve seçim (choice) temellerine dayanan irade özgürlüğüdür (Ülken, 1946, s. 206-208). Royce, kişinin kendi değerlerine ne kadar bağlı olursa olsun, başkalarının değerlerini yalnızca farklı oldukları gerekçesiyle reddedemeyeceğini vurgular. Ona göre "kendinde ben" ahlaki fail değildir; zira ahlaki fail olmanın en temel koşulu, sorumluluk fikrine sahip olmaktır. Kant'ın sözleriyle, "kişiliğe yatkınlık, kendisi itibarıyla iradenin yeterli bir teşviki olarak ahlak kuralına (moral law) saygı gösterme kapasitesidir" (Kant, 1793, s. 22-23). Tıpkı Kant gibi Royce da gerçek kişiliği, insanın sorumluluk alma kapasitesiyle doğrudan ilişkilendirir. Ahlaki seçim, başkasının tercihlerine karşı tahammül ve saygı gerektirir; bu nedenle saygı ve tahammül, Royce'un kişilik anlayışının iki vazgeçilmez ilkesi haline gelir.

Royce'un bu kişilik ve ahlaki fail anlayışı, aynı zamanda onun toplumsal değişim ve uyum üzerine geliştirdiği düşüncelerin de temelini oluşturur. Royce'a göre sosyal değişim olgusu, toplumsal uyumun yönünü ve biçimini anlamamıza yardımcı olacak kritik ipuçları barındırır. Bireyler elbette ki başlangıçtaki değerlerini bırakmayı değil, ama değerlerini kendi iradelerinden çok, toplumsal kurumlara bağlı olan bir dönüşüm yoluyla uyumlulaştırmayı öğrenirler. Bu yaklaşım, uygarlığın (civilization) temellerinden birini oluşturur. Ona göre iradelerin uyumluluğu, etik açıdan her zaman çatışmadan daha değerlidir. Bu bağlamda iki temel ilke ortaya koyar: Birincisi, "Herhangi bir adamın çıkarlarıyla çatışmadan yapıldığı sürece her insanın iradesini –o irade her ne olursa olsun– icra etmesini değerli bir şey olarak görmeliyiz." İkincisi ise, "Birden fazla kişinin iradelerinin çatışma yerine işbirliği yapmasını sağlayacak herhangi bir davranış istikameti varsa, çatışmayı sürdürme eğilimindeki davranış istikametlerinin hepsine karşı onu tercih et" (Royce, 1967, s. 75). Bu ilkeler, kişinin ancak ilişkiler yoluyla bir "ben" (self), bir "kişi" (person) ve bir "ahlak faili" (moral agent) haline gelebileceğini ifade eder.

Royce'un Urbana denemesinde ortaya koyduğu ahlaki kişiliğin dört tipi şunlardır: (1) Kahraman Ben (Heroic Self), (2) Aziz (Saint), (3) Cüretkâr Ben (Defiant Self) ve (4) Sadık Ben (Loyal Self). İlk üç tip bireysel Ben örnekleri olup tek yönlüdür; buna karşılık Sadık Ben, toplumsal bir benlik olarak önceki tiplerin eksikliklerini giderir (Schell, 2000, s. 138). Kahraman Ben, Aristoteles'in "Yüce Gönüllü İnsan" tipini andıran, topluma hizmet eden ve ünüyle ideal arayışında örnek teşkil eden bir figürdür. Aziz, daha çok fedakârlıklarıyla öne çıkar; örneğin Budha, dünya nimetlerinden vazgeçerek "büyük feragati" gerçekleştiren tipin simgesidir. Cüretkâr Ben ise azizin kendini adamasına karşı bir isyan niteliğinde olup, bireysel ifade özgürlüğünü yüceltir. Sadık Ben ise bir ideale bilinçli ve iradi şekilde bağlanır; doğal sadakatten farklı olarak talihin ötesinde bir idealin aranmasını, bağımsız yargıyı ve bu yargının ödevci bir biçimde ifadesini içerir (Royce, 1907b, s. 277).

Royce'un, sadakati yalnızca nesneye yönelim olarak değil, aynı zamanda bir tutum (attitude) olarak ele aldığını vurgulamak bu noktada önemlidir. Bu açıdan sadakat, kişinin dünyaya yaklaşma biçimi ve davranış tarzıdır. Sadakatin değeri, bağlı olunan idealin doğası kadar sadık benin

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

üzerindeki etkisindedir. (Royce, 1907c, s. 2). Buradan hareketle, "sadakate sadakat" ilkesi ortaya çıkar: "Sadık olacağınız ideali seçerken ve ona hizmet ederken sadakate sadık olun" (Royce, 1907c, s. 30; Royce, 1918, s. 121). Bu ilke, değerli idealleri değersiz olanlardan ayırma ve çatışan idealler arasında hakemlik yapma görevini üstlenir.

Bu bağlamda, sadakat yalnızca soyut ideallere değil, somut kişiler arası ilişkilere de yönelir. Sadakat kişisel hayranlığı kapsasa da bundan ibaret değildir. Royce, bireysel ilişkilerde sadakatin gerçekte ilişkiye ve o ilişkinin yer aldığı daha geniş bütünlüğe yöneldiğini vurgular (Royce, 1907c, s. 16-17). Sadık kişi, hayatında birbiriyle tutarlı olduğu sürece birden çok ideale bağlı olabilir; aile, devlet, meslek veya din gibi çeşitli alanlara duyulan sadakat birbirini dışlamaz (Royce, 1907c, s. 1). Bununla birlikte, sadakat otoriteye kayıtsız boyun eğme anlamına gelmez. Royce, sadakati politik ya da askeri itaatle özdeşleştirmeyi reddeder; bireysel yargı ve eleştirel düşünce sadakatin ayrılmaz parçalarıdır (Royce, 1907c, s. 9-10).

Sadakatin bu ilişkisel boyutu, onun eylem ve iradeyle olan sıkı bağını da ortaya koyar. Royce'a göre eylem, iradi olmalı ve belirli bir ideale yönelmelidir. Eylem, hayatın özünü oluşturur ve benlik, kendiliğinden değil, bu eylemler aracılığıyla şekillenir (Korlaelçi, 1995, s. 34). Amaç ve planlardan yoksun bir ben, henüz olgunlaşmamış bir kişiliktir. Bu bağlamda sadakatin nesnesi, bireyin yöneldiği ve eylemlerini biçimlendiren idealdir. "Bir sadakat nesnesinin yani davanın var olduğu her yerde çok sayıda "ben"in tek bir yaşamla birleşmesi söz konusudur" (Koç, 2002, s.51). Ancak her bağlılık ahlaki anlamda ideal bir sadakat değildir; bilinçli ve iradi seçimden yoksun bağlanmalar –örneğin sahibine bağlı bir köpek veya annesine yönelen bir çocuk– bu kapsama girmez.

Bu ideal yönelimin sürdürülebilmesi ise, bireyin kendisini zaman içinde bütünlüklü bir varlık olarak kavrayabilmesine bağlıdır. Royce, aklı başında (sane) insan ile hezeyan (delirious) içindeki insan arasındaki farkı zaman ve anlam ilişkisi üzerinden açıklar. Aklı başında olan birey, geçmişini ve geleceğini zihninde birleştirerek kendisini daha geniş bir perspektiften görür; bu, Kant'ın düşüncesinin merkezinde olduğu gibi dış dünyayla bağlantılar kurmayı sağlar (Royce, 1967, s. 28). "Eğer şu an aklı başındaysam, kendimi yalnızca şimdiki benliğim olarak değil, geçmişim ve geleceğimle iletişim kuran biri olarak görmeliyim" (Royce, 1967, s. 128-129). İnsan yaşamı şimdiki zaman, geçmiş ve gelecek arasında kurulan bu bağlardan oluşur; geçmiş ve gelecek her ne kadar gölge gibi görünse de, onlar olmadan şimdiki zamanın anlamı yoktur (Royce, 1920).

Zaman içinde bütünlüklü bir varlık olarak kendini kavrayabilen bu 'ben' anlayışı, Royce'un metafiziğinde daha kapsamlı bir tanım kazanır. Royce, idealizminden vazgeçmeden "Ben" kavramına metafizik bir tanım getirir: Ben, "bilinçli yaşamda şekillenen, Mutlak yaşamın birliği içinde 'göreli' bir bütün olarak var olan bir anlamdır" (Royce, 1904, s. 268). Evrenin ahlaki düzeninde hiçbir Ben, diğerlerinden veya doğanın içsel yaşamından tamamen yalıtılmış değildir (Royce, 1904, s. 169). Birey, gerçek anlamını fiillerinde ve ideallerinde bulur; hemcinslerinin yaşamlarına bağlanma yolu da bu bağlamda şekillenir (Royce, 1904, s. 269-270). Nihayetinde bireyin ahlaki yetkinliğe ulaşması, ancak bilinçli ve iradi şekilde seçtiği ideale duyduğu sadakat ve bu sadakatin yönlendirdiği "Yorum Toplumu" (Community of Interpretation) içinde mümkün olur. Yorum Toplumu, birlikte acı çeken ve birlikte sevinen bireylerden oluşan, "İdeal Toplum" tasarımına yönelen bir yapıdır. Royce'un düşüncesinde bu toplum, bireysel benliklerin yalıtık varlıklar olmaktan çıkarak anlamın kolektif üretimine katılan yorumlayıcı özneler hâline geldiği bir birlik düzeyini ifade eder. Kendini yorumlayan bir birey, kendini bulmak, kendine gelmek, kendini yönlendirmek ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenmek suretiyle benliğini inşa eden dinamik bir sürecin parçası hâline gelir (Fuss, 1965, s.109).

Bireyin kendini yorumlama yönelimi; kendi olanak ve sınırlarını tanıması, bunlar üzerinde denetim kurması ve bu temelde yaşamına dair bir yön belirleyerek kendini gerçekleştirme isteğiyle yakından ilişkilidir (Koç, 2010, s.97). Her birey, kendi sınırlı perspektifini başkalarının yorum ufuklarıyla sürekli olarak karşılaştırmak ve dönüştürmek suretiyle daha kapsayıcı ve bütüncül bir hakikat anlayışına yaklaşır. Böylelikle Yorum Toplumu, bireysel sadakatin ötesine uzanan ve onu aşkınlaştıran bir ahlaki yapı olarak işlev görür; çünkü sadakatin nihai ereği, tekil benlikleri Mutlak yaşamın birliği içinde kaynaştıran ortak bir idealin gerçekleşmesidir. Bu nedenle Royce, ahlaki

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

yetkinliğin koşulu olarak yalnızca bireysel ideallere değil, aynı zamanda bu ideallerin paylaşıldığı ve sürekli yeniden yorumlandığı bir topluluğa sadakati zorunlu görür.

Bu çerçevede Royce'un sadakat anlayışı, bireyin yalnızca kendi ahlaki benliğini kurma sürecini değil, aynı zamanda toplumsal yaşamda sorumluluk alabilme kapasitesini de güçlendirir. Böyle bir ahlaki kişilik, yalnızca bireysel erdemlerin gelişmesiyle değil, aynı zamanda ortak idealler etrafında birleşen bir topluluğun üyesi olma bilinciyle de şekillenir. Bu noktada eğitim, bireyin hem kendi etik değerlerini keşfetmesine hem de Yorum Toplumu'nun aktif bir parçası haline gelmesine imkân tanıyan en önemli alanlardan biridir. Dolayısıyla Royce'un sadakat merkezli ahlak anlayışı, eğitimi yalnızca bilgi aktarımı olarak değil, ahlaki benliğin bilinçli bir şekilde inşa edildiği ve toplumsal sorumluluğun öğrenildiği bir süreç olarak yeniden yorumlamamıza zemin hazırlar.

2. AHLAKİ GELİŞİMDE EĞİTİMİN ROLÜ: SADAKAT TEMELLİ BİR YAKLAŞIM

Eğitim, bireyin yalnızca bilgi ve beceri kazanmasını değil, aynı zamanda ahlaki benliğin inşasını da hedefleyen bütüncül bir süreçtir. Josiah Royce'un sadakat anlayışı, eğitimin bu yönünü derinleştiren ve öğrencinin ahlaki gelişimini merkeze alan bir bakış açısı sunar. Sadakat temelli yaklaşım, bireyin yalnızca belirli bilgi alanlarında yetkinleşmesini değil, seçtiği bir ideale bilinçli ve kararlı bir şekilde bağlanmasını teşvik eder. Bu bağlanma, hem kişisel kimliğin istikrara kavuşmasını hem de toplumsal sorumluluk bilincinin gelişmesini sağlar. Böylece eğitim, salt teorik bilgi aktarımı olmaktan çıkar; bireyin kendi benliğiyle ve toplumsal çevresiyle kurduğu anlamlı ilişkilerin temelini atan etik bir süreç haline gelir. Zira "bireyin yaşam hedefini tespit edebilmesinde, bu hedeflerin uygulanabilirliğini hesap edebilmesinde ve bu konuda değerlendirmeler yapabilmesinde başkalarına ihtiyacı vardır. Öğretmenler, rahipler, dostlar ve düşmanlar, bireye kim olduğunu ve ne istediğini öğretme durumunda olanlardır" (Koç, 2010, s.59).

Sadakat temelli eğitim anlayışı, öğrencinin yaşamına anlam katacak bir ideal belirlemesini merkeze alır. Bu süreçte birey, yalnızca kişisel gelişimini değil, aynı zamanda toplumsal faydayı da gözeten ideallere yönlendirilir. Öğrencinin bu ideale bağlanması, körü körüne bir itaatten ziyade bilinçli, sorgulayıcı ve istikrarlı bir adanma biçiminde gerçekleşir. Böyle bir bağlılık, bireyi yalnızca kendi hedeflerine değil, aynı zamanda toplumun ortak iyisine hizmet etmeye yönlendirir; bu nedenle eğitim, sosyal dayanışma ve işbirliği bilincini güçlendiren bir zemin sunar. Bununla birlikte sadakat, eleştirel bir boyut taşır; öğrenci, bağlı olduğu idealinin ahlaki meşruiyetini sorgulama ve gerekirse yeniden değerlendirme yetisini geliştirmelidir. Bu yaklaşım, farklı yaşam alanlarında tutarlı bir ahlaki tavır sergilemeyi ve böylece bütünlüklü bir ahlaki kimliğin inşasını mümkün kılar. Dolayısıyla eğitim, Royce'un perspektifinde, bireyin hem kişisel hem toplumsal düzeyde olgunlaşmasını sağlayan, sadakati etkin ve bilinçli bir yaşama pratiğine dönüştüren bir süreç olarak yeniden tanımlanır.

Royce'a göre eğitimciler, öğrencilerin kendi değerlerini keşfetmelerini ve ideallerine bilinçli bir şekilde yönelmelerini destekleyecek öğrenme ortamları oluşturmalıdır. Ders içerikleri ve etkinlikler, öğrencilerin sadakatlerini sorgulama, eleştirel değerlendirme ve sorumluluk alma yetilerini geliştirecek biçimde tasarlanmalıdır. Bu sayede öğrenciler, yalnızca bilgiyi içselleştirmekle kalmayıp, değerler ve idealler doğrultusunda tutarlı eylemler geliştiren bir karakter ve ahlaki bilinç kazanır.

Royce'a göre, insanın eylemlerinde zaman zaman hile ve bencillik gibi olumsuz eğilimler ortaya çıkabilir; bunlar bireyde kısa süreli içsel gerginlikler yaratsa da, hâlâ insanî davranışlar olarak değerlendirilmektedir.

> "Biz, komşunun gerçekliğini görürüz… Ona kendimize davrandığımız gibi davranmaya karar veririz. Ancak daha sonra günlük eylemlerimize geri dönüp kalıtsal tutkuların sıcaklığını hissederiz ve hemen gördüklerimizi unuturuz. Komşumuz göz önünden kaybolur. O, bir kez daha gerçek olmaktan çıkar. Biz yine yanlış yola sapıp bencil hâle geliriz. Bu çatışma devam eder ve insan karakterini taşıdığımız sürece de bu böyle devam edecektir" (Royce, 1885, s.155-156).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Bu durum, ahlaki gelişimin bir süreç olduğunu ve bireyin deneyimleri aracılığıyla sadakat ve sorumluluk bilincini geliştirebileceğini gösterir. Royce'un ifadesiyle, "işte, bizim hayatımız!" (Royce, 1885, s.156), insanın kusurlarıyla birlikte ahlaki olgunlaşma yolculuğunu vurgular. Ayrıca *The Religious Aspect of Philosophy* adlı eserinde I. ve II. kitaplar arasındaki ilişki incelendiğinde, Royce'un ahlâkî anlayıştan dinî anlayışa geçişi yalnızca bir tematik değişim olarak değil, ahlaki yaşamın anlamının derinleşmesi olarak ele aldığı görülür. Bu geçiş, bireyin ahlaki deneyiminde ortaya çıkan sınırlılıklar ve eksikliklerin, daha kapsayıcı bir anlam ufkuna — yani mutlak sadakat ve topluluk bilinciyle ilişkili dinî bir temele — yönelmesini ifade eder. Böylece eğitim, yalnızca akıl yürütme ve bilgi kazanımı değil, aynı zamanda bu yönelimi mümkün kılan sadakat temelli ahlaki bilincin gelişimini destekleyen bir süreç olarak önem kazanır.

Bu çerçevede, Royce'un başkaları hakkında yargı yürütürken ortaya çıkan hata ve sınırlılıklara dair analizi, ahlaki gelişimde eğitimin rolünü daha somut bir şekilde anlamamıza yardımcı olur. Royce'a göre, bireylerin başkaları hakkında yargılarda bulunurken hata yapmaları kaçınılmazdır. John ve Thomas örneği üzerinden açıklanan bu durum, bireylerin sınırlı bilgi ve perspektiflerine dayalı olarak karar verdiklerini gösterir; yani bir kişi, yalnızca kendi gözlemleri ve düşünceleri çerçevesinde başkası hakkında hüküm verebilir. Bu süreçte, üçüncü bir gözlemci, John'un Thomas hakkındaki yargısını değerlendirerek hatayı fark edebilir (Royce, 1885, s.408-409). Royce, insanların genellikle hata ile doğruyu ayırt etmek yerine "makul bir lisan" kullanarak kendilerini tatmin etmeye çalıştıklarını belirtir (Royce, 1885, s.393-394). Buradan hareketle, ahlaki gelişim açısından eğitim, bireylere yalnızca bilgi kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda hatayı fark etme ve sadakat temelli sorumluluk bilinci geliştirme yetisi kazandırır. Royce'un vurguladığı gibi, hata yaratılmaz; yalnızca fark edilir veya yapılır (Royce, 1885, s.394). Bu anlayış, ahlaki eğitimin bireyleri sadece doğruyu öğrenmeye değil, aynı zamanda etik sorumluluklarını geliştirmeye yönlendirdiğini ortaya koyar.

Royce'un yaklaşımında hata, daha yüksek bir bilincin gerekliliğini ortaya koyar (Bilgin, 2010, s.71). Söz edilen I. Kitapta Mutlak, bireysel iradelerin uyumu olarak ele alınırken; II. Kitapta Mutlak, "Mutlak Bilen" olarak tanımlanır. Bu değişim, ebedî düşünce ile dinsel değeri bir araya getirme sorusunu gündeme getirir (Royce, 1885, s.370). Royce, eserin sonunda, Sonsuz Akıl'ın (Infinite Reason) hatasız ve kapsayıcı yapısı sayesinde arzulanan sonuçlara ulaşabileceğimizi belirtir; ancak bu durum, tüm deneyimlerin ya da doğa yasalarının önceden bilindiği anlamına gelmez (Royce, 1885, s.437). Dolayısıyla onun yaklaşımı determinist değildir (Bilgin, 2010, s.72).

Eğitim sürecinde hata yapma, sorgulama ve yeniden değerlendirme gibi deneyimler, bireyin sadakat temelli ahlaki bilincini olgunlaştırır. Royce'a göre gerçek eğitim, öğrencinin yalnızca bilgiye sahip olması değil, değerleri ve idealleri doğrultusunda tutarlı ve sorumlu bir yaşam sürmesini sağlayan bir dönüşümü de kapsar. Bu bağlamda sadakat, hem bireysel kimliğin sürekliliğini güvence altına alır hem de toplumsal uyum ve işbirliğini mümkün kılan bir değer olarak eğitimde merkezi bir rol üstlenir.

Bu bireysel ve ahlaki gelişim süreci, Royce'un daha geniş toplumsal ve metafizik düşünceleriyle de uyum içindedir; bireysel sadakat ve değer bilinci, ideal toplum anlayışı ve dini perspektifle bütünleşerek daha kapsamlı bir ahlaki çerçeve oluşturur. Royce'un ideal toplum anlayışı, bireyler arasında uyum ve işbirliğini temel alırken; dinî anlayışı, fâni varlıkların Sonsuz Olanla ilişkisini vurgulayarak ahlaki deneyimi daha kapsamlı bir bağlama taşır. Bu bağlamda, *The Religious Aspect of Philosophy*'deki ahlâkî ve dinî bölümler arasındaki geçiş, bireysel ahlaki bilincin kendi sınırlarını fark ederek mutlak bir anlam arayışına yönelmesini ifade eder. Royce'a göre din, ahlakın karşıtı değil, onun tamamlayıcısıdır; ahlaki anlayış, kendi yetersizliğini fark ettiğinde, daha yüksek bir hakikate ve topluluk bilincine yönelir. Böylece eğitim, yalnızca bilgi kazanımını değil, bu yönelimi besleyen sadakat temelli ahlaki bilincin gelişimini destekleyen bir süreç olarak görülür.

Royce'a göre, ahlâkî anlayış, bireylere iki temel görev yükler: Birincisi, kavrayış sürecini deneyimlemek ve bu deneyimi başkalarına aktarmak; ikincisi ise bu deneyimden doğan ilkeleri topluluk düzeyinde uygulamaktır. Bu bağlamda, "ırkımızın ahlâkî eğitimi" ilk ödev kümesini

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

oluşturur (Bilgin, 2010, s.73). Burada bireysel ahlâkî gelişim değil, insanlığın kolektif ahlâkî gelişimi kastediliyor gibi görünmektedir. O, ahengin ancak bireyselleştirilmiş ve potansiyel olarak çatışan iradelerin işbirliğiyle sağlanabileceğini vurgular. İnsan iradelerinin uyumu, en yüce iyiliğe ulaşmanın koşuludur ve bu uyum, yalnızca topluluk içinde birlikte hareket ederek gerçekleştirilebilir. Bu nedenle topluluğun ortak duygusu, birlikte çalışma yeteneği ve eylemlerimizin amacı, ahlâkî gelişim için temel bir gerekliliktir.

> "İnsan iradelerinin uyumunun gerekliliğinde ısrar eden ahlâkî anlayış, bize en yüce insanın ne kadar iyi olabileceğini ve uyumu da yalnızca hep birlikte sağlayabileceğimizi göstermektedir. En yüce iyilik, ya insanlığın elde edemediği şeyler içindir, ya da insanlığın geleceği buna ortak sahip olmalıdır. Bu yüzden topluluğun ortak duygusu, birlikte çalışma gücü ve çalışmadaki amacımıza ait net bir görüş, insanlığın ihtiyacı olan ilk şeydir" (Royce, 1885, s.175).

Royce'a göre, ahlaki anlayışın ulaşmak istediği en yüce iyilik, bireysel zevk, mutluluk ya da ödevle ölçülemez; çünkü gerçek değer, bu unsurların ötesinde, kalıcı ve biçimsel olmayan bir nitelik taşır. Bu yaklaşım, bireylerin kendi ruhlarını, "tek bir varlık olarak hareket etme" ilkesine göre ideal bir bütünlük içinde birleştirmesini gerektirir (Bilgin, 2010, s.73-74). Royce'un pozitif ideal kavramı, artık çatışmaların giderilmesinden öte, her bireyin kişisel olmayan, en yüce etkinliklere katkı sunmasını amaçlar. Bu anlayış, ahlâkî eğitimin yalnızca bireysel gelişimle sınırlı kalmayıp, toplumsal uyum ve sadakat temelli sorumluluğun da güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koyar.

Bu nedenle Royce, ahlâkî yetkinliğe ulaşmanın, yalnızca idealleri kavramakla değil, onlara sadakat gösterebilecek kararlılık ve bağlılığı geliştirmekle mümkün olacağını savunur. Royce, kararlılık ve bağlılığın, doğru biçimde anlaşılan sadakatin temel bileşenleri olduğunu belirtir. Ona göre gelişmiş bir etik düzen, yalnızca sadakat sayesinde kurulabilir; çünkü bağlılık ya da vefakârlık tek başına yeterli değildir. Vicdanı, ahlaki yaşamın başlangıcı değil, onun olgunluk aşaması olarak gören Royce, ahlaki gelişimi üç aşamada ele alır. Bir ideale tam anlamıyla bağlanabilmek için bireyin önce zihinsel disiplin kazanması gerekir; bu disiplin, onu bir topluluğun sorumlu bir üyesi olmaya ve iradesini kararlılıkla yönlendirmeye hazırlar. Ancak bu temeller üzerine inşa edilen bir bilinç, gerçek anlamda ahlaki kişiliğe dönüşebilir.

Royce, sadakatin bilinçli ve kararlı bir kişilik eğitimi gerektirdiğini vurgularken, bu sürecin temellerinin çocuklukta atıldığını da belirtir (Bilgin, 2010, s.206). Her ne kadar çocukluk dönemi sadık kişiliğin tam anlamıyla oluşması için yeterli olmasa da, bu dönem kişilik gelişimi açısından önemli bir "başlangıç" ve "fırsat" evresi olarak görülür. Çocuk, bu dönemde sık tekrar ve kendiliğinden deneyim yoluyla öğrenmeye açık olduğundan, kişiliğinin temel yapı taşlarını şekillendirmeye başlar. Taklit eğilimi sayesinde başkalarının davranışlarını örnek alırken, aynı zamanda taklit ettiği "öteki"nin farkına varır. Sosyal yaşamın içerdiği karşıtlıklar içinde bireyselleşme süreci ilerledikçe, erken dönemdeki bu taklit temelli davranışların olumsuz etkileri ise giderek silikleşir (Royce, 1918, s.260).

Bu erken dönem temelleri, bireyin ilerleyen yaşlarda sadakati bilinçli ve sürekli bir bağlılığa dönüştürebilmesi için gerekli zemini oluşturur. Ancak Royce'a göre bu bağlılığın sürdürülmesi de en az onun edinilmesi kadar önemlidir; zira kaybedilen sadakat, ahlaki kişiliğin bütünlüğünü tehdit eder. Royce'a göre sadakatsizlik, kişinin ahlaki benliğini yok eder. Bir kez içtenlikle benimsenmiş bir sadakat terk edildiğinde, birey dışarıdan canlı ve hareketli görünse de, artık özgür ve tutarlı bir ahlaki kişilikten yoksun kalır. Bu durum, yönünü kaybetmiş ve yalnızca içgüdüsel olarak varlığını sürdürmeye çalışan bir gemiye benzer.

> Sadakat bir kez tam anlamıyla canlandırıldığında ve ardından yanlışlanmakla kalmayıp öldüğünde, aslında karaya oturmuş bir geminin kasırga yelkeni hâlâ rüzgârda kanat çarpıyormuş gibi fazlasıyla telaşlı bir yaşam isteği geriye kalabilir. Ancak kişisel varoluş özgürlüğü geriye kalamaz. Çünkü daha önce sadık olan ve sonra özgürlüğü gözü kapalı arayan ahlâkî kişilik, ölür (Royce, 1918, s.225).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Bütün bu yapı, Royce için sadakatin yalnızca bireysel bir bağlılık biçimi değil, aynı zamanda ahlaki eğitimin temel dayanaklarından biri olduğunu göstermektedir. Bu anlayışta eğitim, bireyi yalnızca bilgiyle donatmakla kalmaz; onun karakterini, değer bilincini ve sorumluluk duygusunu da şekillendirir. Amaç, öğrencinin eleştirel düşünebilen, yaptığı seçimlerin ahlaki sonuçlarının farkında olan ve benimsediği değerlere bilinçli biçimde sadık kalabilen bir kişilik geliştirmesidir. Hatalar yapma, durumu yeniden değerlendirme ve sorgulama süreçleri, bu ahlaki olgunlaşmanın kaçınılmaz aşamalarıdır. Bu yönüyle sadakat, bireyin kimliğinde süreklilik kazandıran bir erdem olduğu kadar, toplumsal düzeyde güven, dayanışma ve işbirliğini mümkün kılan bir değerdir. Sonuç olarak, Royce'un felsefesi ışığında eğitim, yalnızca bilgi aktarımı değil, karakter oluşumunu, değer bilincini ve ahlaki sorumluluk duygusunu geliştiren dinamik bir süreçtir; bu süreç bireyi yalnızca kendi kimliğine değil, insanlığın ortak iyiliğine de sadakatle bağlanmaya yönlendirir.

SONUÇ

Josiah Royce'un sadakat odaklı etik anlayışı, ahlaki gelişimi yalnızca bireysel bir erdem edinimi değil, aynı zamanda toplumsal bir olgu olarak görmektedir. Birey, kendine seçtiği bir ideali veya topluluğu benimseyerek kendi kimliğini oluşturur; bu süreçte sadakat, kimliğe devamlılık ve tutarlılık kazandıran önemli bir prensiptir. Bu durum, sadakatin değerinin bağlı olunan ideal kadar o idealin bireyin karakteri, değerleri ve toplumsal ilişkileri üzerindeki etkisinde ortaya çıktığını gösterir; birey, seçtiği değerlerle sürekli bir ilişki kurarak hem kendisini hem de topluluğunu dönüştürür. Royce'un "Sadık Ben" kavramı, bireysel özgürlüğün pasif bağımlılık yerine, bilinçli ve isteyerek kurulan bir bağlılıkla mümkün olduğunu belirtmektedir.

Dolayısıyla sadakat, bireyin kendi iradesiyle seçtiği değerler doğrultusunda eylemlerini yönlendirmesi ve kimliğinde süreklilik sağlaması sürecinde merkezi bir rol oynar. Bu sayede, sadakat bireyin kendisini anlamlı bir bütünlük içinde görmesini ve toplumsal dayanışmanın bir parçası olmasını sağlayan bir unsur haline gelir. Royce'un düşüncesi, bu açıdan Immanuel Kant'ın ahlaki özerklik ve görev anlayışıyla önemli bir benzerlik taşımaktadır. Kant'ın eğitim felsefesinde merkezi bir yer tutan ahlaki özerklik, bireyin kendi aklını kullanarak belirlediği etik ilkelere uygun bir yaşam sürmesini gerektirir. Royce'un sadakat anlayışı ise, bu özerkliğin toplumsal boyutta somutlaşmasına yardımcı olmaktadır. Sadakat, görev bilincinin topluluk içerisinde eyleme dönüşmüş şeklidir; bu nedenle Royce'un etik sistemi, Kantçı temel ilkeleri toplumsal bir perspektiften yeniden ele alan bir çerçeve olarak incelenebilir.

Eğitim, bu açıdan bakıldığında, Royce'un sadakat kavramını uygulamaya geçiren en önemli yöntemdir. Eğitim, bireyi sadece bilgi ile donatmanın ötesine geçer; aynı zamanda etik bir kimlik inşa etmek ve toplumsal sorumluluk almak için çaba harcar. Öğrencinin benimsemiş olduğu ideallere bağlı kalması, sadece itaati değil, bunun çok daha ötesinde bir anlamı taşır; bu, bilinçle sorgulayan ve sorumluluk sahibi bir bağlılığı ifade eder. Bu şekilde eğitim, bireyin kendi kimliğinin ötesine geçerek daha geniş bir anlayış geliştirmesine ve toplumsal uyum ile dayanışma içinde yer almasına olanak tanır.

Royce'un hatayı, yeniden gözden geçirmeyi ve eleştirel düşünmeyi ön plana çıkarması, eğitim sürecinin ahlaki gelişim açısından etkin bir dinamik olduğunu ortaya koyar. Bireyin hatalarına rağmen sorumluluk bilinci geliştirmesi, sadakat ve görev bilincini sürekli olarak güçlendirir. Bu yaklaşım, ahlaki eğitimin amacının sadece doğru olanları öğretmekle kalmayıp, aynı zamanda bireyi sorumluluk alabilen, değerlerini sürekli olarak yeniden değerlendiren ve toplumsal bütünlük çerçevesinde anlam arayışını sürdüren bir varlık haline getirmek olduğunu gösterir.

Sonuç olarak, Royce'un sadakate odaklanan etik anlayışı, modern ahlak felsefesi ve eğitim düşüncesi açısından önemli imkanlar sağlamaktadır. Sadakat, bireysel kimliği toplumsal bağlam ile birleştiren ve ödev bilincini somut bir yaşam pratiğine dönüştüren önemli bir ilkedir. Eğitim ise, bu sadakati bilincin, istikrarın ve sorumluluğun temel alındığı bir yönelime çeviren süreç olarak öne çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, Royce'un felsefesi günümüzde de ahlaki gelişim ve eğitimle ilgili etik konulara ciddi katkılarda bulunmaktadır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

KAYNAKLAR

Bilgin, Ö. (2008). *Josiah Royce'un ahlâk anlayışı* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Fuss, P. (1965). *The Moral Philosophy of J. Royce.* Harvard University Press.

Koç, E. (2002). İnsan ve sadakat. *Felsefe Dünyası, 1*(35), 49-57.

Koç, E. (2010). *Josiah Royce.* Barış Kitap.

Koç, E. (2011). J. Royce'un Sadakat Anlayışı ve Kötülüğün Üstesinden Gelebilmede Sadakatin Rolü. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 323-350.

Kant, I. (1793). *Religion within the limits of reason alone*. Harper Torchbooks.

Korlaelçi, M. (1992). Gabriel Marcel'e göre bağlılık ve sadakat. *Felsefe Dünyası*, S. 6, 37–38. T.F.D. Yay.

Korlaelçi, M. (1995), İnsan Benliği. *Felsefe Dünyası Dergisi*. (15)

Ülken, H. Z. (1946). *Ahlâk*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Royce, J. (1885)*The religious aspect of philosophy: A critique of the bases of conduct and of faith*. Harper Torchbooks.

Royce, J. (1904). *The world and the individual* (2nd series). Macmillan Company.

Royce, J. (1907a). *Urbana lectures: Lecture I* (P. Fuss, Ed.). *Journal of the History of Philosophy, 5*(1).

Royce, J. (1907b). *Urbana lectures: Lecture II* (P. Fuss, Ed.). *Journal of the History of Philosophy, 5*(1).

Royce, J. (1907c). *Urbana lectures: Lecture III, Loyalty as a Personal and as a Social Virtue*. *Josiah Royce Papers*, Harvard University Archives, Folio 76.

Royce, J. (1918). *The philosophy of loyalty*. The Macmillan Company.

Royce, J. (1920). *Thought diary* (J. Loewenberg, Ed.). In *Fugitive Essays* (editor girişi içinde). Harvard University Press.

Royce, J. (1967). *The spirit of modern philosophy*. W.W. Norton & Co., Inc.

Schell, J. R. (2000). *Loyal agents and lost causes: The ethical and religious significance of Josiah Royce's philosophy of loyalty*. Princeton University.

Uzun, A. (2024). *Ahlak gelişimi: Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Eliott Turiel. Avrasya 11th International Conference on Social Sciences*, Taşkent, Özbekistan, 80–86.

Extended Abstract

This study examines Josiah Royce's understanding of moral development through the concept of "loyalty" and investigates its relationship with education. Building an identity based on moral responsibility and organizing one's life within an ethical framework are other components of moral growth, which goes beyond simply learning to discriminate between good and wrong. Because loyalty is so important, Royce's ethical perspective provides a distinctive understanding of this process. For Royce, loyalty has a far deeper ethical meaning than the common understanding of it, which is emotional devotion or personal attachment. According to him, loyalty is the deliberate and ongoing dedication of a person to a significant ideal or community, which shapes and stabilizes their identity. This concept not only ensures individual consistency but also enables the person to transcend the self and connect with a broader system of meaning. Royce's notion of loyalty thus provides a philosophical foundation for addressing the fragmented and disoriented identity of the modern individual and for reconstructing moral responsibility. The article discusses Royce's typology of the moral agent—"the Heroic Self," "the Saint," "the Defiant Self," and "the Loyal Self"—with particular emphasis on the Loyal Self, which overcomes the limitations of the other types by situating the individual in a social context of responsibility and ethical engagement. In this context, loyalty refers to a

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

deep moral orientation that restructures the self rather than only being an outward devotion. Its worth is found in the loyal person's moral development rather than the characteristics of the object of devotion. According to Royce's theory of moral personality, people are social, active, willful, ideal-driven, accountable, and action-realized. According to him, the ability to take responsibility is a necessary prerequisite for moral agency, and the "isolated self" cannot be a true moral agent. This perspective resonates with Kant's concepts of "duty" and "moral autonomy." Kant's description of education as "the process that makes the human being human" and his understanding of moral autonomy as the ability to live according to ethical laws determined by one's own reason establish a meaningful relationship with Royce's conception of loyalty. According to this perspective, education is not just about imparting knowledge; rather, it is a process of ethical development that gives people moral qualities like conscience, empathy, and responsibility. A loyalty-based approach to education integrates societal duty and personal identification while guiding the learner toward the development of a stable, critical, and aware commitment. Education thus has a role in transforming the individual into a supporter of group solidarity and collaboration. Royce's analysis of error further highlights the significance of education in moral development: individuals inevitably make mistakes when judging others based on limited knowledge, but education cultivates the capacity to recognize these errors and reorient them through loyalty and responsibility. For Royce, error is an intrinsic part of human life; moral development lies in the ability to acknowledge and correct these errors responsibly. As a result, education becomes a dynamic process that promotes ethical responsibility in addition to being a means of achieving actual knowledge. According to Royce's concept of "moral insight," people have two tasks to complete: first, they must have moral insight themselves; second, they must share this insight with others and put its values into practice on a collective level. This perspective views moral development as a collective advancement of humanity rather than an individual accomplishment. Moral understanding highlights that the highest good must be achieved via the cooperation of human wills and group efforts rather than being reduced to personal fulfillment or obligation alone. For this reason, Royce introduces the concept of the "Community of Interpretation," which represents the ultimate goal of loyalty beyond the individual. This community consists of individuals who, by engaging with and transforming each other's perspectives, approach a more inclusive and comprehensive understanding of truth. Loyalty, therefore, is not only the foundation of individual identity but also the basis of social unity. Education, in Royce's philosophy, is the most significant arena in which individuals construct their moral identities through loyalty and assume social responsibility. From childhood, when the foundations of personality are laid, to the conscious development of a stable and enduring commitment, education seeks not merely to impart knowledge and skills but also to foster an enduring sense of ethical responsibility. Royce underscores that once loyalty is abandoned, moral personality is destroyed; disloyalty resembles a ship that has lost its direction, drifting without true freedom or coherence. Thus, loyalty secures the continuity of personal identity while simultaneously enabling social harmony and cooperation. In conclusion, this study demonstrates that Royce's loyalty-centered ethical theory offers a valuable perspective for rethinking the relationship between moral development and education. Loyalty makes it possible for individuals to build stable identities, develop a sense of responsibility, and find meaning within collective life. Education, in turn, functions as the process that transforms loyalty into a conscious, critical, and enduring orientation. Royce's approach, in interaction with Kant's moral autonomy, redefines education not as the transmission of knowledge but as the domain in which moral personality is consciously constructed. Accordingly, a loyalty-based conception of education provides a transformative framework that shapes both the individual's ethical self and their social responsibility.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 3 * (802-812)

Erving Goffman'ın Dramaturjik Analizinde Norm, Sosyal Etki ve Uyma Davranışı

Norm, Social Influence and Conformity Behavior in Erving Goffman's Dramaturgical Analysis

Sakine Yağmur GÜNEŞ [*] Şakir BERBER[**]

Makale Bilgisi

Geliş:29.04.2025
Kabul:02.11.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1686494

Anahtar Sözcükler:
Erving Goffman
Dramaturjik analiz
Norm
Sosyal etki
Uyma davranışı

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Erving Goffman'ın dramaturjik analizi çerçevesinde norm, sosyal etki ve uyma davranışı kavramları arasındaki ilişkileri ele almaktır. Goffman, analizinde tiyatro sahnesi metaforunu kullanarak toplumsal ilişkileri sahne, arka sahne, rol ve performans gibi kavramlar üzerinden çözümlemektedir. Goffman bu kavramlarla bağlantılı olarak oluşturduğu ve dramaturjik analizde merkezî bir yere sahip olan "izlenim yönetimi" kavramsallaştırması aracılığıyla, gündelik yaşamda uyma davranışının gözlemci bakışı altında nasıl şekillendiğini ve bu durumun toplumsal sonuçlarını incelemektedir. Bu perspektiften Goffman, dramaturjik analizi ile sosyolojinin temel kavramları ve gündelik hayat arasında bir köprü inşa etmektedir. Bu bağlamda çalışmanın ilk kısmında norm, sosyal etki ve uyma davranışı kavramlarına aralarındaki bağlantı üzerinden, kavramsal çerçeveleriyle yer verilmektedir. Çalışmanın ikinci kısmında ise Goffman'ın dramaturjik analizi aracılığıyla bu kavramların gündelik hayatın işleyişi çerçevesinde ortaya koyduğu yansımalar ve sonuçlar üzerinde durulmaktadır.

Article Information

Submission: 29.04.2025
Acceptance:02.11.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1686494

Keywords:
Erving Goffman
Dramaturgical analysis
Norm
Social impact
Compliance behavior

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the relationships among the concepts of norms, social influence, and conformity behavior within the framework of Erving Goffman's dramaturgical analysis. In his analysis, Goffman employs the metaphor of the theater stage to interpret social relations through concepts such as front stage, backstage, role, and performance. Through the conceptualization of "impression management," which he developed in connection with these notions and which occupies a central place in dramaturgical analysis, Goffman investigates how conformity behavior is shaped under the gaze of the observer in everyday life, as well as the social consequences of this phenomenon. From this perspective, Goffman's dramaturgical analysis builds a bridge between the fundamental concepts of sociology and everyday life. In this regard, the first part of the study addresses the concepts of norms, social influence, and conformity behavior by examining their interrelations and conceptual frameworks, while the second part focuses on the reflections and implications of these concepts within the functioning of everyday life, as revealed through Goffman's dramaturgical analysis.

Atıf İçin

Güneş, S. Y. & Berber, Ş. (2025). Erving Goffman'ın Dramaturjik Analizinde Norm, Sosyal Etki ve Uyma Davranışı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(3), 802-812. doi: 10.20296/tsadergisi.1686494

[*] Arş. Gör. , Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, syagmurgunes@gazi.edu.tr , ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8097-7748
[**] Prof. Dr. , Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ankara, sberber@gazi.edu.tr , ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7699-2080

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Erving Goffman'a göre bireyin toplumsal bağlamdaki davranışları, içinde bulunduğu ortamda yer alan diğer bireylerden sürekli olarak etkilenmektedir. Birey yalnız olmadığı her durumda başkaları tarafından gözlemlenmekte, değerlendirilmekte ve buna paralel olarak kendisi de çevresindekileri gözlemleyip değerlendirmektedir. Toplumsallaşma sürecinin erken evrelerinde öğrenilen bu karşılıklı etkileşim bilgisi, bireyin yaşamı boyunca sergilediği davranışların biçimlenmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Goffman, dramaturjik yaklaşımı çerçevesinde bu durumu hem bireysel hem de sosyal etkileriyle ele almakta; toplumsal hayatı bir sahneye benzeterek, sosyal etki ve uyma davranışını sahne terminolojisiyle açıklamaktadır. Bu bağlamda, bireylerin hem kendi davranışlarını düzenlerken hem de başkalarının davranışlarını değerlendirirken dayandıkları ölçütleri, en genel anlamıyla norm kavramı ile ifade etmek mümkündür. Goffman, "Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu" adlı eserinde dramaturjik yaklaşımını sahne, arka sahne, rol, performans, izlenim yönetimi, rol mesafesi gibi kavramlar üzerinden inşa etmektedir. Günlük yaşamı bir tiyatro sahnesine benzeten Goffman, bireylerin bu sahnede çeşitli performanslar sergileyerek sosyal etkileşimi sürdürdüklerini ifade eder. Bu yaklaşım, onun diğer çalışmalarında da görülen temel bir ilkeyle örtüşmektedir: Toplumun birey davranışları üzerindeki belirleyici etkisi. Bu noktada, bireylerin hem kendi performanslarını düzenlerken hem de başkalarının performanslarını değerlendirirken dayandıkları ölçütlerin, yani normların, dramaturjik perspektifin merkezinde yer aldığı görülmektedir (Goffman, 2014).

Norm kelimesi Türk Dil Kurumu sözlüğünde yargılama ve değerlendirmenin kendisine göre yapıldığı ölçüt, uyulması gereken kural; düzgü olarak tanımlanmaktadır (https://sozluk.gov.tr/ Erişim tarihi: 30.04.2025). Sosyolojik perspektiften bakıldığında norm, kültürel olarak arzu edilen ve uygun kabul edilen davranışlara ilişkin toplumsal bir beklenti biçiminde tanımlanır. Normlar buyurgan nitelikleri sebebiyle yasalara benzemekte olup, onlardan farklı olarak resmi statüleri bulunmamaktadır. Öte yandan norm, istatistiksel perspektiften bakıldığında bir davranışa veya fenomene dair tipik olana işaret etmektedir (Marshall, 1999, s. 533). Giddens'a göre norm bir toplumsal bağlamdaki uygun davranış şeklini belirleyen kurallardır. Bu kurallar ya bir davranışı buyurmakta ya da yasaklamaktadır (Giddens, 2012, s. 1069). Bu tanımlara gündelik yaşam perspektifinden yaklaşıldığında, aynı ebeveynler tarafından aynı dönemde yetiştirilen çocukların davranış örüntülerinde dahi belirgin farklılıklar gözlemlenebilmektedir. Buna karşın, toplumların benzer koşullar altında çoğunlukla benzer davranış biçimleri sergileyen bireylerden oluştuğu görülmektedir. Bu durumu, normların yönlendirici etkisi ve bireylerin uygun davranma eğilimleriyle açıklamak mümkündür (Uzun, 2023, s. 469). Becker bu durumu şu şekilde ele alır; ona göre bütün toplumsal gruplar kurallar koymakta ve bu kuralları üyelerine dayatmaktadır. Toplumsal kurallar, durumları ve bu durumlara uygun davranışları tanımlamaktadır. Toplum bu kurallar aracılığıyla bazı davranışları doğru olarak kabul edip onaylarken, bazı davranışları yanlış olarak kabul edip yasaklar. Kuralı ihlal eden kişi harici olarak algılanır (Becker, 2021: 21). Bu noktada karşımıza Becker'ın da vurguladığı üzere, "Toplumsal normlara neden uyulur?" sorusu çıkmaktadır. İnsanlar içinde yaşadıkları toplumun normlarını çok küçük yaşlarda, sosyalleşme sürecinde öğrenmekte ve normların büyük bir kısmını içselleştirmektedir. Fakat hangi normdan söz edersek edelim, normlar beraberinde ihlalcilerini de getirmektedir. Toplumda ihlale uğramayan hiçbir norm yoktur. Normlar gibi normlara uyma ve uymama davranışlarının sonuçları da sosyalleşme sürecinde öğrenilmektedir. Sosyalleşme sürecinde normlara uygun davranmadaki ortak motivasyon kaynağı takdir edilme beklentisi ve cezadan kaçınma arzusudur. Bu durum bizi sosyal etki kavramına götürmektedir.

Sosyal etki, başkalarının bireyin davranışının üzerindeki etkisine vurgu yapan bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Gruba uyma davranışının temelinde sosyal etki bulunmaktadır. Toplumsal hayatın devamlılığı uyma davranışıyla yakından ilişkilidir. Bu sebeple toplumlar devamlılıklarını sağlamak için normlar inşa eder ve üyelerine çok küçük yaşlardan itibaren, çeşitli yollarla aktarır. Bu şekilde toplumsal hayatta gözlemlenebilecek benzer davranış örüntülerinin çoğu, bu aktarımlardan kaynaklanır. Ancak insanların uyma davranışı göstermeye yönelmelerinin tek sebebi bu aktarımlar yani öğrenmeler değildir. Bazı durumlarda kişiler içinde bulundukları durum hakkında bilgi sahibi değillerse, ortamda bulunan diğer insanların davranışlarının doğruluğuna inanıp diğerleri gibi davranma eğilimi gösterirler (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2017, s. 67). Bu eğilimlerin doğası ve

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

işleyiş şekli sosyal psikoloji literatüründe uyma davranışı üzerine gerçekleştirilen deneysel çalışmalarla ele alınmıştır. Uyma davranışının doğası ve içeriği hakkında çok sayıda çalışma vardır. Sosyal psikoloji literatürü incelendiğinde sosyal etki ve uyma konusunda klasik kabul edilen dört deney bulunmaktadır. Sosyal psikolojinin kurucularından kabul edilen Muzaffer Şerif'in "Grup Normunun Oluşması" deneyi, Asch'in "Uyma" deneyi, Milgram'ın "İtaat" deneyi, Zimbardo'nun "Stanford Hapishane" deneyi (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2017, s. 67- 77). Bu deneyler ilk bakışta birbirlerinden farklı bir muhtevaya sahipmiş gibi görünseler de, önemli bir ortak noktaları olduğu düşünülmektedir: Ortamdaki diğer bireylerin, insan davranışı üzerinde kayda değer ve yönlendirici bir etkisi bulunmaktadır. Bu deneyler, insanların başlangıçta baskın fikir ve normları mantıklı veya insani bulmasalar dahi, süreç içerisinde uyum sağladıklarını ve kısa sürede bu normları içselleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada ele alındığı üzere, Erving Goffman'ın dramaturjik analizinin temeli norm, toplumsal etki ve uyma davranışı kavramlarının üzerine inşa edilmiş olup, kavramların gündelik hayatın sıradan işleyişindeki yansımalarına odaklanılmıştır. Bu perspektiften, bu çalışmada Goffman'ın dramaturjik analizi ile sosyolojinin temel kavramlarından olan norm, sosyal etki ve uyma davranışının bağlantıları ele alınmıştır.

NORM, SOSYAL ETKİ VE UYMA DAVRANIŞI

Sosyal etki bir kişinin tutum ve davranışlarının başkalarının varlığından etkilenmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir toplumdaki insanlar incelendiğinde bu kişilerin çok sayıda farklılıklarının yanında, davranışlarının önemli benzerlikler barındırdığı gözlemlenir. Bu durum, bireyin toplumla sürekli ve karşılıklı bir etkileşim içerisinde bulunmasından kaynaklanmaktadır. Bu yönüyle insan içinde yaşadığı toplumu etkiler ve ondan etkilenir. Sosyal etki olarak adlandırılan bu durum gruba uyma davranışıyla birlikte gelişmektedir. Sosyal etki sonucu gruba uyan kişiler, toplumda ortak bir kabul olan benzer davranışlar sergiler. Sosyal etki benzerliğin yanı sıra, toplumsal hayatın ön görülebilir olmasını da sağlar. Böylece kişiler başkalarının nasıl davranacaklarını ve kendilerinin de nasıl davranmaları gerektiğini bilirler (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2017, s. 67- 68). Sosyal etki ve gruba uyma, toplumsal norm kavramıyla yakından ilişkilidir. Toplumsal normlar üzerinden grubun beklentileri ve yasakları somutlaşmaktadır. Her toplumun üyelerinden uymalarını talep ettiği norm olarak adlandırılan kurallar vardır. Kişi bu talebin bir sonucu olarak inanç ve davranışlarını grup standartlarıyla uyumlu hâle getirmekte yani kurala uymaktadır. Bu durumda önemli olan husus, toplumun standartlarına her zaman isteyerek olmasa da çoğu zaman uyum göstermemizdir. Çünkü insan, toplumsal olarak kabul görme ihtiyacı olan bir varlıktır. Benzer şekilde normlar, toplumsal gruplar söz konusu olduğunda da karşımıza çıkmaktadır. Bu bireysel eğilim, normların yalnızca bireyler arası ilişkilerde değil, toplumsal gruplar söz konusu olduğunda da önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Toplumsal gruplar söz konusu kişinin grubun bir parçası olabilmesinin şartı olarak normlara uyumu talep eder. Ancak toplumsal grupların bazı özellikleri uyma davranışının düzeyini etkilemektedir. Grup büyüklüğü, ters düşme korkusu, gruptaki söz birliği, gruba bağlanma düzeyi bu özellikler arasında öne çıkmaktadır. Öyle ki grup içerisindeki çoğunluğun büyüklüğü, kişinin grubun diğer üyeleriyle ters düşme korkusu, grup içerisinde söz birliği ve kişinin gruba geliştirdiği bağlanma düzeyi arttıkça uyma davranışında da benzer şekilde bir artış gözlemlenmektedir (Taylor, Peplau, & Sears, 2012, s. 212- 221).

Toplumların kurallara ihtiyaç duymalarındaki temel sebep düzeni ve varlıklarını sürdürebilmektir. Bu kurallar, bireylerin tutum ve davranışlarını şekillendirdiği gibi, bireyler ve gruplar arasındaki ilişkileri de belirli ölçütler doğrultusunda düzenlemektedir. Toplumsal kurallar etkisiyle birey, toplumsal yaşam içerisinde tutum ve davranışlarına belirli sınırlar çizer. Öte yandan, kurallar bireye, diğer bireylerin belirli bir durumda nasıl davranacaklarını öngörme imkânı tanır. Bu bağlamda, belirli bir durumda uygun veya uygun olmayan değer, tutum ve davranışları tanımlayan ve yaptırımlarla desteklenen ortak toplumsal kurallar norm olarak adlandırılır. Normlar, sosyalleşmenin başladığı yaşamın ilk yıllarından itibaren öğrenilmeye başlanır ve zamanla bir alışkanlık niteliği kazanır. Birey, sosyalleşmenin daha bilinçli olduğu dönemlerde, normlara uymamanın cezai yaptırımlarla sonuçlanabileceğini öğrenir ve tutum ile davranışlarını bu olasılığı dikkate alarak biçimlendirir (Tolan, 2005, s. 235- 237). Bu perspektiften bakıldığında, normların toplumsal yaşamdaki önemli işlevlerinden biri, bireye toplum içerisinde hangi davranışların kabul edilebilir olduğunu, hangilerinin ise yasaklandığını ve uygunsuz bir davranış sergilendiğinde karşılaşabileceği

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

yaptırımları gösteren bir standartlar bütünü sunmasıdır. Normlar, toplumsal hayatın her alanında karşımıza çıkar. Örneğin devlet protokolünün katıldığı bir törende oturma düzeni, bir mahkemede benimsenmesi gereken davranış biçimleri, tiyatro bileti alırken sıranın nasıl oluşturulacağı, farklı ortamlarda kullanılacak dil ve ifade biçimleri ile çeşitli törenlerde giyilmesi gereken kıyafet türleri normlar tarafından belirlenir. Bununla birlikte, normların içeriği ve toplumun bu normlara atfettiği önem zaman ve bağlama göre değişkenlik gösterdiğinden, bir normun ihlali her zaman aynı cezai yaptırımlarla sonuçlanmayabilir. Yaptırımın niteliği ve ağırlığı ise normun yazılı ve formel bir düzenlemeye mi, yoksa gelenek ve göreneklere dayanan yazısız kurallara mı dayandığına bağlı olarak değişmektedir. (Zencirkıran, 2017, s. 65).

Bireylerin sosyalleşme süreci boyunca bu uyumu içselleştirmiş olmaları toplumsal normlara uymalarının bir diğer nedenidir. Bu bağlamda çoğu zaman, normlara yönelik uygun davranışlar otomatik olarak ve üzerinde düşünülmeden sergilenir. Ancak bu durum tüm normlar için geçerli değildir. Bazı toplumsal normlar, uyumu sağlamak ve uyumsuzlukları önlemek amacıyla uygulanan çeşitli yaptırımlar eşliğinde varlığını sürdürür. Yaptırımlar, bireylerin ve grupların ilgili normlara uymasını teşvik eden dayatmalar olarak tanımlanabilir. Bu dayatmalar, niteliğine göre olumlu (uyma davranışının ödüllendirilmesi) veya olumsuz (uyumsuz davranışın cezalandırılması) olabilir. Ayrıca, biçimine göre biçimsel (yasalar ve mahkemeler aracılığıyla denetlenen) ve biçimsel olmayan (bireylerin uyumsuzluğa kendiliğinden verdikleri tepkiler) dayatmalar olarak sınıflandırılabilir. (Giddens, 2012, s. 842- 844). Öte yandan, toplumun geniş ve karmaşık bir yapıya sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda, toplumun farklı kesimlerinde geçerli olan normların çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Kuşkusuz her toplumda genel olarak kabul edilen normlar bulunmaktadır. Fakat bazı normlar sadece ait oldukları gruplara aittir. Gruplar, bir arkadaş grubu gibi az sayıda kişiden meydana gelebileceği gibi, çok daha büyük bir topluluğu da temsil edebilir. Ancak boyut fark etmeksizin, bütün gruplarda normların oluşumu için gerekli koşullardan ilki ortak güdü ve sorunlara sahip insanların bir süre boyunca etkileşim içinde kalmalarıdır. Etkileşim sağlandıktan sonra söz konusu grubun üyelerinin davranışlarını düzenleyen bir takım deneyim ve davranış kriteri oluşmaktadır. Normların oluşması için ilk şart etkileşim olduğu için bu kavram sosyolojik bir kavramdır (Şerif & Şerif, 1996, s. 240). Normların oluşum ve işleyişlerinin anlaşılması, normları hem bireysel hem de toplumsal düzeyde inceleyen sosyolojik kuramların gelişimine zemin hazırlamıştır.

Sosyolojinin temel araştırma alanlarından biri olan toplumsal normlar konusunda, klasik dönem sosyologlarından Émile Durkheim ve Karl Marx modern dönem sosyologlarından Talcott Parsons, Erving Goffman, Michel Foucault normların kaynakları, oluşturulma amaçları ve bireysel ve toplumsal sonuçları açısından inceleyen çalışmalar yapmıştır (Durkheim, 2006; Marx, 2019; Parsons, 2013; Goffman, 2014, Foucault, 2013). Bu düşünürlerin normları ele alışları ve sosyal etkilerinin sonuçlarını tartışmaları önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Fakat buna rağmen çok sayıda ortak noktanın olduğunu söylemek mümkündür. Bu ortak nokta normların birey ve toplumsal hayat üzerindeki yönlendirici gücüdür. Klasik dönem sosyologları toplumsal normları yaşadıkları dönem olan 19. Yüzyıl çerçevesine göre incelemiştir. Fakat 19. Yüzyıl itibariyle toplumlar çok sayıda büyük değişim ve dönüşüm geçirmiştir. Günümüz toplumları kozmopolit bir yapı teşkil etmekte olup, çeşitli toplumsal grupları ve normları bünyesinde barındırmaktadır. Öte yandan çağdaş toplumun insanının belirli bir grup normuna olan bağlılıkları çok sayıda değişkenden etkilenmektedir. Fakat ilk olarak bu toplumun insanı birden fazla toplumsal gruba üyedir. Bu gruplar birbirlerinden farklı ve hatta çelişen normlara sahip olabilmektedir (Şerif & Şerif, 1996, s. 241). Çağdaş toplumlarda yaşayan insanlar çeşitlenen ve dönüşen dünyaya rağmen normlara uygun davranmayı her gün sergilenmesi gereken bir rolün parçası olarak görmektedir. Çünkü norma uygun davranmamak beraberinde, boyutu ve içeriği oldukça farklılaşsa da çeşitli sorunları getirmektedir. Normlara uygun davranmayan yani uymayan kişinin bu davranışı sapma olarak adlandırılmaktadır. Toplumsal normlardan sapan kişi Erving Goffman'ın "damgalı" Howard Becker'ın "harici" dediği kişi olarak sahneye çıkmaktadır (Goffman, 2022a & Becker, 2021). Goffman'da normlara uyma ve sapma kavramları rol kavramıyla doğrudan ilişkilidir. Goffman'ın sosyolojik analizlerinde rol kavramı, tüm eserleri boyunca çeşitli bağlamlar aracılığıyla ele alınan temel bir mihenk taşı olarak karşımıza çıkmaktadır. Goffman'a göre rol kavramının klasik formülasyonu sosyal- antropolojiden ödünç alınmıştır. Bu bağlamda rol, bireyin işgal ettiği konumla ilişkili olarak normatif taleplerle

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

şekillenen eylemlere işaret etmektedir. Bireyin sahnelediği rol, ötekiler ve sosyal etkileşimlerle iç içedir. Goffman'a göre rollerimiz aracılığıyla sosyalleşiriz ve bir role sahip olduğumuzda o rolün getirmiş olduğu tüm yükümlülükleri de kabul etmiş oluruz. Roller bireylere görünmez sınırlar ve bu rol için kişide bulunması gerektiği düşünülen vasıflar belirler. Birey rolü gereği kimlerle muhatap olacağını, giyim kuşamının ve davranışlarının nasıl olması gerektiğini ve bu rol için nasıl kişisel özellikler taşıması gerektiğini öğrenir (Goffman, 2022b, s. 89-92).

İnsan doğduğu andan itibaren bir toplumsal dünyanın içinde yaşamaya başlar. Bu toplumsal dünyadaki en önemli unsurlardan biri öteki insanlar ve onlarla kurulan ilişkilerdir. Özünde çocukların bu ilişkilerin nasıl kurulacağını öğrenmesi ve toplumun bir parçası hâline gelmesi toplumsallaşma olarak adlandırılır. Çocuğun toplumsallaşma süreci ebeveynler, kardeşler, arkadaşlar, öğretmenler gibi yakın çevresi aracılığıyla şekillenir. Çocuklar bir yandan bu süreçte birbirlerinden çok farklı değişkenlerin etkisiyle kendilerine özgü davranış şekilleri kazanırken, diğer yandan da içinde yaşadıkları toplumun onlardan beklediği davranışları öğrenmeye başlar ve yetişkinlik hayatı boyunca kullanacakları uyma davranışını öğrenirler. Bu perspektiften bakıldığında uyma davranışı toplumsallaşmanın ve toplumsal hayatın zorunlu bir getirisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Tolan, İsen, & Batmaz, 1985, s. 5-6). Uyma ve sapma davranışları grup normlarının belirlediği "hoş görülebilir" kriterine göre tanımlanmaktadır. Sapma "hoş görülebilir" kriterinin dışında kalan davranışlardır. Grubun üyeleri bu sapmayı, ihlal edilen normun muhtevasına bağlı olarak usulsüz, tehditkâr veya haince olarak nitelendirmektedir (Şerif & Şerif, 1996, s. 244). Aynı kültürü paylaşan üyelerin benzerlikleri bu öğrenmelerden kaynaklanır. Çünkü çocuklar belirli davranışları ve tutumları benimsemeyi kültür içerisinde öğrenir, yetişkinlik hayatları boyunca sürdürür ve aktarılmasını sağlarlar. Bu durum çoğu zaman öyle istedikleri veya bu konu üzerine düşündükleri için değil, böyle öğrenmelerinin bir sonucudur. Bir toplumdaki uyma adını verebileceğimiz tüm davranış ve inanış benzerlikleri büyük ölçüde gereklilik ve öğrenme sonucu meydana gelmektedir. Uyma davranışı genellikle olumsuz bir çağrışım yaratsa da, uymanın gündelik hayatı kolaylaştırıcı bir işlevi de bulunmaktadır. Öte yandan bir gereklilik veya kural söz konusu olmadığı durumlarda da uyma davranışı gözlemlenebilir. Örneğin iki davranışsal seçenekten birini tercih etmekte özgür olan biri, genellikle diğerlerinin esas itibariyle de çoğunluğun tercih ettiği seçeneği seçecektir. Bununla birlikte insanların uyma davranışı sergilemelerinde kişisel fikirlerinin ve özelliklerinin de etkisi bulunmaktadır. Birey grubun davranışına uymadan önce, kendi bilgisini ve grubun bilgisini gözden geçirir. Aynı zamanda bireyin kişilik özellikleri ve söz konusu gruba benzeme isteği de uyma davranışını etkileyen temel etkenlerdir (Freedman, Sears, & Carlsmith, 2003, s. 453- 459). Uyma davranışı üzerinde bireysel özellikler kadar, grup dinamikleri ve sosyal etkinin yönlendirici olduğu düşüncesi, bu alanda yapılan deneysel çalışmalara yön vermiştir. Sosyal etkinin ve uyma davranışının bireysel ve toplumsal sonuçları özellikle psikoloji çalışmalarında kendisine yer bulmuştur. Bu bağlamda gerçekleştirilen çeşitli deneyler, konuyla ilgili literatüre katkılar sağlamış ve sosyal etki ile uyma davranışına ilişkin temel bulgulara ulaşılmıştır. Sosyal etkiyi anlamada klasik kabul edilen dört deney bulunmaktadır: Sherif, Asch, Milgram ve Zimbardo. Sherif'in otokinetik etki üzerine kurulu deneyinde bireyler, başlangıçta farklı yargılar bildirmişken grup halinde ortak bir norm geliştirmiştir. Asch'in uyma deneyinde ise, açıkça yanlış cevapların verildiği bir durumda deneklerin üçte birinin çoğunluğa uyduğu gözlemlenmiştir. Milgram'ın otoriteye itaat deneyinde, denekler öğrencilere elektrik şoku verdiklerini düşünmüş; yoğun stres yaşamalarına rağmen yarıdan fazlası en yüksek voltaja kadar devam etmiştir. Zimbardo'nun Stanford Hapishane Deneyi'nde ise sağlıklı bireyler rastgele gardiyan ve mahkum rollerine atanmış, kısa sürede bu rollere uygun normatif davranışlar geliştirmiştir. Gardiyanların bir kısmı sadistik eğilimler sergilerken, mahkumların çoğu psikolojik çöküntü yaşamış ve deney planlanandan erken sonlandırılmıştır. Bu dört deney, bireylerin algı, grup baskısı, otorite ve sosyal roller karşısında davranışlarını değiştirdiğini göstermesi bakımından sosyal etki literatüründe temel kabul edilmektedir (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2017, s. 69-77). Sosyal etki deneylerinin sağladığı bu veriler, kişinin sosyal etkileşimdeki yerini kavrayabilmek için mikro sosyolojik yöntemlere olanak tanımaktadır. Bu çerçevede, Goffman'ın araştırmaları büyük bir öneme sahiptir. Goffman toplumu ve toplumsal olanı büyük toplumsal yapılar ve genel hâliyle değil, insan ilişkileri ve daha mikro çerçeveden inceleyen bir sosyologdur. Goffman sıradan insanların sıradan ortamlardaki ilişkilerindeki ortak deseni incelemiştir. Bu insanların evde, okulda, iş yerinde ya da bir komşu olarak

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

kendi davranışlarını sergileme motivasyonları ve etkileşim içerisinde oldukları kişiler üzerinde bırakmaya çalıştıkları izlenimler üzerine odaklanmıştır (Wallace & Wolf, 2020, s. 319- 322).

ERVING GOFFMAN PERSPEKTİFİNDEN TOPLUM SAHNESİ: ROL VE PERFORMANS

Erving Goffman, bireylerin etkileşim süreçlerini ve toplumsal yaşamın işleyişini, bir tiyatro sahnesinde sergilenen performanslara benzeterek açıklamaktadır. Bu benzetmenin temelinde, toplumsal çevrenin bireyin tutum ve davranışları üzerindeki yönlendirici etkisi yer almaktadır. Söz konusu etki, büyük ölçüde toplumsal yaşamın getirisi olan normlar ve beklentilerden kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda toplum, bireyin toplumsal normlara uygun davranmasını ve kendisine atfedilen rolü yerine getirmesini talep eder. Birey ise, ötekilerin onu kendisini görmek istediği biçimde görmesini, onaylamasını ve kabul etmesini arzu eder. Ancak Goffman'a göre toplumsal yaşamın her alanı, birey açısından farklı kurallara, seyircilere ve performans beklentilerine sahip bir sahne niteliği taşır. Bu durum bireye bağlamına ve sahneye uygun olacak şekilde performanslar sergilemeyi öğretir. Bireyin söz konusu farklı performansları birbiriyle çelişebilir, bu noktada önemli olan doğru performansın doğru sahnede eksiksiz olarak sergilenmesidir. Öte yandan, birey ona biçilmiş tüm rolleri ve performansları aynı derecede içselleştirmez ve aynı samimiyetle sergilemez. İçselleştirilmeyen ve samimiyetten uzak performansların çoğu zaman tek bir amacı vardır: Kabul görmek. Bireyin kabul görme amacıyla sergilediği performans kimi zaman yalnızca bir zorunluluğun yerine getirilmesine kadar indirgenir; bu noktada karşımıza "uyma" davranışı çıkar. Çoğu zaman uymak, uyumlu olmak ekstra bir çaba gerektiriyormuş çağrışımı yapsa da bazı durumlarda uymamak ve uyumsuz olmak daha zordur. Çünkü uymamak, çoğu zaman bazı olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir. Bireyin kendisinden beklenen performansı ve performansına uygun çerçeveyi çeşitli sebeplerle sergilemediği ve olumsuz sonuçları olan bu tip durumlar sapma olarak adlandırılmaktadır (Marshall, 1999, s. 639- 640).

Goffman'ın kuramında insan etkileşimleri merkezde yer almaktadır. Kuram, bireyin davranışları üzerinden toplumsal olanı çözümleme yoluna gitmektedir. Bu sebeple Goffman'dan tiyatro dilini toplumsal çözümlemeleri için bir araç olarak kullanan bir dramaturg olarak bahsedilmektedir (Poloma, 2017, s. 212). Goffman dramaturjik analizinin temel prensiplerini oluştururken, tiyatro oyunundan ilham almıştır. Dramaturjik analizde kişinin kendini ve davranışlarını diğer insanlara ne şekilde sunduğu, diğerlerinin kendisi hakkında oluşturdukları izlenim üzerindeki etkisi ve denetim çabası ele alınmaktadır (Goffman, 2014, s. 13-16). Goffman'a göre her toplumsal grup, üyelerine neyin "uygun düştüğü" konusunda bazı kurallar koyar. Toplumsal gruplar bu kuralların açıklığı ve içeriği konusunda farklılaşırlar fakat bütün grupların üyelerinin, uygun davranış sergileme konusunda asgari düzeyde olsa bir endişesi vardır. Birey bu sebeple davranışlarını yani performanslarını, kamusal niteliğe ve toplumsal beklentilere uygun olarak denetler ve düzenler (Goffman, 2022c, s. 19-41). Davranışların ve performansın denetlenmesinin temelindeki sebep, yarattıkları izlenimdir. İzlenimin toplumsal hayatta büyük bir önemi vardır. Çünkü diğer toplumsal aktörlerin birey hakkındaki izlenimleri, ona nasıl davranılacağını belirlemek için kıstas oluşturmakta ve bir bakıma onun toplumsal hayattaki yerini belirlemektedir. Birey, sosyalleşmenin başlamasıyla bu durumu doğal akışı içerisinde gözlemlemekte ve diğerlerinin izlenimini kendi lehine olacak şekilde denetlemek istemektedir (Goffman, 2014, s. 13-16). Bu bağlamda, bireyin toplumsal yaşam içindeki davranış biçimleri yalnızca izlenim yönetimiyle değil, aynı zamanda öğrenme ve taklit süreçleriyle de şekillenmektedir. Bizim kim olduğumuz ve hangi toplumda yaşadığımızdan bağımsız olarak, toplumsal yaşama dahil olduğumuz andan itibaren taklit yoluyla diğerleriyle benzer davranışlar sergilemeye başlarız. Bu durumu gündelik hayatın sıradan anlarından, dinî ritüellerin, bir görevin yerine getirilmesine ve bir mesleğin icra edilmesine kadar toplumsal hayatın hemen her anında gözlemlemek mümkündür. Taklit ve öğrenme yoluyla sergilediğimiz davranışlar bu davranışlara uygun jest, mimik ve ifadelerle birlikte yeniden üretilmiş, sürdürülmüş ve bir bütünlük sunan bir çerçeve oluşturmuş olmaktadır (Tarde, 2019, s. 39).

Goffman, gündelik hayatın her kesitinin performansımızın bir parçası olduğunu düşünmektedir. Nesnelere yönelikmiş gibi görünen hareketlerimiz bile aslında seyirciye hitap etmekte olup, hâl ve hareketlerimiz bir tiyatroyu andırmaktadır. Dolayısıyla Goffman'a göre birey, başkalarının olduğu ortamda daima benliğinin bir sunumunu yapmakta ve sunumunda, ahlaki açıdan doğru bir imaj oluşturmaya amacı gütmektedir. Bu amaç hem bir yükümlülüğün getirisidir, hem de kişiye toplumsal

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

düzlemde çeşitli avantajlar sağlamaktadır (Goffman, 2014, s. 233-234). Bu durum bireyin toplumsal hayata eklemlenmesiyle bağlantılı çift yönlü bir ilişkiyi ortaya koymaktadır. Freud bu ilişkiyi şöyle açıklamaktadır: İnsan, uygarlıklarda birlikte yaşar, çeşitli bağlamlarda ilişkiler kurar ve sosyal bağlantılar yaratır. Ancak insanların bir arada yaşayabilmeleri, çoğunluğun bireyin karşısındaki gücü sayesinde mümkün olabilmektedir. Bu yolla uygarlık, fiziksel gücü elinde bulunduran bireyin içgüdülerinin ve isteklerinin önüne, çoğunluğun gücü, kurallar ve toplumsal beklentiler yoluyla set çekmektedir. Böylece bireyin gücünün yerine, onun özgürlüğünü kısıtlayan ve daha baskıcı fakat uygarlığın inşasını ve güven ortamını sağlayan toplumun gücü gelmektedir. Freud'a göre toplumsal huzurun ve düzenin sağlanması, bireysel ve toplumsal yönüyle olumlu ve uygarlığı geliştiren bir süreci başlatmaktadır. Buna karşın, bireyin toplumun beklentilerine göre davranma zorunluluğu onun içsel huzursuzluğunu artırmaktadır (Freud, 2021, s. 61- 69). Bu bağlamda, bireyin toplumsal beklentiler ve normlar karşısındaki deneyimi, Goffman'ın çerçeve kavramı çerçevesinde ele alındığında daha somut bir biçimde anlaşılmaktadır. Goffman çerçeve kavramını ile normlar, roller ve bireyin deneyimleri üzerinden şekillendirmektedir. Ona göre farklı etkinliklerimiz için farklı kurallar ve normlardan oluşan farklı çerçevelerimiz vardır. Toplumsal hayatın getirisi olarak her birey farklı rolleri ve gereklilikleri beraberinde getiren etkileşimler içerisinde yer almaktadır. Bu noktada önemli olan uygun durumlar için uygun çerçeveyi seçmektir (Poloma, 2017, s. 223). Çerçeve ve roller bağlamında kendilerine düşen toplumsal konumu ve rolü kararlı biçimde, açıkça reddettikleri izlenimini veren ve en temel kurumlara yönelik az çok asi bir tutum içerisinde bulunan bireyler, toplumsal düzlemde sapma olarak nitelendirilmektedir (Goffman, 2022a, s. 198- 199). Bu durum, Howard Becker tarafından da benzer bir biçimde açıklanmaktadır. Becker'a göre, tüm toplumsal gruplar belirli kurallar koymakta ve bu kuralları belirli zamanlarda ve koşullarda uygulamaya çalışmaktadır. Bu kurallar, zaman içinde toplumsal normlara dönüşmekte ve normlar, çeşitli durumları ve bu durumlara uygun davranışları tanımlamaktadır; bazı davranışları doğru olarak kabul edip onaylarken, bazılarını yanlış olarak kabul ederek yasaklamaktadır. Normu ihlal eden kişi, toplumsal açıdan dışlanmış veya harici olarak algılanmaktadır (Becker, 2021, s. 21). Dolayısıyla normların hem düzeni hem de anomiyi, dolayısıyla uyum ve sapmayı birlikte ürettiğini ifade etmek mümkündür. Goffman, bir bütünün iki yönü olarak değerlendirilebilecek bu olguları, toplumsal yaşamın sahnesinde sergilenen bir tiyatronun unsurları olarak ele almaktadır. Bu çerçevede Goffman'ın dramaturjik modeli, toplumsal normların ve rollerin somutlaştığı sahne düzenini anlamada temel bir analitik araç olarak öne çıkmaktadır.

Sergilenen bir performansın arkasında fiziksel olarak iki temel alan bulunmaktadır: Sahne (vitrin) ve sahne arkası (arka bölge). Sahnede oyuncuların ve takımın yaratmayı istedikleri izlenimi destekleyen bir performans sunulmakta yani, bu bölgede bir izlenim yönetimini sağlanmaktadır. Fakat arka bölge, çoğu zaman oyuncuların karakter dışı ve yaratılmak istenen izlenimle uyuşmayan davranışlar sergiledikleri bölgedir. Dolayısıyla seyircinin bu bölgeden uzak tutulması gerekmektedir. Sahne ve arka bölge gerçekliği toplumsal hayatın pek çok noktasında karşımıza çıkmaktadır. Banyo ve yatak odasının evin en uzak noktasında yer alması, binaların ön kısımlarının dekore edilmiş ve iyi durumdayken arka tarafları için aynı özenin gösterilmemesi, hizmet sektöründeki işlerin çoğunda herkesin görebildiği ve işi temsil eden bölgede görsel olarak iyi izlenim bırakan kişilerin çalıştırılması bu durumun en sık rastlanan örneklerindendir (Goffman, 2014, s. 113-123). Goffman'ın "sahne" olarak adlandırdığı alanda, toplum bireylere davranış kurallarına, rollerine ve bunların getirdiği rutine uygun biçimde hareket etme zorunluluğunu dayatır. Bu bağlamda, davranış kurallarının bireye, içinde yaşadığı topluma uyumlu olacak şekilde genel bir davranış örüntüsü sunduğu ifade edilebilir. Söz konusu örüntüler, bireyin ahlaki olarak nasıl davranması gerektiğine ilişkin yükümlülükleri ile diğerlerinin ona yönelik davranışlarına dair beklentileri kapsamaktadır. Birey, bu davranış örüntülerine uygun biçimde davranmaya öylesine içselleştirmiştir ki, gündelik hayatın akışı içinde kendisinden beklenen tutumları çoğu zaman farkında olmaksızın sergiler. Bu davranış biçimlerinin önemi, ancak birey beklenen davranışı yerine getirmediğinde; utanç, aşağılanma veya beklentinin dışında bir tutumla karşılaştığında duyduğu öfke aracılığıyla somut biçimde açığa çıkar (Goffman, 2021, s. 61- 62).

Goffman'ın dramaturjik analizini sahne (vitrin) ve sahne arkası (arka bölge) kavramları üzerine kurgulamasının temelinde, analizin merkezindeki temel kavram olan izlenim yönetimi yer almaktadır. Birey sahnedeyken onu izleyenlere kendisini onların kendisini görmesini istediği şekilde

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

sunmaktadır, sahne arkası ise bu kaygının etkisinden uzak bir alandır. Goffman'ın çalışmalarının genelinde bireyin izlenim yönetimi hakkında dipnotlar bulunmaktadır. Çünkü ona göre birey toplumda sunduğu izlenimle varlığını sürdürmektedir. Bireyin izlenim yönetimiyle paralel olarak sunduğu benlik, bir çerçeve olarak normlara uygun olacak şekilde düzenlenmiştir (Poloma, 2017, s. 223). Goffman'ın izlenim yönetimi kavramı bir diğer kavramı olan yüz kavramı ile yakından ilişkilidir. Birey "yüz"ü aracılığıyla izlenim yönetimini sağlamaktadır. Aslında bu kavram onun tüm çalışmalarında kişinin kurmaya ve korumaya çalıştığı toplumsal imgesi olarak karşımıza çıkmaktadır. "Etkileşim Ritüelleri Yüz Yüze Davranış Üzerine Denemeler" isimli çalışmasında Goffman yüzü "Başkaları tarafından bir kişinin belli bir ilişki boyunca takındığı düşünülen rol aracılığıyla kendisi için talep ettiği olumlu toplumsal değer. Yüz, kabul görmüş toplumsal vasıflarla tarif edilen bir benlik imgesidir." şeklinde ifade etmiştir (Goffman, 2021, s. 15). Dramaturjik analize göre, bireyin izlenim yönetimi sürecinde "yüzünü koruma" çabası içinde olması ve kendisinden beklenen rolü doğallık ve ustalıkla sergilemesi beklenir. Goffman'ın çalışmalarına bakıldığında, bu bağlamda iki temel meselenin üzerinde durduğu görülmektedir: Birincisi, birey açısından tüm rollerin ve performansların aynı ölçüde önem taşıyıp taşımadığı ve ne düzeyde içselleştirildiğidir. İkincisi ise, bireyin kendisinden beklenen rol ve performansa uygun davranmadığı durumlarda ortaya çıkan toplumsal sonuçların neler olduğudur. Goffman'ın dramaturjik analizine göre, bireylerin toplumsal hayatta birbirinden farklı alanlarda icra etmeleri beklenen farklı rolleri bulunmaktadır. Bu rolleri kendilerinden beklendiği şekilde eksiksiz olarak sergileseler de, her role kendilerini aynı şekilde adamazlar, bazı roller sadece öyle olması gerektiği için sergilenmektedir. Goffman bireyin rolleriyle olan bu ilişkisini, rol adanması ve rol mesafesi kavramları üzerinden ele almaktadır. Rolüne adanan bir birey, rolünün ve konumunun getirisi vaatlere ve fedakârlıklara göre yaşamaya mecbur kalmıştır. Bireyin adanmış olduğu rol düzenli icracısı olduğu bir roldür. Rol mesafesi ise, bireyin icracısı olduğu rolden etkin bir biçimde uzaklaşmasını ifade eden bir kavramdır. Bu noktada birey yapmak ve olmak arasındaki farkı belirginleştirmiştir (Goffman, 2022b, s. 94-118). Bireyin rolleriyle kurduğu bu mesafeli ya da adanmış ilişki, onun "yüzünü" nasıl koruyacağı ve toplumsal onayını nasıl sürdüreceğiyle de doğrudan bağlantılıdır. Bir kişinin yüzü her ne kadar ona ait bir şey olsa da aynı zamanda toplumun ona ödünç verdiği bir krediddir. Bu kredi sadece kıymetini bilecek şekilde davrandığı sürece onda kalacak, aksi takdirde geri alınacaktır. Bu durumu Goffman "her insan kendi hücresini seviyor olsa bile bu çok temel bir toplumsal baskıdır" şeklinde ifade etmektedir (Goffman, 2021, s. 20). Bu bağlamda Goffman'ın analizinde birey, rol ve performans konusunda sürekli bir toplumsal baskı altında bulunmaktadır. Bununla birlikte, rol mesafesi ve rol adanması kavramları ile norm dışı davranışın yol açtığı sapmalar, bireyin kendi davranışları üzerinde söz sahibi olabileceği etkin bir alan sunmaktadır. Birey, rolüyle ilişkisini başkalarının algılamasını istediği biçimde yönlendirebilir. Örneğin, rolüne yeterince bağlanmayan bir birey, olası olumsuz sonuçlardan kaçınmak için rolüne adanmış gibi davranabilir. Benzer şekilde, bir role bağlanmanın getirdiği psikolojik risklerden korunmak isteyen veya rolünden daha fazlasını ifade ettiğini düşünen birey, rolüyle arasına mesafe koyan davranışlar sergilemeyi tercih edebilir. Bu bağlamda Goffman, bireyi rolü karşısında hem şekillenen hem de rolünü şekillendirebilen aktif bir konumda ele almıştır (Goffman, 2022b, s. 114). Bu bağlamda Goffman'ın dramaturjik analizinin gündelik hayat ile sosyoloji arasında bir köprü görevi gördüğünü söylemek mümkündür. Goffman tarafından bu köprü aracılığıyla, teori ve kavramlar ile gündelik hayatın rutin işleyişinin bir sentezi sunulmaktadır.

SONUÇ

20. yüzyıl Amerikan sosyolojisinin en etkili isimlerinden biri olan Erving Goffman'a göre düzensizlikler, karmaşalar, uyumsuzluklar ve çatışmalar toplumsal yaşamın ayrılmaz birer parçasıdır. Öte yandan gündelik hayatın sorunsuz ve olağan akışının incelenmesi, davranış örüntülerinin nasıl oluştuğunun anlaşılması da toplumsal yaşama dair önemli bir perspektif sunmaktadır. Gündelik hayattaki olağan akış, toplumsal yaşamın rutin ve beklendik davranışlarını belirleyen toplumsal normlar sayesinde sağlanmaktadır. Toplumsal normlar topluma ve zamana göre farklılık göstermektedir fakat her toplum, her zaman kendine özgü normlara sahiptir. Toplumsal normların birçok işlevi vardır fakat en temel işlevlerinden birinin uyum ve konsensüs sağlamak olduğunu söylemek mümkündür. Goffman dramaturjik analizinde, insanın topluma nasıl uyumlandığını ele almaktadır. Dramaturjik analizin temel varsayımı insan davranışlarının, gözlemci

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

bir başkası olduğunun fark edildiği an değişmesi üzerine inşa edilmiştir. Gözlemlenmeye başlanan kişi, bunun farkında olduğu andan itibaren normlara, rolüne ve toplumun beklentilerine uygun bir performans sergilemesinin beklendiğini bilir. Goffman'a göre insanlar sahnede kendisine ait rolü sergileyen bir aktör gibidir. En doğal görünen davranışlar bile, bağlama ve role uygun düşecek şekilde sergilenen performanslardan ibarettir. Bu durum sosyalleşmenin erken dönemlerinde öncelikle ailede ve daha sonra dahil olunan her toplumsal bağlamda, tekrar tekrar deneyimlenir ve bu yolla çoğu zaman pekiştirilir ve içselleştirilir. Birey bu şekilde mevcut rollerini ve onlara uyumlu şekilde davranmayı öğrenir.

Ancak her bireyin toplumsal yaşamda birden çok rolü bulunmaktadır. Roller de beraberinde birbirinden farklı performansların sergilenmesi gerekliliğini getirmektedir. Öte yandan bazı rollere ait performanslar, sadece öyle olması beklendiği için sergilenmektedir. Birey toplum içerisindeyken hangi sahnedeyse, rolünü bu sahneden beklenen şekilde sergilemektedir. Bu noktada karşımıza Goffman'ın izlenim yönetimi kavramı çıkmaktadır. İzlenim yönetimi, insanların ötekiler üzerinde bırakmak istediği etkiyi şekillendirme çabasıdır. Sahneye yani ortama ikinci bir kişinin dahil olduğu an başlamakta ve kişi yalnız kalana kadar devam etmektedir. Goffman'a göre toplumsal yaşamın her anı ve alanı bir tiyatro sahnesini andırmaktadır. Kişiler bir aktör gibi, seyircilerine bir performans sergilemekte ve onları performansının doğallığına ve yeterliliğine ikna etmeye çalışmaktadır. Bu hususta başarılı olarak, seyircisinin kendisi hakkında istediği şekilde düşünmesini ve ona istediği şekilde davranmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Dramaturjik analizde toplumsal yaşam sadece bireysel performansların sergilendiği bir sahne değildir. Çoğu sahne, aynı anda birden çok performansın sergilenmesi gereken bir yapı teşkil etmektedir. Goffman'a göre bir restoranda çalışanlar ve müşteriler, evlerinde misafir ağırlayan bir aile ve misafirleri, iş veren ve aday arasındaki bir görüşme birer sahneden ibarettir. Sahnedekiler yani aktörler, seyircide yaratmak istedikleri etkiye uygun bir performans sergilemektedir. Dramaturjik analize göre, sosyal etkileşimin olduğu her yerde bir sahnenin ve aktörlerin olması, toplumsal hayatın her alanında sahne arkası ve seyirci kavramını bir sonuç olarak beraberinde getirmektedir. Seyirciler, performansı sergileyen aktörleri sadece sözel olarak kurdukları iletişim açısından değil, beden dili, jest, mimik gibi pek çok açıdan incelemektedir. Öte yandan bir performansın sergilendiği sahnenin gerisinde bir sahne arkası bölge bulunmaktadır. Sahne arkası aktörlerin, seyircilerin gözlerinden uzak ve hatta rolleri ve sergiledikleri performansla uyuşmayacak düzeyde doğal ve plansız davrandıkları yerlerdir.

Goffman'ın dramaturjik analizinde merkezi bir öneme sahip olan izlenim yönetimi kavramı "yüz" ve "sosyal etki" kavramlarıyla yakından ilişkilidir. Bireyin bir aktör olarak seyircilerin izlenimlerini yönetme ihtiyacı, sosyal etkinin hissettirdiği baskı ve yarattığı uyma talebi ve bireyin sahip olduğunu iddia ettiği olumlu özellikler olan yüzünü koruma arzusundan ileri gelmektedir. Goffman bu noktada aktöre aktif bir misyon yüklemektedir. Goffman'ın aktörü her zaman sosyal etki baskısının altında bütün benliğiyle uyan ve bunu içselleştiren bir aktör değildir. Aksine seyircinin izlenimini kendi istekleri ve çıkarları doğrultusunda yönlendiren ve bazı rollerin getirdiği performansları "mış gibi" yapan bir aktördür. Dolayısıyla Goffman, toplumdaki etkileşimlerin dinamiğini ondan fersah fersah uzaklaşmayı gerektiren makro bir boyuttan değil, bireylerin gündelik hayat içerisindeki etkileşimlerinin toplumsal anlamlarını inceleyebilecek kadar mikro bir boyuttan ele alan bir sosyolog olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu perspektiften Goffman'ın dramaturjik analizi, sosyoloji ve sosyal psikoloji literatüründe önemli bir yere sahip olan norm, sosyal etki, uyma davranışı gibi kavramlarını gündelik hayatın akışıyla bir araya getirmektedir.

KAYNAKLAR

Becker, H. S. (2021). *Hariciler (Outsiders) Bir sapkınlık sosyolojisi çalışması.* (Ş. Geniş, & L. Ünsaldı, Çev.). Heretik Yayınları.

Durkheim, E. (2006). *Toplumsal işbölümü.* (Ö. Ozankaya, Çev.). Cem Yayınevi.

Foucault, M. (2013). *Hapishanenin doğuşu: gözetim altında tutmak ve cezalandırmak.* (M. A. Kılıçbay, Çev.). İmge Yayınevi.

Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal psikoloji.* (A. Dönmez, Çev.). İmge Kitabevi.
Freud, S. (2021). *Uygarlığın huzursuzluğu.* (S. Pişkinsoy, Çev.). Olimpos.
Giddens, A. (2012). *Sosyoloji.* (C. Güzel & H. Özel, Çev.). Kırmızı Yayınları.
Goffman, E. (2014). *Gündelik hayatta benliğin sunumu.* (B. Cezar, Çev.). Metis Yayınları
Goffman, E. (2021). *Etkileşim ritüelleri yüz yüze davranış üzerine denemeler.* (A. Bölükbaşı, Çev.). Heretik Yayınları.
Goffman, E. (2022a). *Damga örselenmiş kimliğin idare edilişi üzerine notlar.* (Ş. Geniş, L. Ünsaldı, & S. N. Ağırnaslı, Çev.). Heretik Yayınları.
Goffman, E. (2022b). *Karşılaşmalar: etkileşim sosyolojisinde iki çalışma.* (S. Çalcı, Çev.). Heretik Yayınları.
Goffman, E. (2022c). *Toplum içinde davranmak etkileşimlerin sosyal düzenine dair açıklamalar.* (A. Bölükbaşı, Çev.). Heretik Basın Yayın.
Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2017). *Dünden bugüne insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş.*Evrim Yayınevi.
Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü.* (O. Akınhay, & D. Kömürcü, Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları.
Marx, K. (2019). *Kapital cilt:I.* (M. Selik, & N. Satlıgan, Çev.). Yordam Kitap.
Parsons, T. (2013). *The social system*. Routledge.
Poloma, M. M. (2017). *Çağdaş sosyoloji kuramları.* (H. Erbaş, Çev.). Palme Yayıncılık.
Şerif, M., & Şerif, C. W. (1996). *Sosyal psikolojiye giriş.* (M. Atakay, & A. Yavuz, Çev.). Sosyal Yayınlar.
Tarde, G. (2019). *Toplumsal yasalar bir sosyoloji taslağı.* (E. Sünter, Çev.). Norgunk Yayıncılık.
Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (2012). *Sosyal psikoloji.* (A. Dönmez, Çev.). İmge Kitabevi.
Tolan, B. (2005). *Sosyoloji.* Gazi Kitabevi.
Tolan, B., İsen, G., & Batmaz, V. (1985). *Ben ve toplum sosyal psikoloji I.* Teori Yayınları.
Uzun, A. (2023). Toplumsal bütünleşme bağlamında sosyal etki ve uyma. M. A. Dombaycı (Ed.), *Toplumsal Bütünleşme Bağlamında Eğitim* (467- 478). Net Kitaplık Yayıncılık.
Wallace, R. A., & Wolf, A. (2020). *Çağdaş sosyoloji kuramları klasik geleneğin geliştirilmesi.* (L. Elburuz, & M. R. Ayas, Çev.). Doğu Batu Yayınları.
Zencirkıran, M. (2017). *Sosyoloji.* Dora Yayıncılık.

Extended Abstract

Erving Goffman is regarded as one of the most influential sociologists of the twentieth century. As a microsociologist, Goffman focuses on the routine interactions and behaviors of individuals in everyday life. As a sociologist, his primary concern is with phenomena related to society; however, he does not approach this by neglecting the individual. For Goffman, it is only by examining the individual closely that we can come to understand the social. In his works, the influence of society on the individual is explored through concrete examples from daily life. However, within this process, the individual plays an active role—making decisions, acting upon them, and experiencing both the individual and social consequences of these actions. Thus, from Goffman's perspective, the individual is both influenced by and exerts influence upon society. In his dramaturgical analysis, Goffman illustrates this reciprocal relationship through the metaphor of the theater. What matters for the actor is to perform their role naturally and successfully; yet, without the presence of an audience, these performances lose their meaning. The existence of the audience becomes the very reason for the performance and its most crucial determinant. Accordingly, Goffman's theatrical metaphor explains not only the individual's role and performance but also how the audience perceives that performance and how social interaction operates as a reciprocal process. According to Goffman, every moment of social life resembles a stage, where each actor has a role and is expected to perform it appropriately. The audience observes and evaluates this performance—not merely as an immediate act but as a broader, generalized assessment of the actor. Therefore, even small mistakes or slips during a performance can negatively affect the impression the actor seeks to create. Goffman elaborates on this through the concept of impression, defined as the effect the actor leaves on the audience. He argues that the actor plays an active role in constructing impressions, consciously shaping and managing them with awareness of the image they wish to project. This leads to one of the key concepts in Goffman's dramaturgical analysis—impression management—which refers

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

to the conscious regulation of one's performance according to the desired effect on the audience. The concept of impression management is directly linked to another of Goffman's central notions, the face, which signifies the positive social value a person claims for themselves. In this sense, the effort to control impressions is essentially an effort to maintain one's face, as failure to do so can result in loss of face, a situation not easily repaired, since it damages one's reliability and social image. Therefore, Goffman argues that individuals regulate their impressions in all social contexts because impressions fundamentally guide how people think about and behave toward one another. From early socialization, individuals observe this dynamic and recognize the critical role of impressions in social life, striving continuously to create appropriate impressions. The effort to construct proper impressions is thus directly related to the relationship between role and performance in Goffman's theatrical analogy. Goffman connects the stage metaphor to sociology primarily through the concepts of role and performance. The concept of role is closely tied to the performance expected from an individual based on their social status. In social life, every person occupies multiple stages and performs multiple roles, while society expects individuals to enact performances that align with these roles. In sociology, acting in accordance with one's role is referred to as conformity, whereas failing to do so constitutes deviance; both have individual and social consequences. The rules of the theatrical stage correspond to norms, from which individuals learn their roles and the appropriate performances associated with them. When performing, individuals often, consciously or unconsciously, take social norms into account—an idea rooted in the concept of social influence. Social influence operates like an invisible cloak surrounding the individual: it is often intangible and unseen, yet its directing power remains strong. Individuals constantly feel its presence and pressure. One of the reasons Goffman compares everyday life to a theatrical stage lies in this notion of social influence, as individuals' behaviors sometimes resemble those of actors merely performing their roles. Frequently, the sole aim of individuals in everyday interactions is to behave in accordance with their roles, primarily because society expects this of them. Goffman's concepts of role embracement and role distance are directly related to this situation. When an individual internalizes their role and even prioritizes its requirements over personal desires, Goffman defines this as role embracement. Conversely, an individual may create distance between themselves and their role for various reasons—perhaps because they do not wish to be reduced to or defined solely by that role. In Goffman's dramaturgical analysis, this is referred to as role distance. All of these elements within dramaturgical analysis are associated with what Goffman identifies as the central concept of his framework: the front stage (or front region). Opposed to the front stage, he introduces the notion of the back stage (or back region). According to Goffman, the front stage is the area under control, whereas the backstage is where the performer can relax, prepare, and act without the constraints of their role and performance. From this perspective, conflicts are likely to arise backstage between the individual's role and their authentic self; therefore, the audience must be kept entirely away from this region. Otherwise, the credibility and sincerity of the performance—and consequently, the impression—would be jeopardized. In this regard, Goffman's distinction between front and back stages forms the foundation of his micro-level dramaturgical approach, which seeks to understand social interaction through the lens of individual roles and performances. Unlike macro-level theories that analyze society from a broad perspective, Goffman's dramaturgical framework begins with and is shaped by the individual. His work emphasizes the significance and formative power of social interaction, integrating sociology into the ordinariness of everyday life and highlighting the active role of the individual within the individual-society relationship. Moreover, in Goffman's studies, it is possible to trace how the fundamental concepts of sociology and social psychology—such as norms, social influence, and conformity behavior—are reinterpreted within the context of everyday social processes.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt:29 * Sayı: 3 * (813-831)

The State's Media Apparatus: The Cultural Hegemony Produced by the Turkish Radio and Television Corporation

Devletin Medya Aygıtı: Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu Tarafından Üretilen Kültürel Hegemonya

Nuriye ÇELİK*

Article Information

Geliş: 31.12.2024

Kabul:16.03.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1610910

Anahtar Sözcükler:

TRT
Kültürel hegemonya
Devletin ideolojik aygıtı
Tarihsel anlatılar

ABSTRACT

This study examines the role of the Turkish Radio and Television Corporation (TRT) as a state media apparatus in the production of cultural hegemony. Drawing on Antonio Gramsci's theory of cultural hegemony and Louis Althusser's concept of ideological state apparatuses, the study explores how TRT constructs national identity and ideological narratives through its historical productions. Using a thematic and critical discourse analysis approach, the study investigates how TRT's television dramas selectively portray historical events to reinforce dominant political and cultural discourses. The findings indicate that TRT plays a significant role in shaping public perceptions by constructing a hegemonic historical narrative that aligns with state ideology. Through heroic representations, nationalist discourse, and selective historical framing, TRT productions contribute to the reproduction of cultural and political hegemony. The study also highlights the implications of these media narratives for audience reception and national identity construction. By integrating media sociology and critical theory, this study contributes to the understanding of state-controlled media and ideological reproduction in Turkey. The research underscores the importance of examining public broadcasters as tools of cultural production and emphasizes the role of state media in shaping collective memory and historical consciousness.

Makale Bilgisi

Submission: 31.12.2024
Acceptance: 16.03.2024

Doi:
10.20296/tsadergisi.1610910

Key Words:
TRT
Cultural hegemony
Ideological state apparatus
Historical narratives

ÖZET

Bu çalışma, Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu'nun (TRT) bir devlet medya aygıtı olarak kültürel hegemonya üretimindeki rolünü incelemektedir. Antonio Gramsci'nin kültürel hegemonya teorisi ve Louis Althusser'in ideolojik devlet aygıtları kavramı çerçevesinde, TRT'nin tarihsel yapımları aracılığıyla ulusal kimlik ve ideolojik anlatıları nasıl inşa ettiği ele alınmaktadır. Çalışma, TRT'nin televizyon dizilerinde tarihsel olayların seçici bir biçimde nasıl sunulduğunu ve bu içeriklerin baskın politik ve kültürel söylemleri nasıl pekiştirdiğini anlamak için tematik analiz ve eleştirel söylem analizi yöntemlerini kullanmaktadır. Bulgular, TRT'nin hegemonik bir tarih anlatısı inşa ederek kamusal algıyı şekillendirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. TRT yapımları, kahraman figürleri, milliyetçi söylem ve seçici tarihsel çerçeveleme yoluyla kültürel ve politik hegemonyanın yeniden üretilmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, bu medya anlatılarının izleyici algıları ve ulusal kimlik inşası üzerindeki etkileri vurgulanmaktadır. Çalışma, medya sosyolojisi ve eleştirel teori perspektiflerini bir araya getirerek, devlet kontrolündeki medyanın ideolojik yeniden üretimdeki rolüne dair önemli bir katkı sunmaktadır. Araştırma, kamusal yayıncıların kültürel üretim araçları olarak incelenmesi gerektiğine dikkat çekmekte ve devlet medyasının kolektif hafıza ile tarih bilinci üzerindeki etkisini tartışmaktadır.

Atıf İçin

Çelik, N. (2025). The state's media apparatus: The cultural hegemony produced by the Turkish Radio and Television Corporation. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(3), 813-831. doi: 10.20296/tsadergisi.1610910

* Doç. Dr., Sinop Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, Sinop, nuriyesenelcelik@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6368-1956

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

INTRODUCTION

TRT (Turkish Radio and Television Corporation) stands as a cornerstone in Turkey's media landscape, deeply intertwined with the country's sociopolitical transformations and cultural evolution. Established in 1964 as a public service broadcaster, TRT has played a pivotal role in shaping public opinion, fostering national identity, and promoting cultural heritage. Over the decades, TRT has not only reflected the changing priorities of Turkish society but also acted as an active agent in influencing these shifts. From its early years focused on modernization and nation-building to its contemporary embrace of digital platforms, TRT's evolution provides a unique lens through which to examine the interplay between media, politics, and culture.

This study situates TRT's broadcasting policies within the theoretical frameworks of Antonio Gramsci's concept of cultural hegemony and Louis Althusser's notion of ideological state apparatuses. By employing these perspectives, it explores how TRT has contributed to the dissemination of dominant ideologies through its content, particularly historical narratives and cultural productions. Key themes such as modernization, urbanization, conservative morality, and neo-Ottomanism are examined across different periods, highlighting TRT's strategic role in shaping societal consent and cultural discourse.

In a globalized media environment, TRT's role has extended beyond national borders, engaging international audiences through productions that emphasize Turkey's historical and cultural richness. This dual function—strengthening national identity at home and enhancing cultural diplomacy abroad—positions TRT as both a domestic and international tool of influence. As digitalization transforms the media landscape, TRT's adaptation to new platforms underscores its continuing relevance in the production and dissemination of hegemonic narratives. This paper delves into the complexities of TRT's role as a cultural and ideological instrument, reflecting broader questions about the relationship between media, state power, and society.

The Relationship Between Cultural Hegemony and Media

The concept of cultural hegemony, developed by Antonio Gramsci, provides a crucial framework for understanding how dominant ideologies become embedded within society through consent rather than coercion (Gramsci, 2011). Instead of enforcing power through direct repression, ruling elites use ideological state apparatuses, such as education, religion, and media, to naturalize their values and ensure widespread acceptance (Althusser, 2006). Through these means, certain historical narratives, political discourses, and cultural values become dominant, while alternative perspectives are marginalized. In modern societies, media functions as one of the most influential tools for ideological reproduction, as it shapes public perceptions, constructs national identity, and reinforces hegemonic discourses. This process is particularly evident in state-controlled media institutions, which serve as vehicles for the dissemination of state-aligned narratives. The Turkish Radio and Television Corporation (TRT) exemplifies this role, operating as both a cultural and political instrument that reinforces hegemonic national identity through its media productions.

TRT's programming reflects Gramsci's concept of hegemony by presenting a selective version of history and national culture that aligns with the ideological priorities of the state. Its historical dramas, documentaries, and news programs are not neutral representations of the past but carefully curated narratives that serve specific political and ideological functions. By structuring these narratives through heroic figures, moral conflicts, and nationalistic themes, TRT actively participates in the construction of a hegemonic discourse that resonates with contemporary political agendas. Building on Gramsci's framework, Louis Althusser's (2006) concept of ideological state apparatuses (ISA) further explains how media functions as an ideological tool that shapes individual consciousness. Unlike repressive state apparatuses (such as the military or police), ISAs work subtly by instilling dominant ideologies within everyday cultural practices. Media institutions, particularly public broadcasters like TRT, are central to this process, as they shape how citizens perceive history, politics, and national identity. TRT's productions, particularly historical dramas such as Diriliş: Ertuğrul and Payitaht: Abdülhamid, exemplify how ideological narratives are embedded within entertainment. These productions present a heroic vision of the Ottoman past, framing figures like Ertuğrul Gazi and Sultan Abdülhamid II as symbols of

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

resistance, moral leadership, and national unity. Such representations reinforce a hegemonic narrative that legitimizes contemporary political ideologies, emphasizing themes of national strength, external threats, and the righteousness of state authority (Çelik, 2021).

Moreover, the linguistic and visual elements used in TRT's historical series reinforce this ideological framing. Key terms such as "national mission," "sacred homeland," and "historical responsibility" are strategically repeated, creating an emotional bond between the audience and the state's ideological perspective. By presenting historical conflicts as moral struggles between good and evil, TRT ensures that audiences internalize a binary worldview that aligns with hegemonic discourses. TRT's role as an ideological state apparatus also extends to its news and documentary content, where selective framing of political events reinforces state-aligned perspectives. While historical dramas construct a mythologized vision of the past, TRT's news coverage ensures that this ideological continuity extends into present-day political discourse. The frequent use of narratives about external enemies, national unity, and moral decline aligns with Althusser's notion of interpellation, where individuals are positioned within a specific ideological framework that dictates how they interpret reality (Althusser, 2006).

The Frankfurt School's critique of the culture industry, particularly the works of Adorno and Horkheimer (1947), further illuminates TRT's role in ideological reproduction. The Frankfurt theorists argue that mass media is not just a tool for entertainment but a powerful mechanism for reinforcing dominant ideologies through cultural production. Media content, particularly state-controlled productions, serves to normalize ideological discourses by embedding them within familiar and emotionally engaging narratives. TRT's historical productions operate within this culture industry logic, as they transform historical narratives into ideological commodities that reinforce state-approved perspectives. By dramatizing the past through emotionally charged storytelling, aestheticized visuals, and compelling character arcs, TRT constructs a hegemonic version of history that prioritizes national unity, external threats, and moral integrity. This spectacularising of history ensures that audiences not only consume historical narratives but also internalize the ideological messages embedded within them.

One of the key strategies used by TRT in this process is the construction of binary oppositions. In its historical dramas and news programs:

- The "self" (the Turkish nation, historical heroes, and state figures) is portrayed as morally superior, just, and resilient.
- The "other" (foreign adversaries, internal dissenters, and ideological opponents) is depicted as threatening, deceitful, and destabilizing.

This binary structure mirrors the Frankfurt School's critique of ideological standardization, where media simplifies complex historical and political realities into easily consumable moral narratives (Adorno & Horkheimer, 1947). By continuously reproducing these themes across different media formats, TRT ensures that hegemonic discourses remain dominant while presenting them as objective historical truths.

While TRT has historically functioned within traditional broadcasting models, its expansion into digital platforms marks a significant evolution in its ideological function. As Manuel Castells' network society theory suggests, digitalization reshapes the mechanisms of power and ideological control by decentralizing information flows and increasing audience interactivity (Castells, 2009). Unlike traditional mass media, which primarily disseminates information in a top-down manner, digital platforms enable more dynamic forms of engagement, where users participate in content circulation and meaning-making. TRT's adaptation to digital media ecosystems reflects this transformation, as it extends the reach of hegemonic narratives beyond national borders. Through its digital platforms, TRT has positioned itself as a global media actor, making use of streaming services, social media, and online content distribution to reinforce state-aligned narratives. By utilizing multi-platform strategies, TRT ensures that its ideological messaging reaches diverse audiences, shaping perceptions of Turkish history, politics, and culture. This transition introduces new dynamics in ideological reproduction, where audiences are not merely passive recipients of

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

media content but active participants in shaping and disseminating hegemonic discourses. However, this digital expansion also presents challenges to TRT's hegemonic function. While state-controlled narratives continue to dominate TRT's official platforms, the fragmented nature of digital media allows for counter-hegemonic narratives to emerge. Alternative news outlets, independent journalists, and user-generated content on social media challenge TRT's representations of history and politics, complicating its ability to maintain ideological dominance (Castells, 2011). This dynamic aligns with Castells' argument that digital networks introduce new spaces for resistance, where hegemonic control is continuously contested and renegotiated. Having established the theoretical framework that explains TRT's role in ideological reproduction, the following section outlines the methodological approach adopted to analyze its media productions in detail.

METHODOLOGY

This study is conducted using the descriptive analysis method to examine TRT's role in the production of cultural hegemony. By analysing TRT's historical broadcasting policies and content production processes, the study identifies recurring themes in TRT's television series through a thematic analysis framework and evaluates these themes within an ideological context.

Thematic analysis is a content analysis method used to uncover specific meaning patterns within media texts (Braun & Clarke, 2006). Within this framework, TRT's television series have been examined to investigate how key themes such as nationalism, conservative values, and neo-Ottomanism are shaped. The analysis is limited to television series broadcast by TRT since the 2000s, and the ideological structures within these series have been categorized accordingly.

In the analytical process, TRT-produced television series were first reviewed to identify socially and ideologically significant content. Recurring concepts and discourses in the selected series were coded and grouped under broader thematic categories. For instance, narratives that foreground "nationalist discourses" or "emphasis on Ottoman heritage" were identified. At this stage, particular attention was given to the narrative strategies employed in TRT's historical series. The thematic analysis ultimately evaluated how historical narratives are utilized in TRT's content and how hegemonic discourses are constructed.

Since this study is grounded in Antonio Gramsci's theory of cultural hegemony and Louis Althusser's concept of ideological state apparatuses, critical discourse analysis has been integrated into the methodology alongside descriptive and thematic analyses. Critical discourse analysis is a method used to examine power relations, ideological orientations, and the reproduction of hegemonic structures in media content (Fairclough, 1995). Within this framework, the language, discourse structures, and framing strategies employed in TRT's television series have been analysed. Specifically, the study focuses on:

- How nationalist and conservative discourses are constructed in TRT series,
- How references to Ottoman history are structured and how heroic figures are represented,
- Which historical events and figures are emphasized and the narrative strategies used to present them.

Within this analytical framework, series such as *Diriliş: Ertuğrul* and *Payitaht: Abdülhamid* have been examined, with a focus on the ideological framing methods employed in these productions. The study explores how certain historical narratives are repeated to construct a hegemonic discourse and how specific historical myths are reproduced in TRT's historical series.

Additionally, qualitative content analysis has been applied to TRT's media content. Qualitative content analysis focuses on symbols, visuals, and narrative structures within media texts, examining how specific ideological tendencies are produced and transmitted to audiences (Krippendorff, 2018). The study evaluates the visual and linguistic elements present in TRT's series within the context of historical narratives, analysing how these elements reinforce ideological messages. The thematic analysis, discourse analysis, and content examination methods used in this study have been selected in alignment with the framework of critical theory. Critical

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

theory argues that media tools do not merely transmit information but also function as mechanisms that reinforce ideological and cultural hegemony (Adorno & Horkheimer, 1947). The historical narratives produced in TRT's television series have been analysed within the context of Gramsci's concept of cultural hegemony, examining their ideological impact on audiences.

In conclusion, this methodological framework allows for an in-depth examination of the hegemonic structures' dominant in TRT's historical series, the ideological positioning conveyed through media discourses, and how these processes contribute to the construction of a hegemonic framework.

The Turkish Radio and Television Corporation: A Tool of Hegemony?

Gramsci's concept of cultural hegemony explains that the process of establishing the values and norms of the ruling class as the fundamental structures of social life can also be achieved through consent (Gramsci, 2011). A powerful media organization like TRT possesses the capacity to effectively manage this process. This capability has developed through historical processes and is closely intertwined with Turkey's recent political history.

i. The establishment and history of TRT

The Turkish Radio and Television Corporation (TRT) was established on May 1, 1964, by Law No. 359 as the state's public broadcaster. Its purpose was to meet the public's needs for information, entertainment, and education, while also producing broadcasts that reflect national culture and official state policies (Çakır, 2005, p.48). From its establishment, TRT held a monopoly over radio and television broadcasting for many years. However, this monopoly ended in the 1990s with the advent of private television channels.

Although TRT is constitutionally defined as an independent broadcasting institution, it has historically been influenced by government policies and has shaped its broadcasting approach by the ideological orientations of ruling powers.

ii. The single-channel era (1964–1990): TRT as an educational tool and its role during coups

In its early years, TRT operated as the sole broadcasting institution in Turkey, which led to the direct influence of political authority on the organization. Its monopoly position, maintained until the early 1990s, was shaped by its autonomy granted under the 1961 Constitution and later lost following the 1971 memorandum, bringing it under the influence of political powers (Serarslan, 2014). Consequently, TRT's broadcasting policies were aligned with the official narratives of governments. Moreover, amendments made in the 1982 Constitution redefined TRT's autonomy, yet in practice, political authority continued to exert its influence (İzmir, 2023). During this period, TRT broadcasts were used as a propaganda tool for the state, supporting the official discourses of ruling powers (İzmir, 2023; Serarslan, 2014).

During the military coups of 1971 and 1980, TRT was placed under strict control to disseminate the policies of the coup regimes. In these periods, TRT's broadcasting policies were shaped by the strategies of military regimes to mould public opinion (İlaslan, 2022:15-16). After the 1980 coup, this control intensified further, blatantly violating TRT's principle of impartiality. TRT operated within the framework of censorship policies defined by the post-coup administration, and its broadcast content was subjected to strict oversight. The programs of this period were organized to reflect the ideological goals of the coup regime, emphasizing propaganda aimed at transforming the population into a compliant social structure (Geray, 2007). Furthermore, TRT's educational and cultural content was restructured to align with the ideological framework envisioned by the coup authorities, with no room for dissenting views (Cankaya, 2015).

The use of television as an educational tool in Turkey during the 1960s and 1970s was shaped by modernization and development goals. During this period, TRT collaborated with the Ministry of

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

National Education (MEB) on projects like "School Television" to contribute to both formal and informal education. Educational content included literacy programs, vocational training, and educational initiatives targeted at rural populations (İlaslan, 2022:25-27). However, limitations in technical infrastructure and overly ambitious expectations regarding the educational role of television hindered the effective implementation of these efforts. In the 1980s, under the influence of neoliberal policies and global cultural changes, educational programs were sidelined, while entertainment-focused content gained prominence (İlaslan, 2022:36). By the 1990s, with the emergence of private channels, the role of television underwent a significant transformation, with entertainment content replacing educational programming. This shift reflects the evolution of television from an initial tool supporting national development goals to a more entertainment-oriented structure within a competitive media environment (İlaslan, 2022:45-47).

iii. Transition to the multi-channel era (1990s)

The establishment of private television channels in Turkey during the 1990s marked the end of TRT's monopoly over broadcasting, compelling the institution to adapt to significant changes in both content production and broadcasting policies. The emergence of private channels transformed television broadcasting into a more competitive structure, pushing TRT to move away from the traditional public service broadcasting model and adopt a more market-oriented strategy (Sümer & İlaslan, 2021). However, debates regarding TRT's political independence persisted during this period, and the institution's impartiality and public service mission were frequently questioned (Brants & De Bens, 2000). During the politically fragmented atmosphere of the 1990s, characterized by frequent coalition governments, TRT's broadcasting policies were shaped by the influence of various political parties. For instance, TRT's news programs and political discussions often aligned with government policies, offering limited space to opposition voices. This approach undermined TRT's mission of public service broadcasting (Cankaya, 2015).

Meanwhile, the rise of private channels with their focus on popular and entertainment-oriented content significantly reduced TRT's audience share. In response, TRT sought to retain its viewership by emphasizing cultural and historical programming, developing various shows to highlight Turkish culture and history. Examples include documentaries, theater broadcasts, and traditional music programs, which reflected TRT's efforts to preserve its identity (İlaslan, 2022). However, TRT struggled to compete with the dynamic and entertaining content offered by private channels, resulting in a substantial loss of its audience base (Brants & De Bens, 2000). During this period, TRT faced dual challenges: coping with political pressures and re-establishing its connection with viewers within a market-driven media environment. Nevertheless, the dynamic and diverse content provided by private channels further complicated TRT's role as a public service broadcaster (Atabey, 1998).

iv. The Ak Party era (2002 and beyond)

The rise to power of the Justice and Development Party (AK Party) in 2002 marked a significant shift in the trajectory of TRT, Turkey's state-supported broadcasting institution. The AK Party government implemented a series of reforms that reshaped TRT's content and orientation, aligning it more closely with the party's political agenda and vision for the country (Geri, 2016). One of the notable changes during this era was the increased emphasis on nationalist and historical themes in TRT's programming. The party's nationalist political ideology was evident in the proliferation of productions glorifying the Ottoman Empire and Turkish national history. Prominent examples include the popular series Diriliş: Ertuğrul and Payitaht: Abdülhamid, which became emblematic of the period. These productions not only garnered a large domestic audience but also achieved widespread international recognition, serving as tools for projecting a particular cultural and political narrative (Saraçoğlu & Demirkol, 2014).

The AK Party's influence over TRT's editorial direction drew criticism, particularly during election periods. Opposition parties accused TRT of failing to adhere to principles of impartiality and objectivity, alleging that its broadcasts were overly aligned with the government's political interests (Yılmaz et al., 2021; Esen & Gümüşçü, 2017; Özpek & Yaşar, 2017; Saraçoğlu & Demirkol, 2014). The restructuring of TRT under the AK Party was viewed by some as an effort to

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

consolidate political power and advance an ideological agenda. Simultaneously, this transformation was interpreted as part of a broader attempt to reshape Turkey's cultural and national discourse. The AK Party government utilized various state mechanisms, including TRT, to produce television content that aligned with its conservative and neo-Ottomanist ideologies (Algan & Kaptan, 2023). The relationship between history and political power, and the effort to influence citizens through historical narratives, has been extensively explored within the Turkish context (Kuş & Mert, 2023). Emphasis on values such as sensitivity, independence, patriotism, and national consciousness in history curricula reflects the government's efforts to shape the national narrative and influence citizens (Kuş & Mert, 2023).

Turkey's adoption of a more authoritarian approach in public diplomacy, particularly evident in the goals of TRT World, has been analyzed in connection with the country's domestic politics (Elswah & Howard, 2021). The failed coup attempts in 2016 and subsequent restrictions on media freedom significantly impacted TRT World's operations (Elswah & Howard, 2021). Additionally, the establishment of TRT Kurdî in 2009 as a state-managed Kurdish-language television channel was seen as part of the "Kurdish Opening" and an effort to enhance the official status of the Kurdish language (Schluter, 2017). However, the channel was criticized for its alignment with the political agenda of the ruling party (Schluter, 2017).

Ultimately, TRT's establishment and operation have been closely tied to Turkey's political history and the ruling party's efforts to control narratives and influence citizens. TRT has been utilized as a tool for political control, supporting the ruling party's agenda, and shaping national identity and consciousness (Elswah & Howard, 2021; Kuş & Mert, 2023; Algan & Kaptan, 2023; Schluter, 2017).

Periodic Analysis of TRT's Content

The period from 1960 to 1990 was a significant phase in shaping the identity and purpose of TRT as Turkey's state broadcaster. TRT commenced television broadcasting in 1968, as part of efforts to modernize and unify Turkish society through educational and cultural programs. During this era, TRT's monopoly over television broadcasting allowed it to shape public discourse, reflecting the Turkish state's social and cultural priorities. TRT functioned as a tool for state-driven modernization projects and the promotion of a cohesive national identity. Themes of progress, modernization, and urbanization were prominently featured in its productions, aligning with state ideology (Gül, 2005; Sümer & Taş, 2020). Early productions included educational and informative content aimed at improving literacy, promoting technological advancements, and fostering a modern Turkish identity. TRT's programs with folkloric themes often presented rural life as a symbol of cultural purity (Atakuman, 2016). Adaptations of folk tales and traditional music became integral components of TRT's programming, serving the purpose of preserving and disseminating Turkey's cultural heritage (Atakuman, 2016). This emphasis on protecting traditional cultural elements reflected a broader societal concern with maintaining the unique identity and heritage of Turkish society.

In line with its public service mission, TRT prioritized educational content with the aim of informing citizens about literacy, history, and social issues. Programs covering health, agriculture, and language education were widely broadcast. In the 1970s, educational series designed to increase public knowledge about modern technologies and science became common. However, while TRT developed an increasing number of programs to support education from the 1960s, these were gradually overshadowed by entertainment-focused content from the 1980s onward (İlaslan, 2022). During this period, family-centered content became a core aspect of TRT's programming. These productions explored traditional family structures, intergenerational relationships, and moral values, emphasizing social norms, respect for elders, community harmony, and simple living. Shows like Kaynanalar (1974–2004) humorously portrayed family life, urbanization, and class differences. The rapid rural-to-urban migration experienced in Turkey during this era was reflected in TRT's dramas, which depicted the struggles of rural families adapting to urban life. Themes such as urbanization, identity conflicts, and class struggles were

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

prevalent in TRT programs. Early comedies and dramas explored the difficulties faced by newcomers to urban settings (Yanardağoğlu & Turhallı, 2020).

Due to the political instability of the 1970s and 1980s, TRT's content was carefully monitored. This era saw the occurrence of the 1960, 1971, and 1980 military coups. Programs avoided overt political messages but indirectly addressed issues such as inequality, bureaucracy, and social tensions. Humor and satire were used as tools to discuss everyday problems without directly engaging in political matters. TRT also developed a wide range of content for children, including educational programs, folkloric animations, and shows promoting moral values. Susam Sokağı (1980s–90s) was a notable production that combined education with the reinforcement of cultural identity. TRT adapted works of Turkish literature and theater into television dramas, reflecting the channel's cultural and educational mission. Adaptations of works by prominent Turkish authors, such as Reşat Nuri Güntekin and Yaşar Kemal, aimed to introduce viewers to Turkey's literary heritage. Sports broadcasts and live coverage of national and international events became popular during this period, reinforcing national pride and collective identity. The broadcasting of sports events like football matches created a sense of unity and shared excitement.

In the 1990s, TRT remained a dominant cultural force in Turkey's broadcasting landscape. As a state channel, TRT reflected a combination of traditional Turkish values and modern socio-political changes, incorporating these dynamics into the themes of its television series. During this period of economic liberalization and the rise of private television channels, TRT sought to balance cultural continuity with shifting audience expectations. The family-centred structure of Turkish society formed the cornerstone of TRT's programming. Family dramas addressed intergenerational dynamics, respect for elders, and social solidarity, aiming to create a sense of cultural continuity during times of rapid change. One of TRT's most iconic series, Bizimkiler (1989–2002), portrayed the struggles of urban middle-class life and traditional values through the lens of apartment living (Gül, 2005). The phenomenon of rapid rural-to-urban migration emerged as a prominent theme. Dramas highlighted the clash between rural traditions and urban lifestyles, emphasizing cultural transformations within Turkish society. Rural-themed dramas nostalgically depicted the simplicity of village life while addressing the challenges of urbanization (Erdoğan, 2015). TRT made modest investments in historical dramas to introduce viewers to Ottoman and Republican history and to foster national pride. Productions such as Kurtuluş (1994), which depicted the Turkish War of Independence, emphasized themes of national unity and patriotism (Çevik, 2019). TRT's series celebrating folklore, music, and cultural diversity played a significant role in strengthening national identity. These productions used local songs, dances, and proverbs to offer audiences an authentic cultural experience (Karanfil, 2020). Light comedies provided social critiques of Turkey's socio-political realities, often satirizing bureaucracy, urban challenges, and modern life. Perihan Abla (1986–1989) is an example of early situational comedies addressing class and gender issues with a humorous tone (Aksoy & Robins, 2000).

TRT maintained its public service mission by broadcasting shows that included moral lessons and educational content. While traditional gender roles were frequently reinforced in TRT productions, some series began exploring the changing roles of women in urban settings. For instance, Yeditepe İstanbul (2001–2002) portrayed the life struggles of a divorced woman within the context of Istanbul's old neighbourhood culture, solidarity, and human relationships. While women were often depicted within the framework of family, their challenges against societal norms became increasingly prominent (Sancar, 2017). Although under state control, TRT productions subtly addressed political and social issues, such as economic inequalities and cultural tensions, by presenting relatable narratives aligned with state policies (Yanardağoğlu & Turhallı, 2020).

The 2000s marked a transformative period for Turkish television, with TRT facing increasing competition from private broadcasters. This era was shaped by technological advancements, political narratives, and a focus on both global and local cultural content. While maintaining its role as a public broadcaster, TRT began to explore broader themes in response to societal changes and international market dynamics. TRT focused on historical dramas emphasizing Turkey's Ottoman past and Islamic heritage. These series became important tools for fostering national pride and cultural identity. Diriliş: Ertuğrul, for example, laid the foundation for historical period dramas

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

blending historical, cultural, and religious values (Yanardağoğlu & Turhallı, 2020). Amid increasing political polarization in Turkey, TRT's dramas mirrored state-supported narratives, addressing themes of nationalism, unity, and the fight against terrorism. While these productions aligned with government policies, they were particularly appealing to conservative audiences. Elesaaki (2019) highlighted TRT's role in presenting securitized narratives, especially during politically sensitive periods. Family values continued to be a central theme, but in the 2000s, TRT emphasized conservative morality in alignment with Turkey's socio-political changes. Dramas portrayed idealized family structures and moral lessons. Sancar (2017) examined how traditional gender roles were reinforced, perpetuating gender-based expectations. TRT's dramas reflecting ongoing urbanization depicted the contrast between rural traditions and urban modernity. Urban life was often portrayed as fraught with challenges, while rural settings symbolized purity and cultural continuity. Sancar (2017) noted that narratives centred on women's sacrifices and moral resilience aligned closely with conservative discourses. To counter the influence of globalized media, TRT aimed to highlight local cultural traditions through its storytelling. Dramas integrated Turkish folklore, music, and regional identities into their narratives. TRT also addressed youth issues with educational and morally driven series designed to influence younger generations in alignment with state values. The 2000s witnessed TRT's strategic use as a cultural and political tool. Historical dramas and moral narratives became key instruments for reinforcing cultural values in response to societal changes and globalization (Gül, 2005; Algan & Kaptan, 2023).

Nationalist-Themed Content of TRT and Its Impact

In recent years, TRT has increasingly prioritized international broadcasting as part of Turkey's soft power strategy, aiming to contribute to the country's cultural diplomacy. International channels such as TRT World seek to introduce Turkey's policies and cultural values to a global audience (Doğan, 2020). TRT's history reflects the political changes and ideological transformations in Turkey. Shifts in political power have played a decisive role in shaping TRT's broadcasting policies, and its independence has remained a topic of continuous debate. Nonetheless, TRT has persisted as a significant public broadcaster, strengthening national culture, raising historical awareness, and promoting Turkey internationally.

Undoubtedly, these influences align with global practices where cultural hegemony is produced through media. Around the world, numerous films and series have been used as vehicles of cultural hegemony. In the United States, for instance, productions such as Band of Brothers (2001, Miniseries—depicting the hardships and heroism of American soldiers during World War II) and John Adams (2008, Miniseries—exploring the life and struggles of John Adams during the American Revolutionary War) dramatize historical events while emphasizing patriotism and sacrifice. Similarly, in the United Kingdom, series such as The Crown (2016–, portraying the life of Queen Elizabeth II and modern British historical milestones) and Downton Abbey (2010–2015, depicting post-World War I societal changes and the story of an aristocratic family) delve into past eras, highlighting societal transformations while drawing significant viewer interest. In India, films such as Lagaan (2001, Film—depicting a village's struggle against colonial oppressors through a cricket match during British rule) and Rang De Basanti (2006, Film—following a group of university students inspired by Indian independence leaders to fight for change) explore themes of national values and independence struggles. In Germany, productions such as Generation War (Unsere Mütter, Unsere Väter) (2013, Miniseries—depicting the personal and societal upheavals experienced by young Germans during World War II) and Das Boot (1981, Film—portraying the survival struggles of a German submarine crew during World War II) focus on the individual and collective impacts of war. In Russia, The White Guard (2012, Miniseries—depicting the political and social turmoil in Ukraine during the Bolshevik Revolution) and T-34 (2018, Film—telling the story of Russian soldiers seizing a German tank to fight for freedom during World War II) emphasize themes of national defence and heroism. In France, films such as Les Misérables (2012, Film—depicting individual stories under the social and political impacts of the French Revolution) and Un Long Dimanche de Fiançailles (A Very Long Engagement, 2004, Film—narrating a woman's search for her missing fiancé during World War I) explore themes of societal sacrifice and the struggle for freedom.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Through such examples, it becomes evident that media productions worldwide often serve as tools to construct and disseminate cultural hegemonies, reflecting patriotic, historical, and societal themes that resonate with their audiences. A similar dynamic is evident in TRT's programming. Since its establishment, and particularly in recent years, TRT has produced numerous series and films emphasizing Turkish history, the Ottoman period, and national values. These productions play a significant role in educating viewers about historical processes, fostering national consciousness, and promoting cultural heritage. Below is a detailed overview of some notable examples:

- Kurtuluş (1994): Directed by Ziya Öztan, this six-episode miniseries, Kurtuluş, presents an epic narrative of the National Struggle and the challenging journey leading to the establishment of the Republic of Turkey. Featuring notable actors such as Rutkay Aziz, Mahmut Cevher, Savaş Dinçel, and Altan Erkekli, the series achieved high viewership ratings during its broadcast (IGN, 2024).
- Diriliş: Ertuğrul (2014–2019): Directed by Metin Günay, Diriliş: Ertuğrul explores the life of Ertuğrul Gazi and the foundational period of the Ottoman Empire. Spanning five seasons and 150 episodes, the series captivated audiences with standout performances by Engin Altan Düzyatan and Esra Bilgiç (Wikipedia, 2024).
- Payitaht: Abdülhamid (2017–2021): Directed by Serdar Akar, Payitaht: Abdülhamid delves into the political and social events of Sultan Abdulhamid II's reign. Over five seasons and 154 episodes, the series featured actors such as Bülent İnal, Özlem Conker, and Bahadır Yenişehirlioğlu (Wikipedia, 2024).
- Bir Zamanlar Osmanlı: Kıyam (2012): Directed by Altan Dönmez, Bir Zamanlar Osmanlı: Kıyam dramatizes the late Ottoman period. With celebrated actors such as Türkan Şoray and Özcan Deniz, the series consisted of 20 episodes over two seasons (Wikipedia, 2024).
- Kuruluş: Osman (2019–Present): A continuation of Diriliş: Ertuğrul, Kuruluş: Osman depicts Osman Bey's struggle to establish the Ottoman Empire. Directed by Ahmet Yılmaz, the series has spanned over six seasons and 166 episodes, featuring performances by Burak Özçivit and Yıldız Çağrı Atiksoy (Wikipedia, 2024).
- Filinta (2014–2016): Directed by Osman Kaya, Filinta presents a detective story set during the Ottoman period. Starring Onur Tuna, Cem Uçan, and Damla Aslanalp, the series aired for two seasons with a total of 56 episodes (Wikipedia, 2024).
- Ya İstiklal Ya Ölüm (2020): Directed by Yasin Uslu, this six-episode miniseries, Ya İstiklal Ya Ölüm, focuses on the final days of Istanbul under occupation and the struggle for independence. Performances by İlker Kızmaz and Birkan Sokullu garnered positive feedback (TRT1, 2024).
- Teşkilat (2021–Present): Directed by Burak Arlıer, Teşkilat follows the operations of a modern intelligence agency. With lead roles played by Çağlar Ertuğrul and Deniz Baysal, the series has maintained high ratings across three seasons (TRT Tabii, 2024).
- Yunus Emre: Aşkın Yolculuğu (2015–2016): Directed by Emre Konuk and Kamil Aydın, Yunus Emre: Aşkın Yolculuğu narrates the spiritual journey of Yunus Emre, a pioneer of Anatolian mystic literature. The two-season series with 44 episodes was well-received by viewers (Wikipedia, 2024).
- Ben ve Babam – Vatan (2024): Directed by Berat Özdoğan, Ben ve Babam – Vatan portrays a father's love for his homeland and his sacrifices through a dramatic lens. Starring Ümit Kantarcılar and Sevcan Yaşar, the film received positive reviews upon release (Milliyet, 2024).

Thematic Analysis of TRT Content

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

The transformation of main themes in TRT series over three periods (1960–1990, the 1990s, and the 2000s) is analyzed under the following categories: representations of women, historical themes, and representations of social life (e.g., the depiction of alcohol on television or urbanization elements). A comparative perspective highlights the changes shaped by sociopolitical, cultural, and technological dynamics.

Period	Themes in the Representation of Women	Examples
1960–1990	Women were depicted in traditional familial roles, such as housewives, mothers, or daughters. They were typically portrayed as preservers of family unity and morality.	*Kaynanalar* (1974) depicted intergenerational conflicts within a family, confining women to domestic spaces.
1990s	Traditional roles largely continued, but themes of independence emerged. Women were shown as moral protectors of the family or as facing struggles of urbanization.	*Perihan Abla* (1986–89) introduced an independent female character managing her life and community.
2000s	Women remained central to conservative narratives but their roles evolved. They balanced family values with modern struggles and were sometimes depicted as resilient against societal challenges.	Shows such as *Yeşil Deniz* (2014–2016), *Seksenler* (2012–2022), *Yedi Güzel Adam* (2014–2015), *Gönül Dağı* (2020–), and *Küçük Hanımefendi* (2006–2007) portrayed women as the moral pillars of the family.

The roles of women transformed from static and family-centric portrayals in the 1960–1990 period to slightly more independent but morally bound characters in the 1990s. In the 2000s, women were depicted balancing traditional and modern struggles, with a strong emphasis on conservative moral representations.

Period	Themes in Historical Representation	Examples
1960–1990	Historical themes focused on modernization narratives and nation-building. Turkish folklore and traditions were emphasized to instill a sense of cultural pride.	Adaptations of literature and folklore highlighted Turkey's rural traditions and nationalism.
1990s	Historical narratives expanded to include Turkey's Republican history and modern struggles. National identity was central, particularly in series about wars or independence.	*Kurtuluş* (1994) dramatized the Turkish War of Independence, fostering national unity and historical awareness.
2000s	Historical themes began to emphasize Ottoman history and Islamic pride. TRT series aligned with neo-Ottoman themes, highlighting Turkey's imperial heritage.	*Diriliş: Ertuğrul* (early period) laid the groundwork for Ottoman-focused period dramas.

Historical narratives evolved significantly over time. The 1960–1990 period focused on folklore and modern nation-building, while the 1990s addressed Turkey's Republican struggles. In the 2000s, Ottoman and Islamic heritage came to the forefront, signaling a cultural shift.

Period	Themes in the Representation of Social Life	Examples
1960–1990	Social life was idealized around rural purity and family-centered morality. Urbanization was depicted as challenging but progressive.	Rural and urban narratives portrayed migration as a cultural conflict. Alcohol appeared rarely in family-centered stories.
1990s	Urbanization themes became prominent, reflecting class struggles and the realities of urban life. Alcohol was occasionally shown as part of modernity but presented in moderation.	*Bizimkiler* depicted the challenges of urban life with humor and subtle social commentary.
2000s	Social life was portrayed through a lens of conservative morality, with rural values idealized as pure and harmonious. The depiction of alcohol and smoking was reduced and eventually removed due to legal regulations. Urban life was shown as morally challenging.	*Yeşil Deniz* (2014–2016), *Seksenler* (2012–2022), *Gönül Dağı* (2020–), and similar series emphasized the moral difficulties of modern urban life while foregrounding family-based societal values.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

The representation of social life evolved significantly. Between 1960 and 1990, it focused on rural purity and modernization ideals. In the 1990s, the realities of urbanization and class struggles gained prominence. By the 2000s, urban life was evaluated through conservative values, with a significant reduction in depictions of alcohol.

EVALUATION of FINDINGS

Productions centred on the Ottoman period play a significant role in shaping perceptions of history, culture, and national identity, both in Turkey and internationally. These productions have notable impacts through fostering historical awareness, rediscovering cultural values, strengthening national identity and pride, enhancing international reputation, advancing cultural diplomacy, and influencing popular culture. By presenting the Ottoman Empire's journey from its establishment to its decline in a dramatic and educational manner, these works contribute to the development of historical consciousness. Such productions are particularly effective tools for introducing historical events and figures to younger generations. For example, *Diriliş: Ertuğrul* depicts the foundational period of the Ottoman Empire and the leadership struggles of Ertuğrul Gazi, sparking greater interest among viewers in understanding the dynamics of history. A study by Özmen, Er, and Ünal (2014) examined the impact of television series on historical awareness. Their findings indicated that historical series increase viewers' interest in historical events and reinforce their historical knowledge.

Additionally, Türk (2024) explored the global cultural influence of Turkish television series, emphasizing their role as effective tools for promoting Turkish cultural elements, language, and history worldwide. Geçer (2015), in a cultural and ideological evaluation of Turkish series, highlighted how these productions reinforce feelings of national identity and pride, enabling viewers to recall past heroism and experience a sense of national pride. A study assessing Turkish television series as instruments of cultural diplomacy underscored their significant role in Turkey's cultural diplomacy, contributing positively to the country's international image (Yazar, 2020). Türk (2024) further noted that these series influence popular culture elements such as fashion, literature, and tourism, creating new opportunities in economic and cultural domains. Research by Hancığaz and Hülür (2024) on the effects of Turkish series on social and cultural life in Turkey revealed that these productions increase political and social awareness among viewers and help establish connections between historical events and contemporary politics. However, a study examining the historical narratives in Turkish series pointed out criticisms regarding the balance between historical accuracy and dramatization. The study also highlighted debates about the biased portrayal of historical events and the representation of female characters (Murat & Gökgöz, 2022).

While these series contribute to historical awareness, their ideological framing aligns with Antonio Gramsci's concept of cultural hegemony. Gramsci (2011) argues that dominant social groups maintain power not merely through coercion but by securing consent via ideological institutions such as media. TRT, as a public broadcaster, plays a crucial role in this process by shaping narratives that reinforce hegemonic ideologies. Through its historical dramas, TRT constructs a selective portrayal of history that emphasizes themes of national unity, leadership, and resistance against external threats. These narratives cultivate a sense of belonging among audiences, reinforcing a hegemonic national identity that aligns with contemporary political discourses.

From the perspective of Louis Althusser's (2006) ideological state apparatuses, TRT operates as a mechanism that disseminates dominant ideologies. Media content serves not only as a reflection of history but also as a means of constructing social reality. The historical narratives in *Diriliş: Ertuğrul* and *Payitaht: Abdülhamid* do not merely recount past events; they reinterpret them through the lens of present-day political ideologies. By framing these historical narratives in ways that emphasize national strength, unity, and cultural continuity, TRT effectively functions as an ideological tool that aligns audiences' perceptions with dominant political discourses.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Furthermore, the theoretical contributions of the Frankfurt School, particularly Adorno and Horkheimer's (1947) culture industry thesis, are relevant to understanding TRT's role in ideological production. According to Adorno and Horkheimer, mass media is not merely a source of entertainment but a tool for reproducing dominant ideologies by shaping public consciousness. TRT's historical productions exemplify this process by presenting a dramatized and emotionally charged version of the past, which reinforces contemporary ideological positions. By depicting historical events in a way that aligns with nationalist and conservative discourses, these series contribute to the normalization of state-sponsored narratives.

Additionally, critical discourse analysis of TRT's productions reveals recurring linguistic and visual strategies that reinforce hegemonic messages. Key discursive elements include the use of heroic archetypes, repeated references to "external enemies" and "internal traitors," and the glorification of moral and religious values. These strategies serve to create a binary opposition between the noble, righteous "self" and the deceitful "other," thus reinforcing a nationalistic perspective that aligns with state narratives.

In conclusion, the findings of this study indicate that TRT's historical productions function as powerful instruments of ideological statecraft. By embedding dominant political discourses within cultural narratives, TRT actively participates in the production of consent and the reinforcement of cultural hegemony. This aligns with Gramscian, Althusserian, and Frankfurt School perspectives, demonstrating how media serves as a conduit for ideological reproduction. Future research could further examine audience reception of these narratives to assess the extent to which they shape public perceptions of history and national identity.

CONCLUSION

Since its establishment, TRT's broadcasting policies have evolved in parallel with Turkey's socio-political and cultural transformations. Founded in 1964 as a public service broadcaster, TRT initially aimed to inform, educate, and entertain the public while reinforcing national identity and cultural heritage. Between 1960 and 1990, TRT played a key role in the state's modernization efforts by shaping public consciousness through its programming. As the sole broadcaster during this period, TRT actively promoted national unity and cultural values, using media as an ideological tool to construct a shared national identity. Its monopoly allowed it to be the dominant force in shaping public discourse and reinforcing the state's official narratives. The 1990s marked a turning point as private television channels emerged, ending TRT's monopoly and introducing a more competitive media landscape. While private broadcasters embraced popular culture and commercial content, TRT remained committed to producing programs centred on national identity, historical narratives, and cultural values. Programs such as "Bizimkiler" (depicting urbanization and social transformation) and "Kurtuluş" (a historical drama) played a crucial role in shaping Turkey's collective memory. The 2000s brought a more distinct ideological shift for TRT. Under the AKP government, TRT's broadcasting policies reflected a growing emphasis on conservative values and neo-Ottoman themes. Historical series such as "Diriliş: Ertuğrul" and "Payitaht: Abdülhamid" became emblematic of this shift, portraying Ottoman history and Islamic heritage as central elements of Turkish identity.

The transition from traditional broadcasting to digital media has fundamentally transformed TRT's role as a hegemonic instrument. Digitalization has not only allowed TRT to expand its audience beyond national borders but also enabled it to exert ideological influence on a global scale. TRT World has positioned itself as a crucial pillar of Turkey's soft power strategy. Designed as an alternative to Western-centric media narratives, TRT World presents Turkey's geopolitical interests and cultural perspectives to an international audience, fostering a counter-discourse against global media giants. Another significant move in TRT's digital strategy is the launch of TRT Tabii, a digital streaming platform akin to Netflix, which specifically targets younger audiences and international viewers. By leveraging digital storytelling techniques and interactive media formats, TRT Tabii aims to extend Turkish cultural narratives beyond television and into the digital domain.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

While digitalization has strengthened TRT's ability to disseminate hegemonic discourses, it has also opened new spaces for counter-hegemonic narratives. Social media platforms, independent news sources, and alternative media outlets challenge TRT's ideological narratives, fostering a more diverse and contested media ecosystem. At the same time, TRT's digital transformation has introduced new mechanisms of ideological control. Unlike traditional state-controlled broadcasting, digital platforms rely on recommendation algorithms and data-driven content distribution, subtly shaping public perceptions and audience engagement. Platforms such as TRT World and TRT Tabii employ algorithmic curation to amplify specific narratives, reinforcing hegemonic messages in more sophisticated and targeted ways. This shift highlights the need for further research into how state-backed media organizations utilize digital technologies to maintain ideological dominance.

This study highlights TRT's strategic role in shaping national identity through historical narratives and its evolving function in the digital age. As TRT moves from traditional broadcasting to digital media, its hegemonic strategies are no longer confined to national audiences but extend to global public spheres. Neo-Ottoman themes, national hero narratives, and cultural heritage continue to be central pillars of TRT's ideological framework. TRT's adaptation to digital platforms marks a new phase in its hegemonic function. With the emergence of TRT Tabii, there is an increasing need to investigate whether it functions as a Turkish equivalent of Netflix—a tool for cultural dissemination and ideological influence. This study contributes to the understanding of how state-controlled media operates as an ideological apparatus. Future research should explore the dynamic interaction between hegemonic and counter-hegemonic narratives within TRT's digital media ecosystem, examining how state-backed ideological frameworks are both reinforced and contested in the digital sphere. Additionally, an important area of investigation is how TRT's content is consumed and moderated on social media platforms, particularly in the context of platform governance policies, audience engagement patterns, and the role of user-generated content in shaping alternative discourses. Another critical aspect involves analyzing the role of algorithms in determining audience exposure to specific ideological content, as recommendation systems play a key function in amplifying certain narratives while marginalizing others. Furthermore, TRT's international media strategies and its broader efforts to influence global discourse warrant deeper exploration, particularly in relation to Turkey's geopolitical positioning and soft power initiatives. As digital media continues to reshape the global information landscape, understanding how TRT employs digital hegemonic strategies will remain an essential avenue for future academic inquiry.

REFERENCES

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1947). *Dialectic of Enlightenment*. Stanford University Press.

Aksoy, A., & Robins, K. (2000). Thinking across spaces: Transnational television from Turkey. *European Journal of Cultural Studies*, *3*(3), 343-365.

Algan, E., & Kaptan, Y. (2023). Content is power: Cultural engineering and political control over transnational television. *International Communication Gazette*, *85*(3-4), 325-344. https://doi.org/10.1177/17480485231152879

Althusser L. (1977). Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation). In *Lenin and Philosophy and Other Essays*, pp. 127--86. New Left Books

Andrews, S., & Skoczylis, J. (2022). Prevent, ideology and Ideological State Apparatus: Analysing terrorism prevention policies using Althusser's framework. *Millennium*, *50*(2), 405-429. https://doi.org/10.1177/03058298211063929

Atabey, M. (1998). *Television news broadcasting and journalism in Turkey: the impact of political, economic and socio-cultural change in the 1990s* (Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Atakuman, Ç. (2017). "Shifting Discourses of Heritage and Identity in Turkey: Anatolianist Ideologies and Beyond". *In Search of Pre-Classical Antiquity*. Leiden, The Netherlands: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004335424_009

Brants, K., & De Bens, E. (2000). The Status of TV Broadcasting in Europe. In J. Wieten, G. Murdock, & P. Dahlgren (Eds.), *Television Across Europe: A Comparative Introduction* (pp. 15-28). Sage Publications.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Çakır, S. (2005). 1961 Anayasası Sonrası TRT'nin İlk Döneminde Türkiye'de Radyo Yayıncılığının Analizi. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi* (*3*), 45-64.

Cankaya, Ö. (2015). *Bir Kitle İletişim Kurumunun Tarihi: TRT 1927–2000*. İmge Kitabevi.

Castells, M. (2009). *Communication Power.* Oxford University Press.

Çelik, N. (2021) "Post-Truth Çağında Gerçekliğin Sosyal İnşasına Sosyolojik Bir Bakış, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (79), 1540-1555.

Çelik, N. (2023). I Am Online; Therefore, I Am! : Digital Obesity From a Sociological Perspective, In book: *Handbook of Research on Perspectives on Society and Technology Addiction*. IGI Global, DOI: 10.4018/978-1-6684-8397-8.ch030,

Çevik, S. B. (2019). Turkish historical television series: public broadcasting of neo-Ottoman illusions. *Southeast European and Black Sea Studies*, *19*(2), 227-242.

Elesaaki, A. (2019). Popular Culture Television Productions & Securitization Narratives: A Case Study of Turkey From 2016 Onwards. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Charles Üniversitesi, Prag. https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/177193/120348567.pdf?sequence=1

Elswah, M., & Howard, P. N. (2021). Where news could not inspire change: TRT World as a party broadcaster. *Journalism*. https://doi.org/10.1177/14648849211033444

Erdoğan, S. E. (2015). *A Case study of american-to-turkish transnational television adaptations* (Master's thesis), Bilkent Universitesi. Ankara.

Esen, B., & Gumuscu, S. (2017). Building a Competitive Authoritarian Regime: State–Business Relations in the AKP's Turkey. *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, *20*(4), 349–372. https://doi.org/10.1080/19448953.2018.1385924

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman.

Geçer, E. (2015). Türk dizileri üzerine kültürel ve ideolojik bır değerlendirme:"made in Turkey". *Mütefekkir*, *2*(3), 39-56.

Geray, C. (2007). Distance Education in Turkey. *International Journal of Educational Policies*, 1(1), 33-62.

Geri, M. (2017). The Securitization of the Kurdish Minority in Turkey: Ontological Insecurity and Elite's Power Struggle as Reasons for the Recent Re-Securitization. *Digest of Middle East Studies*, *26*(1), 187-202. https://doi.org/10.1111/dome.12099

Gramsci, A. (2011). *Prison Notebooks Volume 2.* Columbia University Press.

Gül, A. A. (2005). Turkish Prime Time Television: Mass Culture and Tabloidization. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi| Istanbul University Faculty of Communication Journal*, (25).

Hall, S. (1980). Encoding/decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972–79* (pp. 128–138). Routledge.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Hancığaz, E., & Hülür, H. (2024). Türk Dizileri Üzerinden Türkiye'de Toplumsal ve Kültürel Yaşama Yönelik Algılar (Bosna Hersek, Ürdün ve Kırgızistan Örnekleri). *Turcology Research*, (79), 152-166.

IGN. (2024). Atatürk filmleri: Mustafa Kemal Atatürk konulu diziler ve filmler. Retrieved from https://tr.ign.com/sinema-tv/125982/lists/ataturk-filmleri-mustafa-kemal-ataturk-konulu-diziler-ve-filmler Erişim Tarihi: 16.12.2024

İlaslan, S. (2016). Politika ve Piyasa Sınırları Bağlamında Kamu Hizmeti Yayıncılığı: Türkiye'de AKP Dönemi TRT Tartışmaları. *Mülkiye Dergisi*, *40*(2), 67-100.

İlaslan, S. (2022). Approaches on the relation between television and education from public service broadcasting to private broadcasting in Turkey. *VIEW Journal of European Television History and Culture, 11*(21). https://doi.org/10.18146/view.282

İzmir, B. (2023). Türk siyasetinde yeni bir propaganda aracı: 1970'li yıllarda televizyonun politizasyonu. *History Studies: International Journal of History*, 15(Cumhuriyetin 100. Yılı Özel Sayısı), 217-235

Karanfil, G. (2020). Continuities and Changes in the Transnational Broadcasts of TRT. *Television in Turkey: Local Production, Transnational Expansion and Political Aspirations*, 151-171.

Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. SAGE Publications.

Kuş, Z., & Mert, H. (2023). Citizenship education through high school history in Turkey. *Citizenship, Social and Economics Education*. https://doi.org/10.1177/14788047231190385

Milliyet. (t.y.). Ben ve Babam – Vatan. Retrieved from https://www.milliyet.com.tr/galeri/ben-ve-babam-vatan-filmi-konusu-nedir-oyunculari-kimler-ve-gercek-hikaye-mi-7156404 Erişim Tarihi: 16.12.2024

Murat, F., & Gökgöz, G. (2022). Türk Dizilerinin Tarih Kurgusu:"Muhteşem Yüzyıl","Payitaht Abdülhamid","Kuruluş Osman". *Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi*, (8), 130-150.

Özmen, C., Er, H., & Ünal, F. (2014). Televizyon Dizilerinin Tarih Bilinci Üzerine Etkisi" Muhteşem Yüzyil Dizisi Örneği". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(25), 409-426.

Özpek, B. B., & Tanriverdi Yaşar, N. (2017). Populism and foreign policy in Turkey under the AKP rule. *Turkish Studies*, *19*(2), 198–216. https://doi.org/10.1080/14683849.2017.1400912

Sancar, S. M. (2017). Woman Representations in Turkish TV Serials. *Unpublished MA Dissertation). Kaunas: Vytautas Magnus University*.

Saraçoğlu, C., & Demirkol, Ö. (2014). Nationalism and Foreign Policy Discourse in Turkey Under the AKP Rule: Geography, History and National Identity. *British Journal of Middle Eastern Studies*, *42*(3), 301–319. https://doi.org/10.1080/13530194.2014.947152

Schluter, A. (2019). Hybrid language practices on Turkey's national Kurdish television station: Iconic perspectives on form . *Applied Linguistics Review*, *10*(3), 417-442. https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0051

Serarslan, M. (2014). Türkiye'nin Siyasal Ortamında Özerklik Kavramı ve TRT Kurumunun Özerklik Dönemi (1964-1972). *Selçuk İletişim*, 2(1), 65-81. https://doi.org/10.18094/si.88360

Sümer, B., & İlaslan, S. (2021). Televizyon programlarının uluslararası dolaşımı bağlamında Türkiye'de yabancı programlar ve ulusal kültür tartışmaları. *Kültür ve İletişim*, *24*(47), 93-124.

Sümer, B., & Taş, O. (2020). The Regulation of Television Content in Turkey: From State Monopoly to Commercial Broadcasting and Beyond. In Y. Kaptan & E. Algan (Eds.),

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Television in Turkey: Local Production, Transnational Expansion and Political Aspirations (pp. 27–46). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46051-8_2

TRT Tabii. (t.y.). Teşkilat. Retrieved from https://www.trt.net.tr/tabii/nefes-kesen-operasyonlariyla-teskilatin-tum-bolumleri-tabiide-20425049 Erişim Tarihi: 16.12.2024

TRT1. (t.y.). Ya İstiklal Ya Ölüm. Retrieved from https://www.trt1.com.tr/haber/trtden-dev-kadrolu-milli-mucadele-dizisi Erişim Tarihi: 16.12.2024

Türk, M. S. (2024). Türk Dizilerinin Kültürel Bağlamda Dünyadaki Etkileri. *TRT Akademi*, *9*(22), 930-951.

Wikipedia. (2024). Diriliş: Ertuğrul. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Dirili%C5%9F%3A_Ertu%C4%9Frul Erişim Tarihi: 16.12.2024

Wikipedia. (t.y.). Bir Zamanlar Osmanlı: Kıyam. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Bir_Zamanlar_Osm%C4%B1anl%C4%B1%3A_K%C4%B1yam Erişim Tarihi: 16.12.2024

Wikipedia. (t.y.). Filinta. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Filinta Erişim Tarihi: 16.12.2024

Wikipedia. (t.y.). Kuruluş: Osman. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Kurulu%C5%9F%3A_Osman Erişim Tarihi: 16.12.2024

Wikipedia. (t.y.). Payitaht: Abdülhamid. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Payitaht%3A_Abd%C3%BClhamid Erişim Tarihi: 16.12.2024

Wikipedia. (t.y.). Yunus Emre: Aşkın Yolculuğu. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Yunus_Emre%3A_A%C5%9Fk%C4%B1n_Yolculu%C4%9Fu Erişim Tarihi: 16.12.2024

Yanardağoğlu, E., Turhallı, N. (2020). From TRT to Netflix: Implications of Convergence for Television Dramas in Turkey. In: Kaptan, Y., Algan, E. (eds) Television in Turkey. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46051-8_10

Yazar, F. (2020). Kamu Diplomasisi Aracı Olarak Türk Dizi Sektörünün Değerlendirilmesi. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *4*(3), 529-541.

Yilmaz, I., Shipoli, E., & Demir, M. (2021). Authoritarian resilience through securitization: an Islamist populist party's co-optation of a secularist far-right party. *Democratization*, *28*(6), 1115–1132. https://doi.org/10.1080/13510347.2021.1891412

Uzun Öz

Medyanın kültürel hegemonyayı şekillendirmedeki rolü, sosyoloji ve medya çalışmaları açısından önemli bir odak noktası olmuştur. Bu bağlamda, Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT), Türkiye'deki kültürel ve ideolojik etkilerin kritik bir aracı olarak öne çıkmıştır. 1964 yılında kurulduğundan bu yana TRT, bir kamu yayıncısı olarak Türkiye'nin sosyopolitik dönüşümlerini yansıtmış ve şekillendirmiştir. Bu genişletilmiş özet, Antonio Gramsci'nin kültürel hegemonya teorisi ve Louis Althusser'in ideolojik devlet aygıtları kavramından yola çıkarak, TRT'nin ulusal kimliği güçlendirme ve hegemonik anlatıları yayma konusundaki çok yönlü rolünü incelemektedir. Kuruluşundan itibaren TRT, ulusal birlik ve kültürel uyumu güçlendirmeyi amaçlamıştır. İlk yıllarında, modernleşme ve ulus inşası temalarına vurgu yaparak programlarını Türkiye devletinin öncelikleriyle uyumlu hale getirmiştir. 1960'lar ve 1970'ler, okuryazarlık, teknolojik ilerleme ve folklorik geleneklerin vurgulandığı yayınlarla, çeşitli nüfusu ortak bir ulusal kimlik altında birleştirmeyi amaçlamıştır. Bu dönemde üretilen içerik, kırsal yaşamı kültürel olarak saf, şehirleşmeyi ise ilerici fakat zorlu bir dönüşüm olarak tasvir etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı ile iş

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

birliği içinde geliştirilen "Okul Televizyonu" gibi programlar, toplumu eğitmek ve modernize etmek için tasarlanmış olsa da, teknik sınırlamalar genellikle başarılarını engellemiştir. Ayrıca TRT'nin programları, ulusal gurur ve birlik temalarını sıkça içermiş, böylece Türkiye'nin ulus inşa çabalarının temel taşlarından biri olmuştur.1980'ler, TRT'nin programlarını etkilemeye başlayan neoliberal politikalar ve küresel kültürel değişimlerin görüldüğü bir dönemi temsil etmiştir. Eğlence, eğitim içeriklerinin önüne geçmiş ve bu durum, daha geniş toplumsal değişimlerle uyumlu hale gelmiştir. 1990'larda özel yayıncıların medya sahasına girmesiyle TRT'nin tekeli sona ermiş ve rekabetçi yayıncılık dönemine girilmiştir. Bu değişimlere rağmen TRT, ulusal kültür ve tarihi teşvik etme rolünü sürdürmüş ve ortaya çıkan zorluklarla başa çıkmak için stratejilerini uyarlamıştır. Bu dönemde TRT'nin programları, şehirleşme, kuşaklar arası ilişkiler ve modernleşmeye uyum temalarını vurgulamıştır. "Bizimkiler" gibi diziler orta sınıf kent yaşamını incelerken, "Kurtuluş" gibi tarihi dramalar Türkiye'nin Kurtuluş Savaşı'nı dramatize ederek ulusal gururu pekiştirmiştir. Bu yapımlar, Türk halkı arasında ortak bir hafıza ve kimlik duygusunun oluşmasında etkili olmuştur. 2000'ler, TRT için siyasi değişimler ve teknolojik gelişmelerle kimliğini yeniden şekillendirdiği bir dönüşüm dönemi olmuştur. Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (AKP) yükselişi, neo-Osmanlı temaları ve muhafazakâr ahlaki değerlerin vurgulandığı yeni bir ideolojik yönelim getirmiştir. "Diriliş: Ertuğrul" ve "Payitaht: Abdülhamid" gibi yapımlar, Osmanlı tarihine ve İslami mirasa odaklanarak bu dönemi örneklemektedir. Bu diziler yalnızca ülke içinde beğeni kazanmakla kalmamış, aynı zamanda uluslararası tanınırlık elde ederek Türkiye'nin kültürel diplomasisini güçlendirmiştir. Aynı zamanda, TRT'nin dijital platformlardaki genişleyen varlığı, küresel bir izleyici kitlesine ulaşmasını sağlamış ve Althusser'in ideolojik devlet aygıtı kavramı bağlamında rolünü pekiştirmiştir. Bu dönemde üretilen içerik, yurtseverlik, ahlaki sorumluluk ve tarihi süreklilik gibi değerleri vurgulayarak Türkiye'nin değişen siyasi önceliklerini yansıtmıştır. Dijital medyanın entegrasyonu, TRT'nin etkisini daha da artırmıştır. Dijital platformlar, kullanıcıların hegemonik anlatıların yayılmasına katılımına olanak tanıyarak etkileşimli bir katılım sağlamıştır. Bu dinamik, Manuel Castells'in dijitalleşmenin toplumsal yapılar üzerindeki dönüştürücü etkisini vurgulayan ağ toplumu teorisi ile uyumludur. Dijital medya, karşı-hegemonik hareketler için alanlar yaratsa da TRT bu platformları devletle uyumlu anlatıları yaymak için etkili bir şekilde kullanmıştır. Örneğin, tarihi dramalar, çoğu zaman kolektif hafızayı şekillendiren ve ulusal kimliği pekiştiren dramatizasyonla gerçek olayları harmanlamaktadır. Ancak, bu yaklaşım ideolojik hedeflere tarihi doğruluğun önüne geçmesi nedeniyle eleştirilere de maruz kalmıştır. Bu yapımlarda tarihin seçici temsili, akademisyenler ve izleyiciler arasında tartışmalara yol açarak medyanın kültürel etki aracı olarak kullanımındaki karmaşıklıkları ortaya koymuştur. TRT'nin kültürel hegemonya üretimi ve yayılımı, tarihi anlatıların stratejik bir şekilde kullanılmasını içermektedir. Tarihi olayları dramatize ederek TRT, ulusal gurur ve süreklilik hissi inşa etmektedir. Örneğin, "Diriliş: Ertuğrul," Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluş dönemini tasvir ederek tarihi figürlere hayranlık uyandırmakta ve Gramsci'nin kültürel araçlarla rıza üretimi anlayışıyla uyumlu hale gelmektedir. Bu tür yapımlar, hâkim ideolojilerin içselleştirilmesine katkıda bulunarak, bu ideolojilerin doğal ve evrensel görünmesini sağlamaktadır. Althusser'in de belirttiği gibi, bu süreç bireyleri belirli ideolojik çerçevelere yerleştirerek mevcut güç yapılarını pekiştirmektedir. Ayrıca, bu anlatılar sıklıkla ahlaki ve etik değerlere vurgu yaparak, Türkiye'nin kültürel ve tarihi kimliğini anlamak ve yorumlamak için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. TRT'nin rolü, ulusal sınırların ötesine geçerek Türkiye'nin tarihi ve kültürel anlatılarını uluslararası alanda tanıtmayı amaçlayan bir kültürel diplomasi aracı olarak da işlev görmektedir. Türk mirasını vurgulayan diziler aracılığıyla TRT, Türkiye'nin yumuşak gücünü başarılı bir şekilde artırmıştır. Bu yapımlar yalnızca kültürel algıları değil, aynı zamanda moda, turizm ve hatta siyasi söylemleri etkileyerek popüler kültür üzerinde de etkili olmuştur. Örneğin, "Diriliş: Ertuğrul" dizisinin popülaritesi, uluslararası izleyiciler arasında Osmanlı tarihine olan ilgiyi artırmış ve TRT'yi küresel medyada önemli bir aktör haline getirmiştir. Ayrıca, bu yapımlar kültürel zenginlik ve tarihi derinlik konularında Türkiye'ye dair fikirler sunarak kültürler arası diyaloğu kolaylaştırmıştır. TRT'nin katkılarına rağmen, içerikleri tartışmasız değildir. Eleştirmenler, programlarının genellikle iktidardaki güçlerle ideolojik uyuma öncelik verdiğini belirterek, kamu yayıncısı olarak tarafsızlığına dair sorular ortaya atmaktadır. Tarihi dramalar, kültürel gururu artırmada etkili olsa da tarih ve toplumsal cinsiyet rolleri temsilleri açısından seçici olmaları nedeniyle eleştirilmiştir. TRT yapımlarındaki kadın karakterler genellikle

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

geleneksel rolleri yansıtarak muhafazakâr ahlaki değerleri temsil etmektedir. Bu temsil, devlet destekli anlatılarla uyumlu olmakla birlikte, toplumsal cinsiyete dayalı stereotipleri pekiştirdiği ve kadınların temsili kapsamını sınırladığı için eleştirilmiştir. Ayrıca, bu anlatılarda farklı perspektiflerin eksikliği, medyada kapsayıcılık ve temsil konularında endişelere yol açmıştır. TRT'nin programlarının zaman içindeki dönüşümü, Türkiye'deki daha geniş sosyopolitik ve kültürel dinamikleri yansıtmaktadır. 1960 ve 1990 yılları arasında, yayınları modernleşme ve ulusal birliği vurgulayarak devlet öncülüğünde kalkınma hedefleriyle uyumlu hale gelmiştir. 1990'lar, şehirleşme ve kültürel adaptasyon temalarını ön plana çıkarırken, 2000'ler neo-Osmanlıcılık ve muhafazakâr ahlak anlayışına yönelmiştir. Bu değişimler, TRT'nin değişen siyasi iklimlere uyum sağlama kapasitesini gösterirken, aynı zamanda kültürel hegemonyanın bir aracı olarak rolünü koruduğunu da ortaya koymaktadır. Programlarının evrimi, medya, devlet gücü ve toplumsal değerler arasındaki etkileşimi vurgulayarak Türkiye'deki kültürel üretimin dinamik doğasını göstermektedir. Çalışmanın bulguları, TRT'nin tarihsel anlatılar yoluyla ulusal kimliği inşa etmek için stratejik bir medya aygıtı olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Özellikle Osmanlı dönemi, ulusal kahraman figürleri ve milliyetçi söylemler, TRT'nin ideolojik çerçevesinin merkezinde yer almaktadır. Sonuç olarak, TRT, tarihsel ve kültürel anlatılar aracılığıyla Türkiye'de hegemonik ideolojilerin yeniden üretilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Geleneksel medya döneminden dijital platformlara geçiş sürecinde TRT, hegemonik söylemlerini sürdürmek için yeni medya araçlarını da aktif olarak kullanmaktadır. Özellikle "TRT Tabii" gibi dijital platformlar, Türkiye'nin medya alanında bir "Netflix" benzeri kültürel yayılma aracı olup olmadığının araştırılması gereken bir konu olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışma, devlet kontrolündeki medyanın ideolojik yeniden üretimde nasıl bir rol oynadığını anlamaya yönelik önemli bir katkı sunmaktadır. Bundan sonraki araştırmalarda, TRT'nin dijitalleşme sürecinin hegemonik söylem üretimi üzerindeki etkileri daha ayrıntılı olarak incelenebilir ve dijital medya ekosisteminde karşı-hegemonik aktörlerin rolü üzerine daha fazla çalışma yapılabilir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 3 * (832-846)

Medya Okuryazarlığı Düzeyinin Yalan Haber Paylaşma Üzerine Etkisinin İncelenmesi

Examining the Effect of Media Literacy Level on Sharing Fake News

Türkan YILDIRIM**

Makale Bilgisi

Geliş:11.01.2025
Kabul:25.09.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1612170

Anahtar Sözcükler:
Medya okuryazarlığı
Yalan haber
Dezenformasyon
Medya okuryazarlığı dersi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyinin onların yalan haber paylaşma eğilimi üzerine etkisini incelemektir. Bu amaca yönelik olarak çalışmanın örneklem grubunu Gazi Üniversitesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Mersin Üniversitesi eğitim fakültelerindeki 303 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri Google Forms'ta oluşturulan 3 bölüm olarak hazırlanan anket aracılığıyla toplanmıştır. Anketin birinci bölümünde öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, eğitim gördüğü üniversite, bölüm ve medya okuryazarlığı dersi alma durumlarına ilişkin bilgi formu, ikinci bölümünde 5'li likert tipinde 17 maddelik "Medya Okuryazarlığı Düzeyi Belirleme Ölçeği" ve üçüncü bölümünde 5'li likert tipinde oluşturulan 5 maddelik "Yalan Haber Ölçeği" yer almaktadır. Araştırmacı tarafından, elde edilen veriler analiz edilirken öğrencilerin cinsiyet ve medya okuryazarlığı alma durumlarının medya okuryazarlığı düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla SPSS programı aracılığıyla T- testi yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeyi ile yalan haber paylaşmaları arasındaki ilişkiyi belirlemek adına korelasyon analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonunda medya okuryazarlık düzeyi ve yalan haber paylaşma eğiliminin öğrencilerin medya okuryazarlığı dersi alma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur.

Article Information

Submission: 11.01.2025
Acceptance:25.09.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1612170

Key Words:
Media literacy
Fake news
Disinformation
Media literacy course

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of the media literacy level of the students of the Faculty of Education on their tendency to share fake news. For this purpose, the sample group of the study consists of 303 students from the Faculty of Educations of Gazi University, Erzincan Binali Yıldırım University, Hacettepe University, and Mersin University. The data of the study were collected through a survey prepared in 3 parts on Google Forms. The first part of the survey includes an information form regarding the students' gender, age, university, department and their status of taking media literacy courses, the second part includes a 17-item "Media Literacy Level Determination Scale" with a 5-point Likert type, and the third part includes a 5-item "Fake News Scale" with a 5-point Likert type. While analyzing the obtained data, the researcher conducted a T-test using the SPSS program in order to determine whether the students' gender and media literacy status created a significant difference on their media literacy levels. In addition, a correlation analysis was conducted in order to determine the relationship between the students' media literacy level and their sharing of fake news. At the end of the study, media literacy level and tendency to share fake news were revealed to be a significant difference according to whether students took a media literacy course.

Atıf İçin

Yıldırım, T. (2025). Medya Okuryazarlığı Düzeyinin Yalan Haber Paylaşma Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(3), 832-846. doi: 10.20296/tsadergisi.1612170

** Dr. Öğr.Üyesi, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Şanlıurfa, turkanyildirim@harran.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9818-9061

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Günümüzde artık iletişim yolları değişmiş basılı gazete, dergi ve televizyonların yerini internet siteleri, haber siteleri, e-dergiler, sosyal medyalar almıştır. Edinilmek istenen bilgilere ulaşmanın yolları da kolaylaşmıştır. Geleneksel sistemde bilgi edinmek için kütüphanelere gidilirken artık insanlar kütüphanelerini ceplerini taşımaktadırlar. Bir kelimenin anlamı bilinmediğinde sözlüklere başvurulurken artık internet arama motorları aracılığıyla bilinmeyen kelimenin anlamı öğrenilmektedir. Bir yerden bir yere giderken bile insanlar birbirine yol tarifi sorarlarken artık teknolojinin sunduğu haritalara yol tarifini sormaktadırlar. Bir ürüne ihtiyaç duyulduğunda insanlar mağazalara gidip alışveriş yaparken, acıktığında bir lokantadan karnını doyururken artık e-ticaret sitelerinden bu ihtiyaçlarını karşılamaya, alışveriş yapmaya başlamışlardır. İnsanların ihtiyaç listelerini oluşturma şekilleri de değişmiştir. Medya aracılığıyla sunulan görseller, paylaşılan içerikler, üretilen videolar insanların ihtiyaç listelerini belirlemede rol oynamaya başlamıştır. Hülasa geleneksel olan her şey artık yerini yeni alışkanlıklara bırakmıştır. Bu noktadan bakıldığında yeni medya da geleneksel medyanın önüne geçmiştir. Akyüz, Kazaz ve Gülnar (2021) yeni medyayı, dijital ortamlarda yapılan yayınlar olarak tanımlamaktadır. Yeni medya, insanların bilgi ve habere kolayca erişilebilmesini sağlamış ve iletişim hızını arttırmıştır. Medyada bir haberi en hızlı ulaştıran en iyi haber kanalı olarak değerlendirilmektedir. En iyi olma motivasyonu hızlı haber ulaştırma isteğini de tetiklemektedir. Yeni medyada bu artık çok kolaydır. Kitlesine ulaştırılmak istenen bir haber, uzun yollar aşmasına gerek olmadan sosyal medya aracılığıyla ya da internet sitesi aracılığıyla bir tuş yardımıyla aynı anda tüm dünyaya servis edilebilmektedir. Medyada haberin hızlı yayılması çok kıymetlidir, ancak eğer bu haber doğruysa. Günümüzün en önemli sorunlarının başında yalan haberler gelmektedir. Akyüz, vd. (2021), 313 öğrencinin görüşlerine başvurarak tarama yöntemiyle hazırladığı çalışmalarında katılımcı öğrencilerin % 97, 4'ünün sosyal medyada yalan haberlerle karşılaştıklarını tespit etmişlerdir. Yalan haber kavramı 2016 yılında yapılan Amerika Birleşik Devleti Başkanlık Seçimi döneminde önemli bir konu olmaya başlamıştır (Şentöregil, 2024, s.1). Bu bağlamda literatürde yeni bir kavram olarak karşımıza çıkar. Bu alanda Türkiye'de yalan haber ile ilgili ilk tez çalışması da Uluk (2018) tarafından yapılmıştır.

Yalan haber, gerçeğin kamufle edilerek okuyucu kitlesini aldatmaya, yanıltmaya ve manipüle etmeye yönelik oluşturulan içeriklerdir. (Nalbantoğlu, 2022, s.52; Arkan, 2022, s.85; Yeles Karaman, 2024, s. 96) Yalan haberi sadece bu boyutu ile ele almak kavramı daraltabilir. Wardle (2017) yalan haberi kasıtlı olma ya da olmama durumuna göre açıklar. O, bir haberin kasıtlı olarak çarpıtılması ve bilerek isteyerek insanları yanlış yönlendirmeyi hedeflemesini dezenformasyon kavramı ile açıklarken insanları eksik bilgiden dolayı kasıtsız olarak yanlış yönlendirmeyi ise mezenformasyon kavramı ile açıklar. Dezenformasyonda art niyet varken mezenformasyonda art niyet yoktur. Fakat kasıt olsun ya da olmasın bu haberler bilgi kirliliğine yol açar. Yalan haber, insanları aldatmak, kandırmak, kendi etrafında bir kitle oluşturmak, ürün satmak, daha çok takipçi kazanmak, daha fazla tıklanmak, reklam yapmak, çıkar sağlamak, başka bir görüşü çürütebilmek, bir toplumu kışkırtmak amacıyla üretilir. Yalan haberlerin üretilmesinin altında yatan sebeplerden biri de medya aracılığıyla para kazanma isteğidir. Tıklanılan her haber, takip edilen her sayfa, izlenilen her içerik medya kuruluşlarına para kazandırmaktadır. Medya, reklam üzerinden para kazanır. Bu noktada sosyal medyalar da devreye girmektedir. Artık ürünler sadece tek yönlü iletişimi sağlayan televizyon kanallarında tanıtılmamaktadır. Aynı zamanda çok takipçi sayısı olan kişiler tarafından da ürünler tanıtılmaktadır. Her reklam için para alındığından dolayı ne kadar çok takipçi sayısına ulaşırlarsa o kadar reklam alma olasılıkları artmaktadır. Bu da değişik içerikler üreterek insanların dikkatini çekmeye yönelik video içerikleri üretmeyi beraberinde getirmektedir. İnsanların ilgisini sıradan yaşanan olayların çekmesi daha zor iken abartılı olayların, hayatın olağan akışına aykırı durumların, aşırılık içeren konuların insanların daha çok dikkatini çekebildiği bilindiğinden takipçi kazanmak isteyen insanlar bu yollara başvurmaktadır. Elbette durum sadece bundan ibaret değildir. Aynı zamanda insanları bilerek ve isteyerek yalan habere yönlendiren manipülasyon amacı taşıyan haberlerde mevcuttur. Bu artık günümüzde medyaya olan güvenini sarsacak boyuta taşımıştır. Yalan haberler öyle inandırıcı yöntemlerle sevk edilmektedir ki insanlar bu haberlerin doğruluğunu yanlışlığını ayırt edemez duruma gelmiştir. Manipülasyon amacıyla servis edilen bir yalan haberin inandırıcılığı arttırılmak için görsellerle desteklenmekte, haberin

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

başlığı renklerle dikkati çekecek şekilde yazılmakta, güvenilir kişilerin videoları fotoğrafları üzerinden montaj yapılmakta ya da resmî kurumların logoları taklit edilmektedir. Sosyal medya aracılığıyla yalan haberin üretilme sıklığı arttırmış. Çünkü halkın doğru bilgiye erişimini engelleyen yalan haber doğru haberden çok daha hızlı bir şekilde yayılmaktadır. Bu da karışıklık çıkarmak isteyenlerin, insanları kışkırtmak isteyenlerin amacına hizmet etmesini sağlamaktadır. Medya patronu kim ise sunulan içeriğin, hedeflenen mesajın sahibi de odur (Darı ve Yalçın, 2022, s.369). Akan suyu tersine çevirmek, manipülasyonların önüne geçmek ve dezenformasyonla mücadele edebilmenin yolu ise medyayı okuyabilen, medyaya karşı bilinçli olan bireyler yetiştirmekten geçmektedir. Bu bağlamda karşımıza medya okuryazarlığı çıkmaktadır.

Medya ve okuryazarlık kavramlarının birleştirilmesi ile oluşturulan medya okuryazarlığı, bireylerin medyada verilen mesajları doğru bir şekilde algılayarak metinlerin, görsellerin, videoların, paylaşımların altında yatan örtük anlamları kavrayıp değerlendirilebilme becerisi ve eğitimidir (Kutuoğlu, 2006 s.64; Öncel Taşkıran, 2017, s.9; Yeles Karaman, 2024, s.5). Literatürde medya okuryazarlığı hem bir öğretim yöntemi hem de öğretim konusu olarak yer almaktadır (Karaman, Karataş ve Özgür, 2014, s.181). Medya okuryazarlığı, ekran okuryazarlığı, dijital okuryazarlık medya eğitimi, medya hakkında eğitim, reklam okuryazarlığı kavramları hepsi birbiri yerine kullanılan kavramlardır. (Altun, 2014, s.6; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2014, s.435) Ancak Türkiye'de bu kavramların karşılığı olarak medya okuryazarlığı kullanılmaktadır. Medya okuryazarlığı, medyada verilmek istenen mesajların altında yatan örtük kavramların farkında olabilmeyi ve medya aracılığıyla doğru bilgiye ulaşabilmeyi ve ulaşılan bilgileri sorgulamayı öğretmeyi hedeflemektedir. (Kaya Güler, 2023, s.107) Medya okuryazarı olan bireyler, medyayı kendi amaçları için kullanabilen, edindiği bilgileri sorgulayan ve doğruluğunu araştırabilen, medyanın bireyler üstünde etkisi olduğunu bilen, medya mesajlarının altında yatan örtük anlamlar olduğunu kavrayabilen, medyanın kendine özgü bir dili olduğunu bilen, başka kültürleri anlayabilmede kaynak olarak kullanabilen, medyaya eleştirel yaklaşımla bakabilen, etik kurallara dikkat eden kişilerdir (Bağlı, 2004, s.135). Medyayı sorgulayabilen ve medyayı doğru okuyabilen bireylerin yetiştirilmesi onları medyanın zararlı etkilerine karşı korur. Bu bağlamda Türkiye'nin eğitim politikaları kapsamında okuryazar bireyler yetiştirmek adına öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik sistematik adımlar 2007 yılında RTÜK ve Millî Eğitim Bakanlığı ortak çalışmalarıyla atılmaya başlamış ve medya okuryazarlığı ilköğretim ve ortaöğretimde seçmeli ders olarak okutulmaya başlamıştır. 2024 yılında değişen eğitim-öğretim programında ise öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik 9 okuryazarlık türü öğrenme bileşenleri içerisinde yer almıştır. 9 öğrenme bileşenin alt basamağında ise süreç bileşenleri yer almaktadır. Programda, medya okuryazarlığı becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak olan dijital okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve görsel okuryazarlık yer almıştır. Bu kapsamda, öğrencilerin bilgiye yönelik ihtiyaçlarını belirleme, bilgiyi toplama, özetleme, sentezleme ve bilgiyi kullanarak eleştirel bakış açılarını kazanmaları için bilgi okuryazarlığına yönelik 5 öğrenme çıktısı ve 15 süreç bileşeni programa eklenmiştir. Bilgiye erişim yollarını bilme, dijital iletişim araçlarını kullanma, fikri mülkiyet haklarını kullanma, dijital bilgiyi kullanma, üzerinde düşünme ve çıkarım yapma becerileri kazanma, dijital araçlarla iletişim kurma, dijital güvenlik önlemleri alma gibi öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik ise 9 öğrenme çıktısı ve 28 süreç bileşeni programa eklenmiştir. Görsel okuryazarlık öğrenme bileşenine yönelik ise görseli anlama yorumlama, görsel hakkında eleştirel düşünme şeklinde 4 öğrenme çıktısı ve 10 süreç bileşeni yer almaktadır. Bilgiyi erişim yollarını öğrenme, dijital araçları doğru kullanma ve görselleri doğru yorumlama becerilerinin öğrenciye kazandırılmak istenmesindeki amaç, onları yeni medyaya karşı hazır bireyler olarak yetiştirmektir. Bu, hem öğrencileri medyanın zararlı etkilerinden korur, hem de medyada hızla yayılan yalan haberlerin paylaşılma eğilimini azaltır.

İnsanların eski alışkanlıkları ve yaşayış düzeni günümüzde değişmiştir. Teknoloji hayatın her noktasında yerini almıştır. Bu noktada teknolojiyi doğru kullanmanın, bilgiyi erişimde doğru yolları tercih etmenin, güvenilir kaynaklara başvurmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Zira teknoloji doğru yönetilebildiğinde insanlara kolaylık sağlar. Aksi takdirde bir neslin yok olmasına da sebep olabilir. Bu bağlamda nesilleri korumak için teknolojinin kötü amaçlar için kullanılabileceği gerçeğini de öğretmek gerekmektedir. Çünkü sosyal medya aracılığıyla enformasyon ve

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

dezenformasyon yoğunluğu yaşanmaktadır. Medya kullanıcılarını bilinçli bir şekilde yanlış yönlendirmek amacıyla bir takım yalan haberler paylaşılmaktadır. Dolayısıyla bu da bilgi kirliğine yol açmaktadır. Bu bilgi kirliliği içinde doğru bilgiye oluşmanın yolu bilinçli medya kullanıcılarından geçmektedir. Bireyleri korumak onların medyaya bakış açılarını değerlendirebilmek, bilgi kirliliğine karşı bilinçli bireyler yetiştirmenin yolu önce onların medyayı doğru anlayıp anlayamadıklarını değerlendirebilmekten geçer. Daha sonra medyayı doğru anlayan bireylerin yalan bir haberi paylaşma düzeyi ile medyayı tam anlamı ile kavrayamayan bireylerin yalan haberi paylaşma arasında fark olup olamadığının belirlenmesi önemlidir. Bunun belirlenmesi aynı zamanda bireylerin medya okuryazarlığı konusunda ders almasının onların dezenformasyonla mücadelede önemini ortaya koyacaktır. Literatürde medya okuryazarlığı, öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyi, yalan haber ve medya, yalan haber anahtar kelimeleriyle YÖK Tez, Google Akademik, Dergi Park, Web Of Science, Sobiad, Scorpus veri tarabanlarında araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırma sonunda medya okuryazarlığı ve yalan haber konusunda literatürde makale, tez ve kitaplar tespit edilmiştir. Alanda yapılan çalışmaların medya okuryazarlığı konusunda (Avşar, 2003; Özonur ve Özalpman, 2009, Görmez, 2015; Özgürkıran 2020) medya okuryazarlığına karşı öğrenci tutumları hakkında (Bektaş ve Alver, 2020; Gün ve Kaya, 2017), sosyal medya okuryazarlığı hakkında (Sezgin ve Ünal, 2022), üniversite öğrencilerin kontrolsüz bir şekilde sosyal medya kullanımının bazı değişkenlere göre incelenmesi noktasında (Topal, Küçük Avcı ve İstanbullu, 2024), yeni medya okuryazarlığı hususunda (Asrak Hasdemir, 2014; İlhan, 2015; Karaduman, 2019; Posos Devrani, 2020; Yanmıyan, 2021; Bayer ve Bulut Özek, 2021), yalan haber hususunda (Çitçi ve Kaplan, 2020; Ilgın, 2021; Arat, 2022; Aşlakçı, 2022; Şentöregil, 2024; Olkun ve Balcı, 2024), Medya ön yargıları konusunda (Yeles Karaman, 2024), Türkçe öğretimi ve medya okuryazarlığı konusunda (Bilici, 2014; Bal, 2020; Potur, 2023; Yıldırım, 2018; Çakmak ve Altun, 2013, Dolonbay, 2023) olduğu tespit edilmiştir. Ancak literatürde öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeyinin yalan haber paylaşma üzerine etkisi olup olmadığını belirlemeye yönelik bir çalışma tespit edilmemiştir. Bu bağlamda çalışmanın amacı öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeyinin onların yalan haber paylaşma eğilimi üzerine etkisini belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak araştırma "Öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeyinin onların yalan haber paylaşmaları üzerine etkisi var mıdır?" sorusu etrafında dizayn edilmiştir. Bu araştırma soruna yanıt bulabilmek adına aşağıdaki alt çalışma soruları incelenmiştir.

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin,

• Medya okuryazarlığı düzeyi ile onların yalan haber paylaşma eğilimleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

• Cinsiyeti ile medya okuryazarlığı seviyesi arasında nasıl bir ilişki vardır?

• Cinsiyeti ile yalan haber paylaşma eğilimleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

• Medya okuryazarlığım dersi alma durumları ile medya okuryazarlığı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

• Medya okuryazarlığı dersi alma durumları ile yalan haber paylaşma eğilimleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyinin yalan haber paylaşma eğilimi üzerine etkisini belirlemek amacıyla literatürde yapılan bu ilk çalışmanın sonuçları medya okuryazarlığı dersi alan öğrencilerin yalan haberle mücadelede önemli bir rol alıp almadığını ortaya koyacaktır. Ayrıca araştırmanın sonuçları medya okuryazarlığı dersi açısından kurum ve kuruluşlara, 21. yüzyıl eğitim anlayışına uygun bireylerin yetiştirilmesinde görev alan öğretmenlere ve program üreticilerine veri sağlayacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyinin yalan haber paylaşma eğilimleri üzerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırmadır. Bu çalışma ile eğitim fakültesindeki öğrencilerin yalan haber paylaşma eğilimleri ile medya okuryazarlığı düzeyleri

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

arasındaki ilişkinin olduğu gibi aktarılmak istenmesinden dolayı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Creswell (2017), tarama modelini, iki ya da daha fazla değişkenin esas alındığı çalışmalarda değişkenlerin birbirine etkisinin incelenmesinde kullanıldığını ifade eder.

Çalışma Grubu

Medya okuryazarlığı düzeyinin yalan haber paylaşma eğilimine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın örneklem grubunu Gazi Üniversitesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Mersin Üniversitesi eğitim fakültelerindeki tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 303 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcı öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Demografik Özelliklere İlişkin Dağılımlar*

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Erkek	155	51.16
	Kadın	148	48.84
Yaş	18-22	237	78.22
	23-27	54	17.82
	28-32	12	3.96
Üniversite		79	26.07
	EBYÜ	78	25.75
	Gazi Ü	75	24.75
	Hacettepe Ü.	71	23.43
	Mersin Ü.		
Bölüm	Temel Eğitim Bölümü		
	Türkçe ve Sosyal	60	
	Bilimler	70	19.80
	Matematik ve Fen	38	23.10
	Bilimleri	38	12.54
	Yabancı Diller Eğitimi	30	12.54
	Özel Eğitim Bölümü	7	9.90
	Güzel Sanatlar Eğitimi	35	2.31
	Eğitim Bilimleri Bölümü	25	11.55
	BÖTE		8.25
Medya okuryazarlığı dersi aldınız mı?	Evet	170	56.11
	Hayır	133	43.89

Araştırma süreci detaylı biçimde açıklanır. Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, %51.16'sının (155 kişi) erkek, %48.84'ünün (148 kişi) kadın olduğu belirlenmiştir. Yaş grupları açısından katılımcıların % 78,22'si (237 kişi) 18-22 yaş aralığında, %17.82'si (54 kişi) 23-27 yaş aralığında ve %3.96'sı (12 kişi) 28-32 yaş aralığında yer almaktadır. Katılımcı öğrencilerin %26.07'si (79 kişi) Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (EBYÜ), %25.75'i (78 kişi) Gazi Üniversitesi, 24.75'i (75 kişi) Hacettepe Üniversitesi ve %23.43'ü (71 kişi) Mersin Üniversitesinde eğitim görmektedir. Öğrencilerin %19.80'i (60 kişi) Temel Eğitim Bölümü, %23,10'u (70 kişi) Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, %12.54'ü (38 kişi) Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, %12.54'ü (38 kişi) Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, %9.90'ı (30 kişi) Özel Eğitim Bölümü, %2.31(7 kişi) Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, %11.55'i (35 kişi) Eğitim Bilimleri Bölümü ve %8.25'i (25 kişi) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümündedir (BÖTE). Öğrencilerin medya okuryazarlığı dersi alma durumu incelendiğinde ise katılımcıların %56.11'inin (170 kişi) bu, dersi aldığı, %43.89'unun (133 kişi) ise almadığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri üç bölümden oluşan anket aracılığıyla toplanmıştır. Anketin birinci bölümünde örneklem grubunun yaşı, cinsiyeti, eğitim aldığı üniversite, okuduğu bölümü ve medya

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

okuryazarlığı dersi alıp alamama durumlarının sorulduğu 5 soruluk bilgi formundan oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümünde Yeles Karaman (2024) tarafından geliştiren 5'li likert tipinde 4 alt boyuttan oluşan 17 maddelik "Medya Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Kullanılan ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach's α= .86 olarak hesaplanmıştır. Anketin üçüncü bölümünde ise yine Yeles Karaman (2024) tarafından geliştirilen 5'li likert tipinde oluşturulan 5 maddelik "Yalan Haber Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Kullanılan ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach's α= .82 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama

Medya okuryazarlığının yalan haber paylaşma üzerine etkisinin belirlenmesi üzerine hazırlanan bu çalışmada veri toplama araçlarının kullanılabilmesi için Yeles Karaman ile görüşme yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Ardından çalışmanın verilerini toplamak için Google Forms'ta üç bölümden oluşan anket hazırlanmıştır. Ardından ……..Etik Kurul Komisyonundan gerekli izinler alınmıştır. Alınan izinler sonrasında eğitim fakültelerindeki öğrencilerle görüşme yapılıp gönüllü olanlar ile oluşturulan formun linki paylaşılmıştır. Link aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada medya okuryazarlığı düzeyinin yalan haber paylaşma üzerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu sebeple araştırmacı tarafından Google Forms aracılığıyla toplanan veriler Excel'e aktarılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS (statistical package for social sciences) for Windows 22 programına kaydedilerek analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov, basıklık ve çarpıklık değerlerinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Daha sonra ikinci alt problem olan "Öğrencilerin cinsiyeti ile medya okuryazarlığı seviyesi arasında nasıl bir ilişki vardır?", üçüncü alt problem olan "Cinsiyeti ile yalan haber paylaşma düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?", dördüncü alt problem olan "Medya okuryazarlığım dersi alma durumları ile medya okuryazarlığı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?" ve beşinci alt problem olan "Medya okuryazarlığı dersi alma durumları ile yalan haber paylaşma düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?" sorularına ilişkin verilerin analiz edilmesinde bağımsız iki grup karşılaştırmasında kullanılan t-testi uygulanmıştır. Birinci alt problem olan "Öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeyi ile onların yalan haber paylaşmaları arasında nasıl bir ilişki vardır?" sorusuna ilişkin elde edilen verilerin analizine sayısal değişkenler arası ilişkide kullanılan Pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Elde edilen değerlerin anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Verilerin Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Tablo 2'de verilerin normal dağılıma uygunluğuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

	Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık	Basıklık	Cronbach's Alpha
	İstatistik	sd	P			
Bilgi sahibi olmak	0.27	303	0,00	-0,25	-1.85	0.98
Analiz edebilme ve tepki oluşturabilme	0.21	303	0,00	-0,17	-1.80	0.98
Yargılayabilme örtük mesajları görebilme	0.23	303	0,00	-0,17	-1.81	0.97
Medya okuryazarlığı genel	0.24	303	0,00	-0,22	-1.87	0.99
Yalan haber paylaşım ölçeği	0,26	303	0,00	0,20	-1,85	0.98

Kolmogorov-Smirnov testi sonunda anlamlı bulunan değişkenlerde ($p<0.05$) basıklık ve çarpıklık değerleri ±2.0 arasında olması (George ve Mallery, 2010, s. 138) değerlerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği değerlendirilmiş olup hipotez testleri parametrik yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Bilgi Sahibi Olmak ve Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme boyutlarının Cronbach's Alpha değerleri 0.98 olarak hesaplanmıştır. Yargılayabilme ve Örtük Mesajları Görebilme boyutunun Cronbach's Alpha değeri 0.97, Medya Okuryazarlığı Genel boyutunun

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Cronbach's Alpha değeri 0.99, ve Yalan Haber Paylaşım Ölçeği boyutunun Cronbach's Alpha değeri 0.98 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, tüm boyutların ölçümlerinin oldukça yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Medya Okuryazarlığı Dersi Alma Durumlarına Göre Medya Okuryazarlığı Düzeyleri ve Yalan Haber Paylaşma Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 3'te öğrencilerin medya okuryazarlığı dersi alma durumlarına göre medya okuryazarlık düzeyleri ve yalan haber paylaşma eğilimlerine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 3. *Ölçek Puanlarının Medya Okuryazarlığı Dersi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular*

	Grup	n	X̄±Ss±Ss	t*	sd	p
Bilgi sahibi olmak	Evet	170	5.29±0.41	71.47	301	0.00
	Hayır	133	1.70±0.46			
Analiz edebilme ve tepki oluşturabilme	Evet	170	4.42±0.53	54.46	301	0.00
	Hayır	133	1.40±0.40			
Yargılayabilme örtük mesajları görebilme	Evet	170	4.47±0.53	56.61	301	0.00
	Hayır	133	1.34±0.39			
Medya okuryazarlığı genel	Evet	170	4.48±0.39	71.68	301	0.00
	Hayır	133	1.41±0.35			
Yalan haber paylaşım ölçeği	Evet	170	1.40±0.58	-48.32	301	0.00
	Hayır	133	4.43±0.48			

*t: Bağımsız örneklem t test

Bilgi Sahibi Olmak boyutunda, medya okuryazarlığı dersi almış bireylerin puan ortalaması (5.29±0.41), dersi almamış bireylerin puan ortalamasından (1.70±0.46) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir (t: 71.47; p<0.01). Bu sonuç, dersi alan bireylerin bilgi sahibi olma düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme boyutunda, dersi almış bireylerin puan ortalaması (4.42±0.53), dersi almamış bireylerin puan ortalamasından (1.40±0.40) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir (t: 54.46; p<0.01). Bu bulgu, dersi alan bireylerin analiz yapabilme ve tepki oluşturabilme kapasitelerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Yargılayabilme ve Örtük Mesajları Görebilme boyutunda, dersi almış bireylerin puan ortalaması (4.47±0.53), dersi almamış bireylerin puan ortalamasından (1.34±0.39) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir (t: 56.61; p<0.01). Bu durum, dersi almış bireylerin yargılama ve örtük mesajları anlama becerilerinin daha iyi olduğunu ifade etmektedir.

Medya Okuryazarlığı Genel boyutunda, dersi almış bireylerin puan ortalaması (4.48±0.39), dersi almamış bireylerin puan ortalamasından (1.41±0.35) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir (t: 71.68; p<0.01). Bu bulgu, dersi alan bireylerin genel medya okuryazarlığı düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Yalan Haber Paylaşım Ölçeği boyutunda, dersi almamış bireylerin puan ortalaması (4.43±0.48), dersi almış bireylerin puan ortalamasından (1,40±0.58) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir (t: -48.32; p<0.01). Bu sonuç, medya okuryazarlığı dersi almamış bireylerin yalan haber paylaşma eğilimlerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin Cinsiyeti ile Medya Okuryazarlığı Düzeyi ve Yalan Haber Paylaşma Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 4'te öğrencilerin cinsiyeti ile medya okuryazarlık düzeyleri ve yalan haber paylaşma eğilimleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 4**.** *Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular*

	Grup	n	X̄±Ss±Ss	t*	sd	p
Bilgi sahibi olmak	Erkek	155	3.75±1.81	0.39	301	0.70

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	Kadın	148	3.67±1.87			
Analiz edebilme ve tepki	Erkek	155	3.15±1.59	0.69	301	0.49
oluşturabilme	Kadın	148	3.03±1.56			
Yargılayabilme örtük mesajları	Erkek	155	3.14±1.62	0.43	301	0.66
görebilme	Kadın	148	3.05±1.64			
Medya okuryazarlığı genel	Erkek	155	3.18±1.57	0.50	301	0.62
	Kadın	148	3.09±1.58			
Yalan haber paylaşım ölçeği	Erkek	155	2.66±1.58	-0.83	301	0.41
	Kadın	148	2.81±1.61			

*t: Bağımsız örneklem t test

Bilgi Sahibi Olmak boyutunda, erkeklerin puan ortalaması (3.75±1.81) ile kadınların puan ortalaması (3.67±1.87) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (t: 0.39; p>0.05). Bilgi sahibi olmak: Erkeklerin bilgi sahibi olma puanı ortalaması 3.75±1.81, kadınların ise 3.67±1.87 olarak tespit edilmiştir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t: 0.39; p>0,05). Bu sonuç, erkek ve kadınların bilgi sahibi olma düzeylerinin benzerlik gösterdiğini ifade etmektedir.

Analiz Edebilme ve Tepki Oluşturabilme boyutunda, erkeklerin puan ortalaması (3.15±1.59) ile kadınların puan ortalaması (3.03±1.56) arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (t: 0.69; p>0.05). Erkeklerin analiz edebilme ve tepki oluşturabilme puanı ortalaması 3.15±1.59, kadınların ise 3.03±1.56 olarak tespit edilmiştir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t: 0.69; p>0.05). Bu sonuç, erkek ve kadınların analiz edebilme ve tepki oluşturabilme düzeylerinin benzerlik gösterdiğini ifade etmektedir.

Yargılayabilme ve Örtük Mesajları Görebilme boyutunda, erkeklerin puan ortalaması (3.14±1.62) ile kadınların puan ortalaması (3.05±1.64) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (t: 0.43; p>0.05). Erkeklerin yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme puanı ortalaması 3.14±1.62, kadınların ise 3.05±1.64 olarak tespit edilmiştir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t: 0.43; p>0.05). Bu sonuç, erkek ve kadınların yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme düzeylerinin benzerlik gösterdiğini ifade etmektedir.

Medya Okuryazarlığı Genel boyutunda, erkeklerin puan ortalaması (3.18±1.57) ile kadınların puan ortalaması (3.09±1.58) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (t: 0.50; p>0.05). Erkeklerin medya okuryazarlığı genel puanı ortalaması 3.18±1.57, kadınların ise 3.09±1.58 olarak tespit edilmiştir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t: 0.50; p>0.05). Bu sonuç, erkek ve kadınların medya okuryazarlığı genel düzeylerinin benzerlik gösterdiğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin Medya Okuryazarlık Düzeyi ile Onların Yalan Haber Paylaşma Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 5'te öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyi ile onların yalan haber paylaşma eğilimleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 5. *Yalan Haber Paylaşım Ölçeği ile Medya Okuryazarlığı Puanları Arası İlişkiye Yönelik Bulgular*

		Bilgi sahibi olmak	Analiz edebilme ve tepki oluşturabilme	Yargılayabilme örtük mesajları görebilme	Medya okuryazarlığı genel	Yalan haber paylaşım ölçeği
Bilgi sahibi olmak	r	1	.969**	.968**	.992**	-.948**
	p		.000	.000	.000	.000
Analiz edebilme ve	r		1	.968**	.988**	-.928**
tepki oluşturabilme	p			.000	.000	.000
Yargılayabilme	r			1	.986**	-.934**
örtük mesajları	P				.000	.000

görebilme			
Medya okuryazarlığı genel	r*	1	-.948**
	p		.000
Yalan haber paylaşım ölçeği	r		1
	p		

r: Pearson korelasyon katsayısı

Yalan Haber Paylaşım Ölçeği boyutunda ise erkeklerin puan ortalaması (2.66±1.58) ile kadınların puan ortalaması (2.81±1.61) arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (t: -0.83; p>0.05). Erkeklerin yalan haber paylaşım ölçeği puanı ortalaması 2.66±1.58, kadınların ise 2.81±1.61 olarak tespit edilmiştir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t: -0.83; p>0.05). Bu sonuç, erkek ve kadınların yalan haber paylaşım düzeylerinin benzerlik gösterdiğini ifade etmektedir. Yalan haber paylaşım puanları ile Bilgi sahibi olmak, Analiz edebilme ve tepki oluşturabilme, Yargılayabilme örtük mesajları görebilme ve Medya okuryazarlığı genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde kuvvetli düzeyde ilişki saptanmıştır (Sırasıyla r: -0.948 r:-0.928 r:-0.934 r:-0.948;p<0.05). Bu bulgular, bireylerin bilgi düzeyleri, analiz yapabilme ve eleştirel düşünme becerileri ile medya okuryazarlığı yeterlilikleri yükseldikçe, yalan haber paylaşma eğilimlerinin önemli ölçüde azaldığını göstermektedir. Özellikle korelasyon katsayılarının -0.9 üzerinde olması, bu değişkenler arasında güçlü bir negatif ilişki olduğunu ifade etmektedir. Sonuç olarak, medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi ve eleştirel düşüncenin desteklenmesi, yalan haberlerin yayılmasını önlemek için etkili bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma, eğitim fakültelerindeki öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri ile onların yalan haber paylaşma eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlemek için 4 alt boyuttan oluşan 5'li likert tipinde 17 maddelik "Medya Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yalan haber paylaşma eğilimlerini tespit etmek için 5'li likert tipinde oluşturulan 5 maddelik "Yalan Haber Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin iç tutarlılığı Kolmogorov-Smirnov, basıklık ve çarpıklık değerlerinden yararlanılarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin medya okuryazarlığı düzeyi ve yalan haber paylaşma eğilimleri ile cinsiyet ve medya okuryazarlığı dersi alma durumuna göre karşılaştırma için t-testi kullanılmıştır. Ölçek puanları arası ilişkiye Pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeylerinin onların yalan haber paylaşma eğilimine etkisinin belirlenmesine yönelik hazırlanan bu çalışmada öğrencilerin cinsiyeti ile onların yalan haber paylaşma eğilimleri ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda öğrencilerin kadın ya da erkek olmasının onların medya okuryazarlığı ve yalan haber paylaşma eğilimleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında yalan haber paylaşma ve medya okuryazarlık düzeyinin belirlenmesinde cinsiyet değişkeninin etkili olup olmadığına yönelik farklı sonuçlar mevcuttur. Bazı çalışmalarda kadın ve erkek arasında medya okuryazarlığı ve yalan haber paylaşma ile ilgili anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilirken bazı çalışmalarda ise kadın ve erkekler arasında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur. Olkun ve Balcı (2024), üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ile ilgili yaptıkları çalışmalarında, yalan haber paylaşma eğiliminin cinsiyete göre farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır. Öztay ve Öztay (2021) da öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ile ilgili hazırladıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının cinsiyeti ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmiştir. Çakmak (2019) da benzer sonuçları ortaya koyarak öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Bu çalışmaların aksine Çeliköz ve Çeliköz (2018) eğitim fakültesindeki öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ve cinsiyet değişkeninin öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Yaptıkları çalışmayla erkek öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyinin kız öğrencilerden daha yüksek

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

olduğunu ortaya koymuşlardır. Uslu, Yazıcı ve Çetin (2016) de erkek öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin kadın öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersi alma durumlarının yalan haber paylaşma eğilimi üzerine etkisi ile ilgili yapılan analiz sonucunda, medya okuryazarlığı dersi alan öğrencilerin yalan haber paylaşma eğilimlerinin çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersi alma durumlarının onların medya okuryazarlığı düzeyine etkisi ile ilgili yapılan analiz sonucunda, bu dersi alan bireylerin bilgi sahibi olma düzeylerinin, analiz yapabilme ve tepki oluşturabilme kapasitelerinin, yargılama ve örtük mesajları anlama becerilerinin ve genel medya okuryazarlığı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda medya okuryazarlığı dersi alan öğrencilerin medyaya karşı daha bilinçli olduğu ve medya okuryazarlığı düzeylerinin dersi almayan öğrencilere oranlara daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca medya okuryazarlığı dersi alan öğrencilerin bilinçli birer medya okuryazarı olmalarından dolayı karşılaştıkları yalan, yanıltıcı ya da sahte haberleri paylaşma oranlarının azaldığı söylenebilir. Medya okuryazarı bireylerinin sayısındaki artış dezenformasyonla mücadelede önemli bir rol oynayabilir. Zira bireyler karşılarına çıkan haberleri sorgulayarak, doğru kaynaklardan haberin içeriğine ulaşarak ve eleştirel gözle medya mesajlarına bakarak içerik üreticilerinin ulaşmak istedikleri nihai hedefi görebilirler. Böylece sosyal medya üzerinden de yapılmaya çalışılan bilgi kirliliğinin de önüne geçilebilir.

Çalışmanın sonunda medya okuryazarlık düzeyi ile yalan haber paylaşma eğilimi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifade ile medya okuryazarlık düzeyi artıkça yalan haber paylaşma eğilimi azalmaktadır. Yalan haberin en çok ve en hızlı üretildiği alanlar dijital tabanlı medya ortamlarıdır. Dijital medya ortamlarında ise en çok yalan haber üretilen platform sosyal medya hesaplarıdır (Akyüz, vd., 2021, s.220). Literatüre bakıldığında yalan haber paylaşma eğiliminin sosyal medya kullanan bireylerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal medyanın kullanım sıklığının artması, haberlerin sosyal medya aracılığıyla maliyetsiz ve hızla bir şekilde yayılması yalan haber paylaşım oranını da arttırmaktadır (Orkun ve Balcı, 2024, s. 30; Apuke ve Omar, 2021, s.2; Balcı ve Yeles Karaman, 2023, s.758). İnsanların sosyal medyada gördükleri haberlere inanma eğilimleri vardır. Çünkü haberlerde sunulan içerikler insanların ilgisini çekmek ve haberin içeriğine inandırmak adına yalan haber üretim yöntemleriyle oluşturulmaktadırlar. Günümüzdeki medyanın zararlı etkilerine karşı medyayı doğru okuyabilen, anlamlandırabilen, analiz edip değerlendirilebilen bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Yalan haberlere karşı bireylerin bilinçli olabilmesi dezenformasyonla mücadele edilebilmesi için bilgiye ulaşma yolarını bilen ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Türkiye'nin 21. yüzyıl eğitim anlayışı kapsamında 2024 yılında eğitim programı değiştirilmiş ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaya konulmuştur. Bu öğretim modelinde öğrencilerin bilgiyi edinmesi değil aynı zamanda edindikleri bilgiyi nasıl yorumlayacakları ve bağlamlar kapsamında nasıl kullanacaklarının yol haritasını belirlemek amacıyla farklı okuryazarlık türleri müfredatta yerini almıştır. Elbette ki bu okuryazarlık becerilerinin kazandırılması noktasında ailelere de büyük görevler düşmektedir. Ailenin bu rolü eğitim programı hazırlayıcıları tarafından göz ardı edilmemiş ve aileleri bilgilendirmek amacıyla öğretim programları ile ilgili detaylı bir şekilde veli kılavuzları hazırlanmış ve velilerle paylaşılmıştır. Veli ile iş birliği yapmak bilinçli bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda her ne kadar programın hazırlanma sürecinde hedefler ortaya konulmuşsa da bu programın nihai hedefe ulaşmasında en etkin rolü, programı uygulayacak olan öğretmenler oynamaktır. Bu sebeple eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirilirken onların hem eleştirel düşünme hem bilgiyi doğru okuma hem de medyaya karşı bilinci olma noktasında eğitim almaları sürdürülebilirlik açısından önemlidir. Çünkü öğretmen adayı edindiği bilgileri sahada uygulayacak ve yeni nesillerin medyayı doğru algılayabilmesine katkı sağlayacaktır. Burada görev eğitim fakültelerine düşmektedir (Tekin ve Erdoğan, 2020, s.146; Öztay ve Öztay, 2021, s.609). Eğitim fakültelerinde medya okuryazarlığı öğretmen adayları için seçmeli ders olarak verilmektedir. Öğretmen yetiştiren fakültelerde medya okuryazarlığı dersinin seçmeli ders kategorisinden zorunlu ders kategorisine alınması ve ayrıca programlara eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecek dersler eklenmelidir. Çünkü bir öğretmen adayının medyayı doğru okuma becerisi kazanması ve öğretmenliğe başlarken bir medya okuryazarı olması binlerce öğrencinin medyaya karşı bilinçlendirilmesinde doğrudan katkı sağlayacaktır. Bir başka ifadeyle

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

medya okuryazarı olarak yetişen öğretmenler sahada görev yaparken sınıflarındaki öğrencilerin de medya okuryazarlığı konusunda bilinçli olmalarını sağlayacaktır. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin eleştirel düşünme ve medya okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi nihai hedef olarak 21. yüzyıl eğitim anlayışına uygun bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır. Elbette bilinçli bireylerin yetişmesinde aile faktörü yadsınamaz olduğunu ifade etmiştik. Zira bilinçli aileler, bilinçli bireylerin yetişmesini sağlar. Potter (1998) ve Masterman (2001) literatürde medya okuryazarlığının ayrılmaz bir bütün olduğu, okul öncesi dönemden başlayarak hayat boyu kesintisiz bir şekilde devam etmesi gerektiğini vurgulanmaktadır. Bu bağlamda ilköğretim ve ortaöğretim medya okuryazarlığı dersi kapsamında aile katılımlı etkinliklerin arttırılması, ailelerin kontrollü ve bilinçli medya kullanımına karşı farkındalık kazanmalarını sağlayacaktır. Burada görev yine programı uygulayacak öğretmenlere düşmektedir.

Hazırlanan bu çalışmanın sonuçları Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesinde eğitim gören 303 öğretmen adayının ölçek sorularına verdiği cevaplar ile sınırlıdır. Medya okuryazarlık düzeyinin öğrencilerin yalan haber paylaşma eğilimi üzerine etkisini belirlemeye yönelik hazırlanan bu çalışma literatürdeki ilktir. Bu çalışmanın temelini, medya okuryazarlık düzeyi ve medya okuryazarlık dersi alma durumlarına ilişkin değişkenlerin yalan haber paylaşma eğilimine etkisini incelemek oluşturmuştur. Ancak gelecekteki çalışmalarda, medyada yalan haberin önüne geçilebilmek için bireylerin yalan haber paylaşma eğilimine sebep olan değişkenlerin neler olduğu üzerine inceleme yapabilir.

Ek Bilgi

Yazar Katkı Oranı

Bu çalışma tek yazarlıdır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulunda (Protokol No 2024-1833) tarihli 26.11.2024 toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Çalışma kapsamında herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşlar ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKLAR

Aksu Bektaş, Y., ve Alver, M. (2020). Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Öğrenci Tutumları ile Öğretmen ve Öğretmen Adayı Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 546-572. https://doi.org/10.17860/mersinefd.793624

Akyüz, S. S., Kazaz, M., ve Gülnar, B. (2021). İletişim Fakültesi Öğrencilerinin Sahte/Yalan Haberlerle İlgili Görüşlerine Yönelik Betimleyici Bir Çalışma. *Selçuk İletişim, 14*(1), 216-239. https://doi.org/10.18094/josc.778359

Altun, A. (2014). Medya Okur Yazarlığı Eğitimine Yönelik Türkçe Yayınlar: Bir Bibliyografya Denemesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 4*(9), 5-15. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/273659

Apuke, O. D., ve Omar, B. (2021). Fake news and COVID-19: modelling the predictors of fake news sharing among social media users. *Telematics and Informatics*, 56, 101475. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101475

Arat, S. Ü. (2022). Pandemi sürecinde katılımcı kültür ve dezenformasyon. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 324-338. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2237234

Arkan, Z. N. (2022). Hakikat sonrası çağda yalan haber üzerinden söylem analizi: Twitter örneği. [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Asrak Hasdemir, T. (2014). Gelenekselden yeni medya okuryazarlığına: Türkiye örneğinde bir değerlendirme. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 23-40. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/86050

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Aşlakcı, F. (2022). Sosyal medya'da gösteri ve dijital dezenformasyon üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Communication and Media Research, 2*(2), 88-99. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2525058

Avşar, Z. (2013). Medya okuryazarlığı. *İletişim ve Diplomasi* (2), 5-17. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2154667

Bağlı, T. M. (2004). Medya okuryazarlığı hareketinde yedi büyük tartışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(1), 122-140. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000090

Bal, E. D. (2020). Medya okuryazarlığından dijital okuryazarlığa. *Dijital kültür ve sosyal medya* (ss. 1-23). Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Balcı, Ş. ve Yeles Karaman, S. (2023). Sosyal medya kullanim motivasyonlarinin yalan haber paylaşimi üzerindeki etkileri: konya'daki üniversite gençliği araştirmasi. *Erciyes İletişim Dergisi,* 10(2), 749-775 https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.1189483

Bayer, H., ve Bulut Özek, M. (2021). Yeni medya eğitimi ve önemi. *İletişim Bilimi Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 127-138. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1857422

Bilici, E. İ. (2014). *Medya okuryazarlığı ve eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68(1), 491-516, https://doi.org/10.1146/annurev-psych-042716-051139

Çakmak, E., ve Altun, A. (2013). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında medya okuryazarlığı eğitimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(2), 152-170. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63351

Çakmak, E. E. (2019). Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. S*ınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 4* (3), 300-316. http://doi.org/10.29250/sead.626507

Çeliköz, N., ve Çeliköz, M. (2018). Öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(1), 262-274. https://doi.org/10.21733/ibad.399539

Çifci, M., ve Kaplan, K. (2020). Propaganda Özelinde Görsel Olanı Eleştirel Okumak. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1*(9), 316-335. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1025430

Darı, A. B., ve Yalçın, D. (2022). Türkiye'de medya okuryazarlığı konusunda yapılmış olan lisansüstü tez çalışmaları üzerine bir araştırma. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 366-382. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2693289

Dolanbay, H. (2023). A descriptive study on media literacy course problems: social studies and turkish teachers' understandings. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14*(2), 928-948. https://doi.org/10.51460/baebd.1274134

George, D. ve Mallery, M. (2010). SPSS for windows step by step: a simple guide and reference, *17.0 update*. Pearson

Görmez, E. (2015). Etkili medya okuryazarlığı eğitimi ve uygulamalarından örnekler. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(1), 93-111. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/41808

Gün, M., ve Kaya, İ. (2017). Seçmeli medya okuryazarlığı dersi uygulamasının öğrencilere katkıları üzerine bir değerlendirme. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(2), 119-132. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/389870

Ilgın, H. (2021). Sosyal medyada dezenformasyon ve halkla ilişkiler ilişkisi. *İletişim Çalışmaları Dergisi, 7*(2), 303-322. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1517481

Karaduman, S. (2019). Yeni medya okuryazarlığı: yeni beceriler/olanaklar/riskler. *Erciyes İletişim Dergisi, 6*(1), 683-700. https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.484193

Karaman, K., Karataş, A. ve Özgür, A. (2014). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir çalışma. Akademik Bilişim'14 - XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 5 - 7 Şubat, Mersin Üniversitesi.

Kaya Güler, E. (2023). Medya okuryazarlığının temel konu ve kavramları. *21. Yüzyılda Okuryazarlık ve İletişim* (ss. 100-119). B. A. Varol (Edt.) Literatürk Academia Yayınları.

Kıran, Ö. (2020). Temel yaklaşımlar açısından medya okuryazarlığı eğitimi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty, 39* (3 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı), 233-248. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1120016

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Kurudayıoğlu M. ve Tüzel A. (2014). Medya okuryazarlığı. (A. Güzel ve H. Karatay, Edt.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (ss. 427-450). Pegem Akademi.

Kutoğlu, Ü. (2006). Medya okuryazarlığı ve çocuk eğitimi. (N. Türkoğlu, Edt.), *Medya okuryazarlığı* (ss. 62-71). Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayını.

Masterman, L. (2001). A rationale for media education. R. Kubey (Edt.), *Media literacy in the ınformation age: Information & behavior* (ss. 50-61). Transaction Publishers.

Nalbantoğlu, E. M. (2022). *Dijital ortamda yayınlanan yalan haberin, kişilere ve markalara olan etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi)]. YÖK Tez Merkezi.

Olkun, E. O., ve Balcı, Ş. (2024). Üniversite Öğrencileri Arasında Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FoMO) ile Yalan Haber Paylaşımı Arasındaki İlişkide Sosyal Medya Kullanımının Aracılık Rolü. *Yükseköğretim Dergisi, 14*(2), 23-36. https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1277063

Öncel Taşkıran, N. (2017). *Medya okuryazarlığına giriş.* Umuttepe Yayınları.

Özdemir, M. (2017). Medya okuryazarlığı. *Ankara Üniversitesi İlef Dergisi, 4*(2), 123-136. http://ilefdergisi.ankara.edu.tr/tr/download/article-file/379073

Özonur, D., ve Özalpman, D. (2009). Türkiye'de Medya Okuryazarlığı Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Marmara İletişim Dergisi(15)*. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/233514

Öztay, O. H., ve Öztay, E. S. (2021). Küresel iletişim çağında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 11*(3), 600-612. https://doi.org/10.5961/higheredusci.1007603

Posos Devrani, A. E. (2020). Yeni medya okuryazarlığının eğitim sistemindeki yeri: ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yaklaşımı. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli E-Dergisi(6)*, 23-38. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1081235

Potter, William James (1998). *Media literacy*. Sage Publications.

Potur, Ö. (2023). Medya Okuryazarlığı ve Türkçe Öğretimi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi(11)*, 775-797. https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1302735

Sezgin, A. A., ve Ünal, S. (2022). Sosyal medya okuryazarlığı çerçevesindeki yeni kavramlar üzerine bir haritalandırma çalışması. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 12(Dijitalleşme), 93-107. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1121223

Şentöregil, M. (2024). *Hakikat- sonrası çağda yanlış bilgiyle mücadele: göçmenlere yönelik yalan haberler üzerine bir analiz*. [Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Tekin, H., ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Algıları ile Medya Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8(15), 130-151. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1156342

Uluk, M. (2018). *Yeni medyada 'Yalan haber' ve hakikat sonrası çağ: Doğrulama platformu olarak Teyit.org örneği üzerine bir inceleme.* [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Uslu, S., Yazıcı, K., ve Çetin, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 23,* 756-778. https://doi.org/10.14520/adyusbd.31201

Yanmıyan, S. (2021). Yeni medya ve iletişim çalışmalarının etik teoriler ve yönetişim bağlamında değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(3), 871-888. https://doi.org/10.18037/ausbd.1001699

Yeles Karaman, S. (2024). *Yalan haber ve medya okuryazarlığı: Medya okuryazarlığının medya önyargıları üzerindeki etkileri.* [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Yıldırım, Ş. (2018). Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı eğitimi yeterlikleri ve bu yeterliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(41)*, 165-182. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/659056

Wardle, C. (2017, Şubat 17). A Medium Corporation (US). First Draft: https://medium.com/1stdraft/fake-news-its-complicated-d0f773766c79 adresinden alındı

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Extended Abstract

Today, communication methods have changed, printed newspapers, magazines and televisions have been replaced by websites, news websites, e-magazines and social media. The ways to access the information to be obtained have also become easier. While people used to go to libraries to get information in the traditional system, they now carry their libraries in their pockets. When the meaning of a word was unknown, dictionaries were used, but now the meaning of the unknown word is learned through internet search engines. The visuals, shared content and videos presented through the media have started to play a role in determining people's lists of needs. . It is considered as the best news channel that delivers news the fastest in the media. A news that is wanted to be delivered to its audience can be served to the whole world at the same time with the help of a button via social media or a website without having to travel long distances. Fake news is one of the most important problems of our day. Fake news is content created to deceive, mislead and manipulate the readership by camouflaging the truth. The concept of disinformation explains the deliberate distortion of a news item and the intentional and deliberate aim of misleading people, while the unintentional misleading of people due to incomplete information is explained by the concept of misinformation. While there is an ulterior motive in disinformation, there is no ulterior motive in misinformation. In order to increase the credibility of a fake news item served for manipulation purposes, it is supported with visuals, the title of the news is written in colors to attract attention, videos and photos of reliable people are edited or the logos of official institutions are imitated. The way to prevent manipulations and combat disinformation is to raise individuals who can read the media and are conscious of the media. In this context, media literacy emerges. Media literacy, which is created by combining the concepts of media and literacy, is the ability and training of individuals to correctly perceive the messages given in the media and to understand and evaluate the implicit meanings underlying texts, images, videos and posts. Media literate individuals are those who can use the media for their own purposes, question the information they obtain and investigate its accuracy, know that the media has an impact on individuals, understand that there are implicit meanings underlying media messages, know that the media has its own language, use it as a source to understand other cultures, look at the media with a critical approach, and pay attention to ethical rules. No study has been found in the literature to determine whether the media literacy level of students has an effect on sharing fake news. In this context, the aim of the study is to determine the effect of the media literacy level of students on their tendency to share fake news. For this purpose, the research was designed around the question “Does the media literacy level of students have an effect on their tendency to share fake news?” The results of this first study conducted in the literature to determine the effect of the media literacy level of education faculty students on the tendency to share fake news will reveal whether students taking a media literacy course play an important role in the fight against fake news. In addition, the results of the study will provide data to institutions and organizations in terms of media literacy courses, teachers and program producers who are responsible for raising individuals in line with the 21st century education approach. This study, which aims to determine the effect of the media literacy level of education faculty students on their tendency to share fake news, is quantitative research. Since this study aims to convey the relationship between the tendency to share fake news and the media literacy levels of education faculty students as is, the relational screening model was used. The sample group of this study, which aims to determine the effect of media literacy level on the tendency to share fake news, consists of 303 students selected by random sampling method from the education faculties of Gazi University, Erzincan Binali Yıldırım University, Hacettepe University, and Mersin University. When the gender distribution of the participants is examined, it is determined that 51.16% (155 people) are male, 48.84% (148 people) are female. In terms of age groups, 78.22% (237 people) of the participants are in the 18-22 age range, 17.82% (54 people) are in the 23-27 age range, and 3.96% (12 people) are in the 28-32 age range. Of the participating students, 26.07% (79 people) are studying at Erzincan Binali Yıldırım University (EBYU), 25.75% (78 people) are studying at Gazi University, 24.75% (75 people) are studying at Hacettepe University, and 23.43% (71 people) are studying at Mersin University. 19.80% (60 people) of the students are in the Department of Basic Education, 23.10% (70 people) are in the Department of Turkish and Social Sciences, 12.54% (38 people) are in the Department of Mathematics and Science Education, 12.54% (38 people) are in the Department of Foreign Language Education, 9.90% (30 people) are in the Department of Special Education, 2.31% (7 people) are in the Department of Fine Arts Education, 11.55% (35 people) are in the Department of Educational Sciences, and 8.25% (25 people) are in the Department of Computer and Educational Technologies (BOTE). When the status of students taking a media literacy course was examined, it was determined that 56.11% (170 people) of the participants took this course, while 43.89% (133 people) did not. The data of this study was collected through a three-part survey. The first part of the survey consisted of a three-question information form asking the age, gender and whether the sample group took a media literacy course. In order to use the data collection tools in this study prepared to determine the effect of media literacy on sharing fake news, an interview was conducted with Yeles Karaman and the necessary permissions were obtained. Then, a three-part survey was prepared in Google Forms to collect the data of the study. The data collected through Google Forms was transferred to

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Excel. The obtained data was recorded on the computer using the SPSS (statistical package for social sciences) for Windows 22 program and analyzed. As a result of the examination, it was determined that there was no significant difference between the media literacy and the tendency of students to share fake news whether they were female or male. When the literature is examined, there are different results on whether the gender variable is effective in determining the level of sharing fake news and media literacy. While some studies have found that there is no significant difference between women and men in terms of media literacy and sharing fake news, some studies have shown that there are significant differences between women and men. As a result of the analysis conducted on the effect of the media literacy course of education faculty students on the tendency to share fake news, it has been determined that the tendency of students taking media literacy course to share fake news is very low. As a result of the analysis conducted on the effect of the media literacy course of education faculty students on their media literacy level, it has been determined that the individuals taking this course have higher levels of knowledge, capacity to analyze and create reactions, judgment and understanding implicit messages, and general media literacy levels. In this context, it can be said that students taking media literacy course are more conscious of the media and their media literacy levels are higher compared to students who do not take the course. In addition, it can be said that students taking media literacy courses have decreased their rate of sharing false, misleading or fake news due to their conscious media literacy. The increase in the number of media literate individuals can play an important role in the fight against disinformation. Because individuals can question the news they encounter, access the content of the news from accurate sources and look at media messages with a critical eye, and see the ultimate goal that content producers want to achieve. In this way, information pollution, which is also attempted to be done through social media, can be prevented. At the end of the study, it was determined that there is a negative relationship between the level of media literacy and the tendency to share fake news. In other words, as the level of media literacy increases, the tendency to share fake news decreases.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 3 * (847-874)

Prosopografik Bir İnceleme: İstanbullu Öğretmen Şairler

A Prosopographical Study: Teacher Poets Born in Istanbul

Demet KOÇYİĞİT*

Makale Bilgisi

Geliş:09.01.2025
Kabul:12.04.2025

Doi: 10.20296/tsadergisi.1616539

Anahtar Sözcükler:
Biyografi
Prosopografi
Öğretmen Şair
İstanbul

ÖZET

Prosopografi yaklaşımını esas alan bu makale dijital veri tabanlarının biyografi çalışmalarındaki işlevini tartışmayı hedeflemektedir. Bu amaçla Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü (TEİS) veri tabanı kullanılmış; birden fazla kişinin ortak özellikler etrafında incelenmesini esas alan ve kolektif biyografi anlamına gelen prosopografi yaklaşımının ilkelerine uygun biçimde bir veri havuzu oluşturulmuştur. Çalışmaya konu olan isimler belirlenirken 1900-1923 yıllarında İstanbul'da doğmuş olmaları, şair olmaları ve öğretmenlik mesleğini icra etmiş olmaları dikkate alınmıştır. TEİS'te bu özellikleri taşıyan 36 isim tespit edilmiştir. Makalede öncelikle biyografi çalışmaları bağlamında biyografi sözlükleri, dijital veri tabanları ve prosopografi yaklaşımı ilişkilendirilmektedir. Ardından öğretmen şairlerin hangi okullarda ve hangi alanlarda eğitim gördükleri, hangi okullarda ve şehirlerde öğretmenlik yaptıkları incelenmektedir. Buna ek olarak öğretmenlik mesleği dışında dikkati çeken görevleri, çeşitli kurum ve kuruluş üyeliklerine de yer verilmektedir. İstanbullu öğretmen şairlerin sanat anlayışları ve sürdürdükleri meslekler içinde öğretmenliğin konumu değerlendirilirken sanat anlayışlarında şiirin ve diğer edebî türlerin yeri ele alınmaktadır. Son olarak eğitim anlayışları açısından İstanbullu öğretmen şairlerin eserleri üzerinde durulmaktadır. Sonuç olarak bu makale, prosopografik yaklaşımda dijital veri tabanlarının işlevselliğini ortaya koymakta ve bununla birlikte öğretmenlik mesleğinin Türk edebiyatı araştırmalarında önemli bir inceleme ölçütü olma potansiyelini de öne çıkarmaktadır.

Article Information

Submission: 09.01.2025
Acceptance:12.04.2025

Doi: 10.20296/tsadergisi.1616539

Key Words:
Biography
Prosopography
Teacher Poet
Istanbul

ABSTRACT

This article, based on the approach of prosopography, aims to discuss the functionality of digital databases in biography studies. To this end, the Turkish Literature Names Dictionary (TEİS) database has been utilized, creating a data pool in accordance with the principles of the prosopographic approach, which examines multiple individuals around common characteristics and signifies collective biography. The names selected for this study were chosen based on the criteria of being born in Istanbul between 1900 and 1923, being poets, and having practiced the teaching profession. A total of 36 individuals with these characteristics were identified in TEİS. The article first correlates biographical dictionaries, digital databases, and the prosopographic approach within the context of biography studies. Subsequently, it examines the schools and fields in which the teacher-poets received their education, as well as the institutions and cities where they taught. Additionally, notable roles outside of teaching, including memberships in various organizations and institutions, are addressed. While evaluating the artistic understanding of teacher-poets born in Istanbul, the role of teaching within their professions is discussed, alongside the place of poetry and other literary forms in their artistic perspectives. Finally, the article focuses on the works of teacher-poets born in Istanbul in terms of their educational philosophies. In conclusion, this article reveals the functionality of digital databases within the prosopographic approach while highlighting the potential of the teaching profession as an important criterion for examination in Turkish literature studies.

Atıf İçin

Koçyiğit, D. (2025). Prosopografik Bir İnceleme: İstanbullu Öğretmen Şairler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(3), 847-874. doi: 10.20296/tsadergisi.1616539

* Dr. Öğr. Üyesi, FSMVÜ, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği, İstanbul, dkocyigit@fsm.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5480-1151.
Bu makale EAK2023'te sunulan bildirinin verilerinden hareketle kaleme alınmıştır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Sosyal ve beşerî bilimlerden birçok disiplin için biyografi türünde eserler önemli kaynaklar arasında yer almaktadır. Bir tür olarak biyografi farklı kategorilerden oluşur. Yalnızca bir kişiye odaklanan bilimsel biyografi/monografi çalışmaları, bir kişinin hayatını akıcı bir kurgu ile birleştiren biyografik romanlar ve vefat edenlerin hemen ardından kaleme alınan nekrolojiler biyografinin üç alt kategorisini oluşturmaktadır. Birden fazla kişinin bilgilerini sunan çalışmalar ise biyografi sözlükleri olarak adlandırılır (Çelik, 2022; Ateş, 2022). Tarih ve özelde edebiyat tarihi için biyografi yazımı önem arz etmektedir. Hem önemli şahısları hem de tarihî veya edebî hadiseleri tahkik etmede biyografiler temel kaynaklardan biri olagelmiştir. Bu nedenle edebî şahsiyetlerin hayatlarına yer veren monografiler, antolojiler, ansiklopedik eserler ve biyografi sözlükleri artarak ve çeşitlenerek kaleme alınmıştır.

Çelik (2022) Cumhuriyet döneminden itibaren kaleme alınan biyografik eserleri dörde ayırır: Kaynak eserler, şair/yazar sözlükleri, biyografi sözlükleri ve ansiklopediler. Onlarca eseri tasnif ederek sunduktan sonra bu tür basılı eserlerin -hele ki hayatta olan isimleri ihtiva ediyorsa- kısa bir zaman dilimi içinde yetersiz hâle geldiğini vurgular. Buna bir çözüm olarak dijital veri tabanlarını sunar ve Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü'nü (TEİS) tanıtır. Bununla birlikte veri tabanı sayesinde farklı odak noktalarını esas alan çalışmaların da daha kolay yapılabileceğini ifade eder. Mesela Rıdvan Canım, *Başlangıcından Günümüze Edirne Şairleri* (1995), Arif Kaplanoğlu, *Bursalı Şair Yazar ve Ünlüler Ansiklopedisi* (1998), Hasan Kavruk-Metin Özer*, Geçmişten Günümüze Malatya Şairleri* (2006), Salih Okumuş, *Cumhuriyet Dönemi Ordulu Şairler Antolojisi* (2010), Ramazan Avcı, *Karacaoğlan'dan Günümüze Kahramanmaraşlı Şairler* (2015) gibi isimlerin doğum şehrine odaklanan çalışmaların artık daha kolay hazırlanacağını belirtir (16-21).

Birden fazla ismin biyografisini incelemenin yollarından biri de prosopografi yöntemiyle yapılmaktadır. Fransızca prosopographie teriminin Türkçe kullanımı olan prosopografi (veya prozopografi, prozopografya) metot açısından biyografiden ayrılmakla beraber yine de kişilerin hayatlarıyla ilgilenir (Çavdar ve Çelikkurt, 2020, 355). Prosopografi çoğunlukla "meslek veya konum itibariyle tutarlı bir şekilde tanımlanabilen kişilerden oluşan bir grubun incelenmesini amaçlar." (Eldem, 2009, 45). "Kolektif biyografi" veya "çoklu kariyer çizgisi analizi" olarak da isimlendirilen prosopografi, "tarihteki bir grup aktörün yaşamlarının ve ortak özelliklerinin kolektif bir inceleme yoluyla araştırılması"dır (Stone, 1972, 107; akt. Köse, 2020, 428). Yani "şahısların bireysel yaşamları değil, bir grubun üyesi olduklarına işaret eden ortak özellikleri" (Gerritsen, 2008, 164; akt. Köse, 2020, 428) prosopografi için değerlidir.

Birden fazla kişinin biyografisine yer veren sözlük, ansiklopedi gibi eserlerle prosopografinin farklı yönü de vurgulanmalıdır. Mesela Osmanlı tarih yazıcılığında, biyografi yazıları "tercüme-i hâl"; birden fazla kişinin biyografisi ise "terâcim-i ahvâl" adını alıyordu. Benzer biçimde şuara tezkireleri, *Şakayık-ı Numaniye* ve zeyilleri, *Hadikatü'l-Vüzera*, *Sefinetü'l-Vüzera*, Mehmed Süreyya Bey'in *Sicill-i Osmanî* adlı eseri ve Bursalı Mehmed Tahir Bey'in *Osmanlı Müellifleri* gibi eserleri benzer özelliklere sahip kişileri bir araya getiriyordu (Eldem, 2009, 45). Türk edebiyatı araştırmalarında önemli kaynaklar olan daha birçok biyografik ve ansiklopedik eser mevcuttur.[1] Bu eserlerde de ortak bir veya birden fazla özelliğe bağlı kalınarak esere dâhil edilen

[1] Bu noktada Çelik'in (2020) söz ettiği **kaynak eserler** [Mehmet Behçet Yazar, *Edebiyatçılarımız ve Türk Edebiyatı* (1938); Fuat Köprülü, *Türk Saz Şairleri* (1940), *Eski Şairlerimiz Divan Edebiyatı Antolojisi* (1934), *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar* (1919), *Türk Edebiyatı Tarihi*; İsmail Habip Sevük, *Türk Teceddüt Edebiyatı Tarihi* (1924), *Edebi Yeniliğimiz*, I-II (1931-1932); Pertev Naili Boratav – H. Vedat Fıratlı, *İzahlı Halk Şiiri Antolojisi* (1943); Vasfi Mahir Kocatürk, *Saz Şairleri Antolojisi* (1963); Ensar Aslan, *Doğu Anadolu Saz Şairleri* (1978). Hatıra türünde Yusuf Ziya Ortaç, *Bir Varmış, Bir Yokmuş: Portreler* (1960); Oktay Akbal, *Şair Dostlarım* (1964); Baki Süha Ediboğlu, *Bizim Kuşak ve Ötekiler* (1968); Mehmet Çınarlı, *Sanatçı Dostlarım* (1979); Halil Soyuer, *Anılarla Şairler Albümü* (1982)], **biyografi sözlükleri** [İbnülemin Mahmut Kemal İnal*, Son Asır Türk Şairleri* (1930–1942); Nüzhet Ergun, *Türk Şairleri* (1936-45); İbrahim Alaettin Gövsa, *Türk Meşhurları Ansiklopedisi* (1933-6, 1946); Murad Uraz, *Orta Okuma Kitaplarında Yazıları Bulunan Şair ve Ediplerin Hayatı* (1939); Murat Uraz, *Resimli Kadın Şair ve Muharrirlerimiz* (1941); Murad Uraz, *XIII. Asırdan Sonra Avrupa Şair ve Edipleri*; Behçet Necatigil, *Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü* (1960); Türker Acaroğlu, *Ortaokul ve Lise Türkçe-Edebiyat Kitaplarında Geçen Şair ve Yazarlar (Hayatları-Eserleri)* (1963) [genişletilerek 1967'de *Ozanlar ve Yazarlar*]; Seyit Kemal Karaalioğlu, *Edebiyatımızda Şair ve Yazarlar* (1968, 1984); Şükran Kurdakul, *Şairler ve Yazarlar Sözlüğü* (1971); Şemsettin Kutlu, *Metin Örnekleriyle Türkçe – Edebiyat Kitaplarındaki Şair ve Yazarlar* (1981); Ahmet Köklügiller, *Edebiyatımızda Şairler ve Yazarlar – Hayatları / Sanatları / Eserleri* (1989); Oktay Yivli, *Şairler ve Yazarlar* (2002); Hikmet Altınkaynak, *Türk Edebiyatında Yazarlar ve Şairler Sözlüğü – Türk Edebiyatında Kim Kimdir?* 2007)], **ansiklopediler** [İhsan Işık, *Yazarlar Sözlüğü* (Risale Yayınları, 1990)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

isimler vardır, ancak her biri ayrı ayrı sunulmaktadır. Prosopografiyi bu tür eserlerden ayıran önemli özellikleri söz konusudur. Eldem (2009) bu durumu izah ederken şöyle demektedir:

"… söz konusu grubun niteliğini, dinamiklerini, evrimini, değişimini veya incelemeye değer bulunabilecek herhangi bir özelliğini analitik bir şekilde ele almak esastır. Bu anlamda, her ne kadar prozopografya ile biyografya arasında çok sıkı bir ilişki varsa da, aslında biyografyanın, özellikle bizde anlaşıldığı şekliyle, bazı temel özelliklerinin prozopografyaya ters düştüğünü, hatta bir ölçüde zarar verdiğini söylemek mümkündür.

Gerçekten de biyografya genellikle şu veya bu şekilde "meşhur" kabul edilen kişilerin üzerinde odaklanmaya meyilli olduğundan, çoğu zaman bu meylinden menkul olarak kişiyi gruptan, özeli genelden, istisnayı ortalamadan daha fazla önemsemek gibi bir özelliğe sahiptir. Hele biyografyanın methiye ile yerme arasında gidip gelerek bir türlü nesnellik kazanamadığı Osmanlı ve Türk geleneğinde gerçek manada prozopografik çalışmaların ortaya çıkmasındaki zorluk, hatta imkânsızlık daha kolay anlaşılacaktır." (Eldem, 2009, 46).

Eldem'in (2009) tarih araştırmaları için söylediklerini edebiyat araştırmalarına uyarlayarak söylemek gerekirse, "bir sistemi anlamak için kişilerin özelinde veya kurumların genelinde kaybolmadan, mümkün olduğunca temsil edici ve tutarlı bir veri tabanına dayanarak o sistemin içinde yer alan kişilere toplu olarak bakabilmenin, tabir caizse bu kişilerin 'profilini' incelemenin" edebiyat birikimine katkısı son derece önemlidir (46).

Son dönemde dijital beşerî bilimlere yönelen yoğun ilgi ve teknolojinin sosyal bilimlerde çok daha işlevsel olarak kullanılabilir hâle gelmesi dijital platformların biyografi çalışmalarında oldukça elverişli bir ortam oluşturduğunu göstermiştir. Bu çalışma, Ahmet Yesevi Üniversitesi himayesinde hazırlanan Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü'nü (TEİS) temele alarak edebiyat ve biyografi ilgisini irdelemeyi amaçlamaktadır. Burada, çok sayıda ismin biyografisine çevrimiçi erişim imkânı sağlayan TEİS'in belirli ölçütlerle tarandığında nasıl sonuçlar verdiğini tespit etmek üzere prosopografik inceleme yapılmıştır. Karşılaştırmalı biyografi çalışmalarında TEİS'in önemli bir kaynak olduğu düşünülmektedir.

İSTANBULLU ÖĞRETMEN ŞAİRLERİN PROSOPOGRAFİK AÇIDAN İNCELENMESİ

Prosopografik incelemenin ilk aşaması incelenecek isimlerin seçilmesinde kullanılacak kriterlerin belirlenmesidir. Burada ortak özelliklerle birlikte incelenebilecek bir grubun belirlenmesi önemlidir (Köse, 2023, 441-442). Bu noktada bir kişi listesi belirlemekten ziyade araştırma sorularına cevap verebilecek yeterli bilgiye ulaşmayı sağlayan kaynakları hedeflemek gerekir. İncelemeye uygun kaynak malzeme belirlendikten sonra doğru isimlerin bulunması için de araç veya yöntemin de dikkatli biçimde belirlenmesi elzemdir (Verboven vd., 2007, 46; akt. Köse, 2023, 441) Bu nedenle edebiyat dünyasından isimlerin incelemesinde TEİS veri tabanı uygun bulunmuştur.

İncelemenin yapılabilmesi için dönem ve coğrafi alan sınırlaması da yapılmalıdır. Böylece hedef grup oluşturulduktan sonra araştırma soruları tespit edilmelidir. Bu sorular incelemenin hangi başlıklar altında yapılacağını da belirler. Verilerin analiz edildiği bu bölümlerde soruların cevabına dair değerlendirmeler ve sayısal veriler yer alabilir (Köse, 2023, 443-447). Bu çalışma, öğretmen şairlerin prosopografisini sunmak üzere belirli kriterler çerçevesinde tespit edilen isimleri incelemekte; yirminci asrın ilk çeyreğinde, Osmanlı Devleti'nden Cumhuriyet Türkiyesi'ne geçiş yıllarında İstanbul'da doğan ve farklı bölgelerde öğretmenlik yapmış şairlere odaklanmaktadır.

[genişletilerek *Türkiye Yazarlar Ansiklopedisi*; tek cilt ve 3 cilt olarak, Elvan Yayınları, 200]. Aynı çalışma, *Türkiye Edebiyatçılar ve Kültür Adamları Ansiklopedisi* (2007); *Tanzimat'tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi* (2003-10), *Türk Dünyası Edebiyatçılar Ansiklopedisi* (2002-2007)] ihtiva ettiği isimlerin biyografilerini sıralar.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Bu amaçla Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü (TEİS) veri tabanında 1900-1923 tarihleri arasında İstanbul'da doğan isimler öğretmen, eğitimci, öğretim görevlisi, okutman, akademisyen, şair, şiir gibi kelimelerle taranmış; belirlenen kriterlere uyan 36 isim tespit edilmiştir. Tespit edilen isimler, doğum ve ölüm yılları, eğitim aldıkları kurumlar, TEİS'te bu isimlerle ilgili madde detayında görülen niteleyici bölüm, öğretmenlik yaptıkları kurumlar Tablo 1'de gösterilmiştir. Yeterli bilgiye ulaşılamayan kısımlarda tabloda "(Y)" işareti kullanılmış, farklı kaynaklardan tespit edilen bilgilerin başına "(Ek)" işareti eklenmiştir. İstanbullu öğretmen şairlerin eğitimle ilgili eserlerinin bir kısmı Tablo 3'te gösterilmiştir. Çalışma boyunca TEİS'ten alınan bilgiler için bir atıf yapılmamış, sözlükteki maddelerin bilgileri kaynakçada verilmiştir. Ancak farklı kaynaklardan elde edilen veriler hem tablolarda hem de ilgili bölümde gösterilirken kaynakları belirtilmiştir.

Elde edilen veriler prosopografik inceleme için tasnif edilmiştir. Böylece prosopografik incelemenin ilk aşaması olarak biyografik bilgilerin depolandığı bir bilgi havuzu oluşturulmuştur. İncelemenin ilk başlığı olan "İstanbullu öğretmen şairlerin eğitim ve meslek hayatları"nda İstanbullu öğretmen şairlerin hangi kurumlarda ve alanlarda eğitim aldıkları, bu kurumların hangi ülke, bölge veya şehirlerde bulunduğu; hangi ülke, bölge veya şehirlerde öğretmenlik yaptıkları, görev yaptıkları kurumların türleri ve bazılarının isimleri burada incelenmiştir. Öğretmen şairlerin öğretmenlik dışında dikkati çeken görevleri, çeşitli kurum ve kuruluş üyelikleri de bu kısımda özetlenerek Tablo 2'de aktarılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim aldıkları kurum ve bölümlerde öğretmenlik mesleğine başlamadan önce bitirdikleri (bazen yarım bıraktıkları) kurum ve bölümler esas alınmıştır. Bununla birlikte aynı anda eğitim gördükleri veya değişiklik yaptıkları üniversite veya bölümler de zikredilmiştir.

Bir diğer husus, veri tabanında yer alan bazı kurumların isim değiştirmesiyle ilgilidir. Bu durumlarda kurumun bir adı tercih edilmiş, diğeri/diğerleri parantez içinde zikredilmiştir. TEİS'te ve/veya diğer kaynaklarda net olarak belirtilmeyen bilgiler için ise "(?)" işareti kullanılmıştır.

İncelemenin ikinci başlığı olan "Öğretmen şair mi şair öğretmen mi?" bölümünde elde edilen verilerin öğretmenlik ve şairlikle ilişkilerini tartışma amacıyla İstanbullu öğretmen şairlerin biyografileri ele alınmıştır. İstanbullu öğretmen şairlerin öğretmenlik ve şairlik bağlamında diğer meslekleri içinde öğretmenlik mesleğinin yeri; hangi türlerde edebî eserler kaleme aldıkları ve hangi tür eserleriyle tanındıkları hem TEİS'te hem de genel olarak Türk edebiyatı tarihi boyunca algılanış biçimine de ışık tutmuştur. Burada Tablo 1'de yer alan meslekleriyle ilgili kısım önem arz etmektedir.

İncelemenin üçüncü başlığı olan ve İstanbullu öğretmen şairlerin eserleri üzerinde durulan "İstanbullu öğretmen şairler ve eğitim" bölümü iki kısma ayrılmıştır. İlk kısımda Tablo 3'e yansıtılan veriler özetlenerek öğretmen şairlerin ders kitapları ve diğer eserlerinden söz edilmiştir. İkinci kısımda ise öğretmen şairlerin edebî ve fikrî eserlerindeki eğitim algısı tartışılmıştır.

İstanbullu öğretmen şairlerin eğitim ve meslek hayatları

İstanbullu öğretmen şairlerin ortak biyografilerinin tespiti için hangi üniversitelerde ve kurumlarda, hangi alanlarda eğitim gördükleri, hangi okullarda ve şehirlerde öğretmenlik yaptıkları önem arz etmektedir. Zira aşağıda görüleceği üzere bu bilgiler şairlerin hem meslek eğitimi hem de görev nedeniyle hangi bölgelerde bulunduğunu göstermektedir. Bu mekân bilgileri öğretmen şairlerin eğitim anlayışlarını hangi tecrübelerle şekillendirdiği konusunda ipuçları vermektedir.

Eğitim aldıkları kurumlar ve bölümler

İstanbullu öğretmen şairlerin çeşitli öğretmen okulları ve üniversitelerde eğitim aldıkları görülür. Bunun yanında dönemin şartları içinde lise eğitimini bitiren ve öğretmenlik sınavlarını kazanarak öğretmen olanlar da mevcuttur. Ayrıca Türkiye dışında eğitim alan öğretmen şairlere dair bilgilere de TEİS'te rastlanmaktadır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun İstanbul Üniversitesinin (Darülfünun) edebiyat, felsefe, tarih, coğrafya, psikoloji, hukuk, tıp, diş hekimliği bölümlerinde eğitim görmüş olması dikkat çekicidir. Buna ek olarak diğer öğretmen şairlerin İstanbul Üniversitesi Gazetecilik Enstitüsü, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi ile Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi (DTCF), Gazi Eğitim Enstitüsü, Mülkiye Mektebi (1950 tarihli kanunla Ankara Üniversitesine bağlı Siyasal Bilgiler Fakültesi), Darülmuallimin (1924'ten sonra Yüksek Öğretmen Okulu), Edirne Öğretmen Okulu, Konya Öğretmen Okulu'nda eğitim aldığı görülür. Bazılarının İstanbul Sultanisi (İstanbul Erkek Lisesi), İstanbul Kız Öğretmen Okulu, Çapa Kız İlköğretmen Okulu ve Erenköy Kız Lisesi'ni bitirdikten sonra öğretmenlik mesleğine başladıkları belirtilir.

Türkiye dışında eğitim gören öğretmen şairlerin Cenevre Üniversitesi (Ekrem Reşit Rey), İngiltere Bath School of Drama (Nurettin Sevin), Fransa Dijon ve Lyon Üniversiteleri (Sabri Esat Siyavuşgil), İtalya'da Victorio Alfieri Yüksekokulu (Ali Kemal Balkanlı) ve Columbia Üniversitesinde (Ferhan Oğuzkan) bulundukları tespit edilmiştir. Paris Necip Fazıl Kısakürek'in dil eğitimi için kısa süreli bulunduğu bir mekândır.

Öğretmenlik mesleğinin farklı mesleklerle ve öğretmen olma girişimleriyle kesiştiği örnekler de mevcuttur. Esat Mahmut Karakurt diş hekimliği ve hukuk eğitimi dışında İstanbul Erkek Muallim Mektebi'nin öğretmen yetiştiren "Tatil Kursları"ndan (1925-26) öğretmenlik belgesi alarak öğretmen olur. Ahmet Hamdi Tanpınar bir yıl Halkalı Baytar Mektebi'ne devam ettikten sonra Darülfünun'un edebiyat bölümüne geçer ve aynı zamanda Yüksek Muallim Mektebi'ne devam eder. Nedim Ertürk ise Polis Koleji ve Polis Enstitüsü'nde okuduktan sonra bir süre öğretmenlik yapar.

Öğretmen şairlerin çoğunluğu öğretmen yetiştiren okullarda veya edebiyat bölümlerinde yetişmiştir. Ancak önemli sayıda hukuk eğitimi alan öğretmenlerin olması dikkat çekicidir. Öğretmen şairlerin eğitimleriyle ilgili TEİS'te yeterli bilgiye erişilemeyen maddeler de mevcuttur. Galip Naşit Arı, Nurettin Artam ve Halide Nusret Zorlutuna bunlardandır.

Öğretmenlik mesleğini sürdürdükleri şehir ve kurumlar

İstanbullu öğretmen şairlerin meslek hayatını üç kısımda değerlendirmek mümkündür. İlk olarak İstanbul'da ve Anadolu'nun çeşitli şehir ve kurumlarında öğretmenlik mesleğini sürdüren, bazı kurumlarda idarecilik yapan öğretmenlerin sayısı yüksektir. İkinci olarak yükseköğretim kurumlarında ve yurt dışında eğitim veren öğretmen şairler; üçüncü olarak ise az sayıda olmakla birlikte kurum dışı çalışmalarıyla öğretmen şairler karşımıza çıkmaktadır.

Ülke, şehir ve ilçeler

Öğretmen şairlerin büyük çoğunluğunun birden fazla şehirde görev yaptığı tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenin talebi doğrultusunda veya talebi dışında olduğu gibi savaş şartları, sağlık sorunları gibi etkenler de mekân değişikliğine yol açmıştır.

TEİS veri tabanındaki bilgilere göre İstanbullu öğretmen şairlerin görev yerleri çoğunlukla İstanbul ve Ankara'dadır. Bu iki şehir dışında adı geçen ülke, şehir ve ilçeler şöyledir: Adana, Avustralya, Aydın, Bitlis, Bursa, Çayeli (Rize), Edirne, Erzurum, Eskişehir, Hasköy (Bulgaristan), Harmanlı (Bulgaristan), İzmir, İzmit, Karaman, Kars, Kayseri, Kıbrıs, Kırcaali (Bulgaristan), Kırklareli, Konya, Londra, Manisa, Malatya, Maraş, Nazilli (Aydın), Orta Anadolu (?), Osmaniye, Peştere (Bulgaristan), Rize, Samsun, Sarıkamış (Kars), Siirt, Urfa, Zonguldak.

Veri tabanında yer almamakla birlikte Amasya ve Tokat da İstanbullu şairlerin görev yaptığı şehirlerdendir.

Görev yapılan kurumlar

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

İstanbullu öğretmen şairler bulundukları şehirlerde genelde birden fazla kurumda çalışmışlardır. Bu durum farklı nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Nihad Sami Banarlı gibi aynı anda birden fazla kurumda çalışan öğretmen şairler olduğu gibi aynı şehirde kurum değiştirenler de mevcuttur. İstanbullu öğretmen şairlerin görev yaptığı ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları burada iki grup şeklinde tasnif edilmiştir.

İstanbullu öğretmen şairlerin görev yaptığı ilköğretim ve ortaöğretim kurumları:

Öğretmen şairlerin ortaöğretim kademesinde görev yaptığı okullar TEİS'teki taramaya göre bulundukları şehirler esas alınarak şu şekilde tespit edilmiştir:

İstanbul'daki liseler:

Alman ve Musevi liseleri (?), Feyz-i Âti (Boğaziçi) Lisesi, Fransız Saint Michel Lisesi, Galatasaray Lisesi, Haydarpaşa Lisesi, Işık Lisesi, İstanbul Çapa Kız Muallim Mektebi, İstanbul Erkek Lisesi, İstanbul Erkek Öğretmen (Muallim) Okulu, İstanbul Kız Lisesi, İstanbul Pertevniyal Lisesi, İstanbul'da çeşitli özel liseler (?), Jüstinyani Lisesi, Kabataş (Erkek) Lisesi, Kadıköy İtalyan Zükur İptidai Mektebi, Kadıköy Kız Lisesi (Kadıköy Lisesi), Kadıköy Lisesi, Kandilli Kız Lisesi, Kuledibi'nde Alliance Israélite, Kuleli Askerî Lisesi, Özel Aşiyan İdadîsi, Özel Yüce-Ülkü Lisesi, Robert Kolej, Şişli Terakki Lisesi, Üsküdar Amerikan Kız Koleji.

Ankara'daki liseler:

Ankara Eğitim Koleji, Ankara Erkek Lisesi, Ankara Gazi Lisesi, Ankara Kız Lisesi, Ankara Lisesi, Ankara liseleri (?).

Diğer şehirler:

Adana Erkek Lisesi, Bursa liseleri (?), Düziçi Öğretmen Okulu (Osmaniye), Edirne Kız Öğretmen Okulu, Edirne Lisesi, Erzurum Lisesi, Eskişehir Lisesi, İzmir Amerikan Erkek Koleji, İzmir Erkek Lisesi, İzmir Kız Lisesi, İzmit Lisesi, Kars Lisesi, Kayseri Lisesi, Konya Lisesi, Malatya Lisesi, Savaştepe Öğretmen Okulu (Manisa), Zonguldak Çelikel Lisesi.

Öğretmen şairlerin ilköğretim kademesinde görev yaptığı okullar ise TEİS'teki taramaya göre Ortaköy Numune-i Hamidiye Mektebi[1], İstanbul Deniz Gedikli Okulu, Bitlis Ortaokulu (göreve başlanmamıştır), Samsun İnönü İlkokulu ile Sarıyer Ortaokulu olarak karşımıza çıkar.

Güney Bulgaristan'ın Peştere, Hasköy, Harmanlı ve Kırcaali Türk okulları da öğretmen şairlerden Ali Kemal Balkanlı'nın görev yaptığı kurumlar arasındadır.

Veri tabanında yer almamakla birlikte Adana Erkek Muallim Mektebi, Adana Kız Muallim Mektebi, Adana Orta Mektep, Alman Lisesi, Ankara Cebeci Ortaokulu, Amasya'da ilköğretim okulu (?), Beneberit Musevi Lisesi, Celal Bayar Lisesi (Kıbrıs Lefkoşa Erkek Lisesi - Kıbrıs), Çamlıca Lisesi, Davutpaşa Lisesi, Erenköy Lisesi, Fatih Hususî Hayriye Mektebi, İstiklâl Lisesi, Kız Teknik Öğretmen Okulu, Malatya Orta Mektebi, Tokat'ta ilköğretim okulu (?), Üsküdar Üçüncü Ortaokulu Vefa Lisesi de İstanbullu şairlerin görev yaptığı kurumlardandır (Tablo 1).

Öğretmen şairlerin lise ve öğretmen okullarında görev yaptığı, bu kurumlarda başta Türkçe ve edebiyat öğretmenliği olmak üzere tarih, psikoloji, felsefe, sosyoloji, İngilizce öğretmeni oldukları görülmektedir.

İstanbullu öğretmen şairlerin görev yaptığı yükseköğretim ve benzeri kurumlar:

Üniversite düzeyinde eğitimci kimliğini sürdüren öğretmen şairlerin üniversite, enstitü, akademi, konservatuar ve çeşitli yüksekokullarda görev aldığını söylemek mümkündür. Bu kurumlar ağırlıklı olarak İstanbul ve Ankara'da olmakla birlikte farklı yerler de mekân olarak tespit edilmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen şairlerin bir kısmı üniversite, enstitü, akademi, yüksekokul gibi kurumlarda da görev yapmıştır. Bazı öğretmen şairler ise ilköğretim ve ortaöğretimde hiç görev yapmamış, diğer kurumlarda çalışmıştır.

[1] Biyografideki yıl kontrol edilerek Darulmuallimin'le birlikte değerlendirilmelidir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Ankara Devlet Konservatuarı, Ankara Üniversitesi, Ankara Yüksek Devlet Konservatuarı, Ankara Yüksek Öğretmen Okulu, Gazi Eğitim (Terbiye) Enstitüsü, Güzel Sanatlar Akademisi (bugünkü Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi), Hacettepe Üniversitesi, Harp Akademisi, İstanbul Belediye Konservatuarı, İstanbul Çapa Eğitim Enstitüsü, İstanbul Eğitim Enstitüsü, İstanbul Konservatuarı, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü, İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu, Konya Yüksek İslam Enstitüsü, Mülkiye Mektebi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Yıldız Yüksek Teknik Okulu öğretmen şairlerin görev yaptığı kurumlardandır.

Söz konusu kurumların Edebiyat Fakültesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Ahmet Haşim Kürsüsü (Güzel Sanatlar Akademisi), Siyasal Bilgiler Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, İktisat Fakültesi, Gazetecilik ve Halkla İlişkiler Enstitüsü ile Basın Yayın Yüksek Okulu öğretmen şairlerin görev yaptığı birimler arasındadır. Bu kurumlarda öğretim üyesi, öğretim görevlisi veya okutman olarak çalışan öğretmen şairler başta Türk dili ve edebiyatı olmak üzere diksiyon, fonetik, estetik, kompozisyon, kültür, Fransızca, İngiliz Filolojisi, Almanca, psikoloji, felsefe, sosyoloji, sanat tarihi, Türk medeniyeti, İslami Türk edebiyatı tarihi, tiyatro, dekor ve kostüm tarihi gibi alanlarda dersler vermiştir.

Londra'da enstitülerde Türkçe dersleri veren Yusuf Mardin ile Avustralya'da Sidney Macquarie Üniversitesinde çalışmış olan Fatma İrfan Serhan Türkiye dışında görev yapan öğretmen şairlerdir. Fatma İrfan Serhan, Türkiye'de kadınlara okuma yazma dersleri vermesi ve gönüllü olarak İngilizce öğretmesi bakımından da öğretmenlik açısından farklı bir konumdadır.

Öğretmen şairlerin dikkati çeken bazı görevleri

İstanbullu öğretmen şairlerin bazen öğretmenlik mesleğiyle ilişkili bazen de Türk siyasi tarihini etkileyen önemli görevlerde bulundukları görülmektedir. Ali Kemal Balkanlı ve İskender Cenap Ege'nin bakanlık görevleri yanında yine İskender Cenap Ege ile Ahmet Hamdi Tanpınar, Arif Nihat Asya, Yusuf Mardin ve Esat Mahmut Karakurt'un milletvekilliği bu tür görevlerdendir.

Öğretmen şairlerin doğrudan eğitimle ilgili görevlerinin de olduğu görülmektedir. Necmettin Halil Onan, 1942-1946 yıllarında Yükseköğretim Genel Müdürlüğü yapmıştır. Ferhan Oğuzkan'ın MEB Talim ve Terbiye Dairesi üyeliği, Ahmet Hamdi Tanpınar ve Necmettin Halil Onan'ın Maarif Vekâleti (Milli Eğitim Bakanlığı) müfettişliği; Hilmi Ziya Ülken, Sabri Esat Siyavuşgil, Sabahattin Kudret Aksal, Nihad Sami Banarlı gibi öğretmen şairlerin Millî Eğitim Bakanlığı veya belediyelerdeki çeşitli görevleri dikkati çekmektedir. Bazı öğretmen şairlerin Türkiye dışında elçiliklerdeki çeşitli görevleri de TEİS'te yer almaktadır.

Burada bahsi geçmeyen onlarca görev ve üyelik yanında İstanbullu öğretmen şairlerin birbirinden farklı onlarca meslek grubu ve görev dalında bulunmuş olduğu da ifade edilmelidir. Şairlikleri, öğretmenlikleri veya eserleriyle tanınan bu isimler Türkiye tarihini farklı açılardan da yansıtmaktadır. Ayrıca görev ve üyelikleri İstanbullu şairlerin çoğu zaman edebî kimliğinin şekillenmesine de etki etmektedir.

Tablo 2. *İstanbullu öğretmen şairlerin önemli görev ve üyelikleri*

Görev veya üyelikler	İsimler
Bakanlık	Ali Kemal Balkanlı, Hazine ve Maliye Bakanı
	İskender Cenap Ege, Turizm ve Tanıtma Bakanı, 1977
Milletvekilliği	Ahmet Hamdi Tanpınar, Maraş milletvekili, 1943
	Yusuf Mardin, Mardin milletvekili, 1949
	Arif Nihat Asya, Adana milletvekili, 1960

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	İskender Cenap Ege, Cumhuriyet Senatosu, Aydın senatörü, 1961-80
	İskender Cenap Ege, Aydın milletvekili, 1977
	İskender Cenap Ege, Aydın milletvekili, 1983
	Esat Mahmut Karakurt, Cumhuriyet Senatosu, Urfa senatörü,
	Esat Mahmut Karakurt, Urfa milletvekili, 1954-66
Eğitimle ilgili görevler ve üyelikler	Hilmi Ziya Ülken, Maarif Vekaleti İstatistik Şubesi Müdürü, 1925
	Hilmi Ziya Ülken, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Tercüme Bürosu üyesi, 1926
	Necmettin Halil Onan, Maarif Vekâleti müfettişi, 1939
	Necmettin Halil Onan, Yükseköğretim Genel Müdürü, 1942-1946
	Ahmet Hamdi Tanpınar, Millî Eğitim Bakanlığı müfettişi, 1946
	Nurettin Artam, Türk Dil Kurumu yönetim üyeliği
	Sabri Esat Siyavuşgil, Şehir Tiyatrosu edebî heyeti, 1949-1953
	Sabri Esat Siyavuşgil, Meydan Larousse danışma kurulu üyesi
	Sabahattin Kudret Aksal, Çalışma Bakanlığı iş müfettişi, 1950-51
	Sabahattin Kudret Aksal, İstanbul Belediyesi müfettişi, 1952-1970 (sürekli değil)
	Sabahattin Kudret Aksal, İstanbul Belediyesi Konservatuvar Müdürü (1959), Şehir Tiyatroları Müdürü (1961), Şehir Operası Sanat Yönetmeni (1962)
	Sabahattin Kudret Aksal, İstanbul Belediyesi Yazı İşleri Müdürü ve İstanbul Belediyesi Sanat Müşaviri (1963-1968)
	Osman Sulhi Aksu, Adıyaman Emniyet Müdürü
	Nihad Sami Banarlı, Millî Eğitim Bakanlığı 1000 temel eser komisyonu
	Nihad Sami Banarlı, Millî Eğitim Bakanlığı çağdaş Türk yazarları komisyonu
	Ferhan Oğuzkan, MEB Talim ve Terbiye Dairesi üyesi
Türkiye dışındaki görevler	Ekrem Reşit Rey, Paris Büyükelçiliği ataşesi
	Yusuf Mardin, Londra basın ataşesi, 1957
	Yusuf Mardin, Londra Turizm ve Tanıtma Bürosu müdürü
	Yusuf Mardin, Washington Büyükelçiliği basın danışmanı, 1969
	Yusuf Mardin, Bonn Büyükelçiliği basın danışmanı

Öğretmen şair mi şair öğretmen mi?

İstanbullu öğretmen şairlerin sanat anlayışları ve sürdürdükleri meslekler içinde öğretmenliğin konumu prosopografik açıdan ortaya çıkacak durumun değerlendirilmesi açısından önem arz etmektedir. Bazı öğretmen şairlerin hayatında öğretmenlik birçok meslekten biri olarak karşımıza çıkar. Bazı öğretmenler için ise çalışma hayatlarının önemli bir kısmını veya tamamını ayırdıkları bir meslektir. Dolayısıyla öğretmenliğe yaklaşımlarını bu ayrım belirleyebilmektedir.

Bir diğer husus İstanbullu öğretmen şairlerin şiirle ve diğer edebî türlerle ilişkisidir. TEİS'teki verilere göre bazı şairler öğrencilik yıllarında veya sonrasında sınırlı çerçevede şiirle ilgilenmiştir. Bazılarının da diğer edebî türlerde verdikleri eserler ve yaptıkları çalışmalar arasında şiir öne

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

çıkmamaktadır. Ancak öğretmen şairlerden şiirle yakından ilgilenmiş veya şairliğiyle anılan isimler de mevcuttur.

İstanbullu öğretmen şairlerin eğitimci kimlikleri bazen uzun soluklu bazen de kısa süreli olmuştur. Bazı öğretmen şairlerin hayatında öğretmenlik geçici bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. Polis Koleji ve Polis Enstitüsü'nde okuyan Nedim Ertürk bunlara bir örnektir. Ertürk'ün bir şiir kitabı bulunmaktadır. Osman Sulhi Aksu ise Ertürk gibi emniyet teşkilatında görev almış olmakla birlikte daha uzun süre öğretmenlik yapmış ve şiirle daha çok ilgilenmiştir. Şairliği ve diğer edebî, fikrî eserleriyle tanınan Necip Fazıl Kısakürek ise uzun yıllar bankacılık, ardından gazetecilik yaptı. Öğretmenlik onun için de kısa süreli oldu.

İstanbullu öğretmen şairlerin çoğunluğu için öğretmenlik mesleği diğer meslekleri içinde önemli konumdadır[1]. Bu isimler şöyle sıralanabilir: Ahmet Hamdi Tanpınar, Arif Nihat Asya, Behçet Necatigil, Cavidan Tümerkan, Cevdet Kudret Solok, Ebed[2] Mahir Yalnız, Ekrem Reşit Rey, Emine Memduha Özyürek, Ercümend Behzad Lav, Esat Mahmut Karakurt, Fatma İrfan Serhan, Ferhan Oğuzkan, Galip Naşit Arı, Halide Nusret Zorlutuna, Hilmi Ziya Ülken, Hüseyin Nihal Atsız, İskender Cenap Ege, Lemia Balı, Mustafa Celal Emrem, Necmettin Halil Onan, Nihad Sami Banarlı, Nurettin Artam, Nurettin Sevin, Rakım Çalapala, Reşad Ekrem Koçu, Sabahattin Kudret Aksal, Sabri Esat Siyavuşgil.

İstanbullu öğretmen şairlerin büyük çoğunluğu şiire ciddi bir mesai ayırmış, hem eser vererek hem de şiir anlayışları ve şair çevreleriyle dikkati çekmişlerdir. Bunlardan en tanınmış simalar Ahmet Hamdi Tanpınar, Halide Nusret Zorlutuna, Necmettin Halil Onan, Arif Nihat Asya, Necip Fazıl Kısakürek ve Behçet Necatigil'dir. Mustafa Celal Emrem, Nurettin Artam, Galip Naşit Arı, Sabahattin Teoman, Yusuf Mardin, İskender Cenap Ege, Orhan Murat Arıburnu, Cavidan Tümerkan ve Nedim Ertürk de şiir türünde eserler yayımlamıştır.

İstanbullu öğretmen şairler arasında daha çok roman veya tiyatro türünde çalışmalarıyla öne çıkan isimler de mevcuttur. Esat Mahmut Karakurt, Ali Kemal Balkanlı buna örnek verilebilir. Ekrem Reşit Rey, Sabahattin Kudret Aksal ve Ercümend Behzad Lav hem şiirle hem tiyatroyla anılan isimlerdir. Süreli yayınlarda çıkan şiirleri olsa da Fatma İrfan Serhan'ın şiir kitabı yoktur, ancak iki roman ve eski eşi Kemal Tahir'in mektuplarını yayımlamıştır. Gençliğinde Nâzım Hikmet gibi şairlerle aynı ortamı paylaşması, bu tanışıklık vesilesiyle Kemal Tahir'le evlenmiş olması, yurt dışında çalıştıktan sonra kadınlara okuma yazma dersleri vermesi ve gönüllü olarak İngilizce öğretmesi çevresini ve edebî, toplumsal ilgilerini yansıtması açısından dikkat çekicidir.

Öğretmen şairlerden araştırmaları ve fikrî yazılarıyla öne çıkanlar arasında Nihad Sami Banarlı, Hilmi Ziya Ülken, Sabri Esat Siyavuşgil, Cevdet Kudret Solok ve Hüseyin Nihal Atsız özel bir konumdadır. Nurettin Sevin, Reşad Ekrem Koçu, Ebed Mahir Yalnız, Ali Kemal Meram ve Rakım Çalapala da şiir dışındaki çalışmalarıyla öne çıkmaktadır. Bu isimlere ek olarak Lemia Balı, Emine Memduha Özyürek, Ferhan Oğuzkan ve Necdet Rüştü Efe özellikle çocuk edebiyatı ve eğitimine eğilen İstanbullu öğretmen şairlerdendir.

İstanbullu öğretmen şairlerin ders kitapları, edebî eserleri ve eğitim konulu çalışmaları

Öğretmen şairlerin eğitimle ilgilerini eserlerine yansıtma biçimleri farklılık arz etmektedir. Öğretmen şairlerin edebî ve fikrî eserlerinde iyi öğretmeni ve iyi eğitimi anlattıkları eserleri mevcuttur. Ayrıca kaleme aldıkları didaktik eserler ve bunlarda tercih ettikleri üslup da onların eğitimci yönü bakımından önemli unsurları ihtiva eder.

İstanbullu öğretmen şairlerin ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencileri için ders kitabı niteliğinde eserler kaleme aldıkları görülmektedir. Kaleme alınan kitaplar öğretmen şairlerin bazen

[1] TEİS'te Necdet Rüştü Efe, Nurettin Artam, Ali Kemal Meram, Sabahattin Teoman, İskender Cenap Ege, Orhan Murat Arıburnu, Nedim Ertürk ve Osman Sulhi Aksu'nun öğretmenlik yaptıkları kurum bilgileri son derece yetersizdir.

[2] TEİS'te isim hatası söz konusudur, "Edeb" şeklinde yazılmıştır, doğrusu "Ebed" veya "Ebet" olmalıdır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

uzmanlık alanlarında bazen farklı dallardadır. Öğretmen şairlerin kaleme aldığı bazı eserler onların ders verdikleri kurum ve alanlarda tespit ettikleri eksikler veya onlara tevdi edilen görevler vesilesiyle kaleme alınmıştır.

Tablo 3'te görüleceği üzere Ali Kemal Balkanlı, Nurettin Artam, Nurettin Sevin, Ahmet Hamdi Tanpınar, Hilmi Ziya Ülken, Necmettin Halil Onan, Reşad Ekrem Koçu, Sabri Esat Siyavuşgil, Cevdet Kudret Solok, Nihad Sami Banarlı, Rakım Çalapala, Emine Memduha Özyürek, Ali Kemal Meram ve Ferhan Oğuzkan çocukluk çağından üniversite seviyesine kadar çeşitli ders kitapları kaleme almışlardır.

İstanbullu öğretmen şairlerden Ekrem Reşit Rey, Necdet Rüştü Efe, Halide Nusret Zorlutuna, Reşad Ekrem Koçu, Cevdet Kudret Solok, Galip Naşit Arı, Rakım Çalapala, Lemia Balı, Emine Memduha Özyürek ve Fatma İrfan Serhan'ın çocuk edebiyatı alanındaki eserleri çocuklar için kaleme alınan masal, hikâye, roman, tarihî roman, şiir, oyun, gezi yazısı ve hatıra türlerindedir.

Birkaç roman yanında çok sayıda masal ve hikâye yazan Emine Memduha Özyürek çocuk edebiyatı alanına eğilen öğretmen şairlerdendir. Emine Memduha Özyürek'in 1948 yılında İstanbul'da eşiyle kurduğu Özyürek Yayınevi'nde çocuklar için yayın yaptığı bilinmektedir. Öte yandan *Sınıf Bilgisi* dergisinde Emine Memduha Özyürek ilkokul öğrencilerine hitaben eğitici yazılar kaleme almaktaydı. Özyürek'in onlarca eserinin yer aldığı, eşiyle kurdukları Özyürek yayınevi hâlâ çocuk edebiyatı eserleri yayımlamaktadır (Özyürek, t.y.).

Öğretmen şairlerin edebî ve fikrî eserlerinde eğitim algısı

İstanbullu öğretmen şairler edebî ve fikrî eserlerine eğitim anlayışlarını çoğu zaman yansıtmışlardır. Ancak hem eğitim anlayışlarını hem de eserlerindeki vurguyu zaman zaman dönemin siyasi yapısı ve öğretmen şairlerin ideolojik tutumları etkilemiştir. İstanbullu öğretmen şairler eserlerinde ve diğer çalışmalarında bir taraftan çocuk, genç ve yetişkinlere rol model çizmeye gayret ederken diğer taraftan eğitimin gerekleri, eğitim müfredatı ve Türk eğitim sistemi hakkında değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Halide Nusret Zorlutuna'nın öğretmenlik ve eğitimle ilgili görüşleri, eserlerine yansıyan eğitim anlayışı (Yazıcı, 2015) veya bir çocuk romanı olan *Büyük Anne* (1971), çocuklar için yazdığı şiirler ve anılarında aktardığı görüşler bağlamında dikkati çekmektedir (Ay, 2009, 118-155). Zorlutuna'nın öğretmenlik mesleğine bakışı; eserlerinde aile içinde kadın ve çocuğun eğitimi, öğrenci eğitiminde okulların ve eğitimcilerin rolü, meslek kazanımları ve din eğitimi de öne çıkan konulardandır (Erdal, 2005, 356-428.). TEİS'te Zorlutuna'nın kimi şiirlerinde "bir öğretmen duyarlılığı ve sorumluluk hissi" olduğu vurgulanır (Türk, 2020, 20 Aralık).

Hilmi Ziya Ülken'in *Eğitim Felsefesi* (1967) adlı eseri başta olmak üzere çeşitli eserleri ve yazıları eğitim anlayışını ortaya koymaktadır (Bkz. Kayışlı, 2012, 45-99). Ülken'in eğitimin öğretmen, öğrenci ve okul unsurlarına bakışı, ona göre eğitimin sorunları ve bunlara yönelik çözüm önerileri bu açıdan önemlidir (Tuncer, 33-44; Kayışlı, 2012, 155-184). Eğitim felsefesi anlayışı bağlamında eğitim ve akıl ilişkisi; eğitimin işlevleri; eğitimin paydaşlarının eğitimle ilişkisi; okul biçimleri; değer, sanat, din, dil ve demokrasi eğitimi; beden eğitimi; eğitimde yaş; örgün eğitim; kültüre dayalı eğitim; yerli müfredat meselesi Ülken'in eserlerinde öne çıkan konulardır (Güleç, 2022, 41-56; Kayışlı, 2012; Uysal, 2004, 40-159; Akdağ, 2005).

Ahmet Hamdi Tanpınar'ın eğitimci yönüne odaklanan Ulusu (2019) dönemin eğitim sistemi hakkındaki fikirleri, edebiyat eğitimi anlayışı ve derslerine yansıyan eğitim anlayışı etrafında Tanpınar'ın görüşlerini ele almaktadır. Tanpınar'ın eğitimde verimliliğe yönelik eleştirileri, ülkenin tamamını eşit sayan yaklaşımdan ziyade bölgelere ayırarak ihtiyaçlara uygun farklı eğitim programları oluşturma teklifi dikkat çekicidir. Tanpınar özellikle üniversite ve lisede her alanda geniş bir uzman kadroya ihtiyaç olduğu görüşündedir (24-27). Tanpınar'ın Orhan Okay, Mehmet Kaplan, Fuat Bayramoğlu gibi öğrencileri genel olarak onun dağınık ama edebî zevk ve bilgiyi aktaran bir ders anlatış biçimi olduğunu belirtir. Belirli bir kaynağa bağlı kalmadan edebiyatı diğer

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

sanatlarla ilişkilendirerek geniş boyutlu bir ders çerçevesi olduğunu da öğrencileri ifade etmektedir (34-48).

Necip Fazıl Kısakürek pek çok yazısında eğitimle ilgili görüşlerini, mevcut sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini dile getirmiştir (Düzce, 2019) Taşdelen'e (2 Mart 2017) göre Kısakürek'in eğitimle ilgili görüşlerinin genel çizgilerini; "şahsiyet eğitimi", "düşünme eğitimi" ve "milli eğitim" temasıyla şekillenen idealist eğitim anlayışını *İdeolocya Örgüsü*'nde bulmak mümkündür. Bu bağlamda Taşdelen şu ifadeye çalışmasında yer vermiştir:

"*Necip Fazıl bu eserinde teorik çerçevede kalarak doğrudan eğitimin ne olduğunu, insan dünyasındaki yeri ve anlamıyla sorgulamanın yanında normatif bir yaklaşımla eğitimin nasıl olması, nasıl yapılması gerektiği konusunda da ilke ve kurallar koymaya çalışmıştır. Bu nedenle İdeolocya Örgüsü'nde programın amaçlarından içeriğine, eğitim öğretim yaşından ölçme değerlendirme sorununa kadar birçok konuda görüşe rastlanabilir*." (Taşdelen, 2017, 2 Mart)

Şiirleri, senaryoları, yönetmenlik ve oyunculuğuyla tanınan Orhan (Orhon şeklinde de kullanır) Murat Arıburnu da bir öğretmendir (Özer, 2023, 4-14). Orhan Murat Arıburnu 1982'de Berlin'den Müslim Çelik'e gönderdiği bir mektubunda şöyle çağrıda bulunur ve öğretmenlik mesleğinin öneminden söz eder:

"*Sen neden buralarda değilsin? Senin gibi gerçek yurtsever öğretmenlere buradaki çaresiz kalmış çocuklarımızın o kadar ihtiyacı var ki. Eğitim Bakanlığı ile bir ilişki kurmayı görev saymalısın.*" (Özer, 2023, 119)

Behçet Necatigil, şiirlerinde ve çevirdiği radyo oyunlarında da öğretmen, öğrenci, eğitim sistemi ve unsurları gibi hususları aktarır (Bıyıklı, 2021, 32-69). Düz yazılarında, röportajlarında ve konuşmalarında da eğitim meselesine geniş bir yer ayırır (69-97). Mektuplarında eğitimle ilgili söz ettiği hususlar ise Bıyıklı'ya (2021) göre daha çok kendi meslek tecrübeleri üzerinedir (97-118).

Nihad Sami Banarlı'nın yetiştirdiği yüzlerce öğrencisine dil, edebiyat ve diğer alanlarda bilgi sunmanın yanında "zarafeti, çelebiliği, kibarlığı ile de öğrencilerine hep örnek" oluşuna dikkat çekilmektedir. TEİS'te "Bu eğitimci zihniyeti ile döneminin en başarılı ders kitaplarını hazırlamış, öğretmenliği dört duvar arasında kalmayarak bütün Türkiye sathına yayılmıştır" ifadeleriyle Banarlı'nın meslek anlayışı vurgulanmıştır.

Nihad Sami Banarlı'nın başta dil ve edebiyat olmak üzere sosyal ve siyasi hayatı içine alan pek çok alanda bir eğitimci kimliğiyle hareket ettiği bilinmektedir (Gökçeli, 2007). Bazı eserlerini, kimi köşe yazılarını özellikle gençleri eğitmek, yetişkinleri ve devlet büyüklerini yönlendirmek üzere kaleme almıştır (Koçyiğit, 2023).

Çocukların ve gençlerin yönlendirilmesi İstanbullu öğretmen şairlerin son drece özen gösterdiği bir alandır. Banarlı'ya benzer biçimde Necmettin Halil Onan ders kitabı ve inceleme niteliğinde eserleri yanında, yabancılaşma etkisinden korumak için çocuklar ve gençler için dilbilgisi kitapları yazmıştır. 1934'te eşi Ahter Onan'la hayat okulları ve öğretmen okullarındaki öğrenciler için kaleme aldığı kitap bunlardan biridir. Ayrıca ilk ve ortaokullar için yazdığı eserleri de mevcuttur (Çolak, 2022, 18). Necmettin Halil Onan 1977'de yayımlanan tek romanı olan *Kolejli Nereye?* (tefrika edildiği 1932'de *İşleyen Yara*) adlı eserinde eğitime yönelik tecrübesini ve eleştirisini sunmuştur. Türkiye'deki yabancı menşeli okullarda verilen eğitimi eleştiren ve bu eğitimin sakıncalarına işaret eden Onan, gerçek bir olaydan yola çıkmış; öğretmenlik yaptığı İzmir Erkek Koleji'ndeki iki öğrencinin din değiştirerek Amerika'ya kaçmak istemelerinden etkilenmiştir. Eserde millî duygularını yitirerek din değiştiren bu iki öğrencisinin yalnızlık ve boşluğa düşüşünü işlemiştir.

Millî duyguların kaybedilmemesi veya güçlendirilmesi konusunda İstanbullu öğretmen şairlerin birçoğunun ortak görüşe sahip olduğu görülmektedir. Buna bir diğer örnek Arif Nihat Asya'dır. Asya'da öğretmenlik mesleğiyle şairlik arasındaki sıkı ilişki kendini göstermektedir. Çok sayıda eseri ve öğrencisi olan Asya, şiirlerinde toplumsal ve dinî konular yanında "vatan ve millet sevgisi, tarih ve mâzi, bayrak ve istiklâl, Türk büyükleri, hikâye ve efsane kahramanları" gibi millî unsurları işlemiştir (Yıldız, 2020).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Arif Nihat Asya'nın bir öğretmen şair olarak özellikle Adana, Edirne ve Kıbrıs'taki çalışmaları onun eğitim anlayışını göstermektedir. Zira Asya sadece görev yaptığı okullarda öğrencilerini değil aynı zamanda okul dışında hem öğrencilerine hem de halka millî bilinci aşılamaya çalışmıştır (Yıldız, 2023, 31-39; Tepebaşı, 2022, 44). Asya sanatını cemiyete borcu olarak değerlendirirken şöyle demektedir:

"*Gündelik sanatla uğraşacak adam değildim… lâkin sanatın da cemiyete ve halka borcu olduğunu düşündüm. Yazdım, konuştum.. Belki ileri gittiğim de oldu. Fakat memleketin en yüksek kürsülerinden memleketime hakaret ve arkadaşlarıma küfretmedim.. Ve dil yalancılığı da, kalem yalancılığı da yapmadım!*

…

Şerefli bir milletin çocuklarını yetiştirmekte zevk buldum.." (Asya, 2005, 294).

Arif Nihat Asya muhalif kimliğinden söz ettiği "Berat" başlıklı yazısında bu ifadelere yer vermektedir. Muhalif tutumunda cemiyeti ve gençleri düşünerek hareket ettiğini belirtmesi eğitimci kimliğinin de bir yansıması olarak düşünülmelidir.

Millî duygular Hüseyin Nihal Atsız'ın da öğretmen kimliğini şekillendiren temel unsurlardan olmuştur. Onun yazı ve çalışmalarında olduğu kadar derslerinde de Türkçülük düşüncesi öne çıkar, güçlü bir Türkiye için ahlakı yüksek bir gençlik yetiştirmeyi gerekli görür. Atsız hem ailede hem okulda eğitimle ilgili fikirlerini çeşitli yazılarında sunmuştur. Kız çocuklarının eğitimine, kadın öğretmen modellerine ayrıca vurgu yapmaktadır. Okullarda hangi kademelerde hangi derslerin nasıl verilmesi gerektiği konusunu da tartışmıştır. (Güntürk-Berber, Yaz 2019, 316-320; Güntürk, 2018, 52-59). Atsız'ın öğretmenlik görevine devam etme süreci ve yayıncılık girişimleri siyasi görüşleri nedeniyle kesintiye uğrar, farklı görevlere alınır veya farklı okullara tayin edilir (Tekin, 2015, 37-44). Atsız'a benzer biçimde Ali Kemal Meram'ın da Türkçülük düşüncesini işlediği şiir, öykü, roman ve tarihî inceleme türlerinde eserleri mevcuttur.

İstanbullu öğretmen şairlerden Rakım Çalapala çocuk edebiyatı alanında eserler kaleme almış, çocuk dergileri çıkarmış ve ders kitapları yazmış olan İstanbullu öğretmen şairlerden biridir. Bununla birlikte Karaçam (2011) Rakım Çalapala'nın yetişkinler için yazdığı eserlerinde "iyi rol-model sunmaya" ve "yeni nesle örnek oluşturmaya" özen gösterdiğini de belirtmektedir (Karaçam, 2011, 31).

İstanbullu öğretmen şairlerin çocuk edebiyatı türündeki eserlerinin ciddi bir yekûn tuttuğunu belirtmekte fayda var. TEİS'te Rakım Çalapala'nın çocuk edebiyatı ürünleri kaleme alması 1928'de alfabenin değişmesiyle ilişkili biçimde değerlendirilmiştir. Çalapala için sözü edilen bu durumu hem çocuk edebiyatı ve eğitimi alanında eser veren hem de gençlere rol model sunma çabasında olan diğer İstanbullu öğretmen şairlerde de görmek mümkündür. Özellikle alfabe değişiminin hemen ardından okuma yazma seferberliği ilan edilmesi de Cumhuriyet dönemi yazar ve şairlerinin çocuk edebiyatına eğilmesi sonucunu güçlendirmiştir (Avcı, 2013; Kara, 2020). Millî duygulara yer veren ve konusunu tarihten alan çocuk edebiyatı eserlerin de sayısı bu dönemde artış göstermiştir.

Bu noktada Galip Naşit Arı da örnek olarak üzerinde durulabilecek öğretmen şairlerdendir. Arı'nın alfabe değişiminin ardından dağılan Yedi Meşale grubunda yer aldığı bilinmektedir. Hızlı bir biçimde Cumhuriyet'in beklentilerini gerçekleştirmeyi hedefleyerek Cumhuriyet ideallerine uygun nesiller yetiştirme sorumluluğunu sahiplenmiştir. Böylece dönemin birçok öğretmeni gibi "kanonik" eserler kaleme almıştır. TEİS'te Arı'nın tutumunun eserlerine yansıma biçimi şöyle aktarılmıştır:

"Şairin, Atatürk'ün önderliğinde hazırlanan Türk Tarih Tezi doğrultusunda kaleme aldığı eserlerinde, Atatürk ilke ve inkılaplarına, Atatürk'ün şahsına bağlılık göze çarpan özelliklerdir. Örneğin Atatürk'e kutsiyet kazandırılan ve Millî Mücadele tarihinden itibaren, ülkenin ilk onlu yıllarının değerlendirildiği, 1933 tarihli Destan isimli tiyatrosunda şair, iç ve dış düşmanlara karşı verilen mücadele sonunda gelen kurtuluşu da ulvîleştirir. Bir perdelik tiyatronun konusunda, öğrencilerin en ünlü kahramanı seçmeleri ve nihayetinde Mustafa Kemal Atatürk üzerinde

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

birleşmeleri vardır. Özellikle ilköğretim döneminde çocuklara millî bilincin ve "Türklüğün ebedi güneşi" (Gülbay 2018) olarak değerlendirdiği Atatürk'e karşı sevgisinin aşılanması adına Destan, tezli bir eser olarak dikkati çeker.

Bunlar dışında şair, belirli gün ve haftalara dair şiirleri, aile sevgisi, eğitim ve değeri, mesleğin değeri, tabiatın önemi, temizlik, hayvan sevgisi gibi konularda eserler verir. Çocuklara doğru bir dil eğitimi vermek konusunda da önemli sorumluluk yüklenir. İlkokul çağındaki çocuklara davranış ve rol kalıpları yanında, sanat zevki ve estetik duygusu aşılamak ve şiire dair bir birikim de oluşturmak gayesiyle kaleme aldığı eserleri, çoğunlukla estetik değeri düşük ve zayıf ürünlerdir. Buna rağmen çocuklara dair antolojiler içerisinde ve ünite hazırlıklarında şairin eserlerine yer verilir.

Şairin çocuklara millî ve sosyal hayatı öğreten şiirleri vardır."

Galip Naşit Arı'nın Pazarören Köy Enstitüsü'nün girişinde bulunan "Bozkırı baştanbaşa yeşille öreceğiz / Tanrı'nın geç kaldığı işi biz göreceğiz" mısraları onun gayretinin yönünü özetlemektedir. Arı'nın bugün hâlâ yayımlanan veya ders kitaplarında yer bulan çocuk edebiyatı ve eğitimi alanında eserleri mevcuttur.

Çocuk edebiyatına yöneliş, Necdet Şükrü Efe'de farklı siyasi nedenlerdendir. Efe'nin şiir, roman, hikâye, masal ve fıkra gibi türlerde eserleri bulunsa da 1940'larda kaleme almaya başladığı çocuk edebiyatı ürünleri 1960 itibariyle artış göstermiştir. Bu süreçte onun CHP'den DP'ye geçerek eleştirilerini ifade etmesi, ardından 1960 ihtilali sonrası çeşitli davalarda tanık olarak dinlenmesi gibi hususlar çocuk edebiyatına ağırlık vermesi sonucunu doğurmuştur (Aydemir, 2008, 11).

Necdet Şükrü Efe'nin çocuk edebiyatı alanındaki eserlerinde eğlendirerek öğretme amacı güttüğü belirtilmektedir. Resimlerle süslenmiş çocuk hikâye kitapları, *Türk Çocuklarının Ülküleri* adlı şiir kitabı ve *Nasreddin Hoca* adlı fıkra derlemesi de çocuklar için kaleme aldığı eserlerinden bazılarıdır (Aydemir, 2008, 112-116). Aydemir (2008) Necdet Şükrü Efe'nin eserlerinden şöyle söz etmektedir:

"*Bu eserlerde çocukların temel bilgilerle donanmasına, yaşadığı çevreyi, doğayı tanımasına kılavuzluk etme amacını görürüz. Bu eserlerinin resimli oluşu da bu yönde atılmış bir adımdır. Efe, çocuk kitaplarını da manzum halde ve genellikle dörtlüklerle meydana getirmiştir .*" (11)

Necdet Rüştü Efe'nin yazdığı *Tanyeri* ve *Altın Bilezik* adlı çocuk oyunları da eğitim amacı taşır. *Tanyeri*'nin girişinde "Sayın Öğretmenlere" başlığını taşıyan bölümde bu amacı şöyle dile getirmektedir:

"Okullarda yapılacak müsamerelerde temsil edilebilecek piyesler bulmak hususunda öğretmenlerimiz zorluk çekmektedirler. Hem bu ihtiyacı karşılamak hem de çocuklarımıza küçük yaştan tayyareciliği sevdirip onlara bu hevesi aşılamak için yazılan bu ufak aparat ortaokullarda kolaylıkla sahneye konur ve bir yurt vazifesi başarılmış olur." (Efe, 1942; akt. Aydemir, 2008, 109-110).

İstanbullu öğretmen şairlerin eğitimle ilgili eleştirilerini bazen fikrî eserlerinde bazen de edebî eserlerinde sunduğu görüşmektedir. Cevdet Kudret Solok'un *Sınıf Arkadaşları*, *Havada Bulut Yok* ve *Karıncayı Tanırsınız* adlı romanlarını ideal öğretmen kavramı etrafında inceleyen Bodur (2023) eğitimin sorunlarını kişiler ve olaylar üzerinden nasıl işlediğini tartışmaktadır. Buna ek olarak Solok eğitimle ilgili yazılarını *Benim Oğlum Binâ Okur: Eğitim Üzerine Denemeler* (1983)'de toplamıştır. Solok bu eserde yer verdiği "Medreseye Doğru", "Terazili Din Bilgisi", "Yeni Edebiyat Programları", "Don Kişot'tan Hamzanameye" gibi denemelerde hem eğitim sistemini ve ders kitaplarını hem de kimi isimlerin eğitim anlayışlarını eleştirmiştir (Soydaş, 2020, 401-402).

Uzun yıllar köşe yazıları kaleme alan Sabri Esat Siyavuşgil eğitimin hemen her konusu üzerine yazmıştır. Çalmaz (2013) Siyavuşgil'in bu tür yazılarını devlet eliyle Fransa'da eğitime gönderildikten sonra İstanbul Üniversitesinde atandığı birim olan Psikoloji-Pedagoji alanında ihtisasını sürdürmesiyle ve dönemin eğitim tartışmalarında iktidarın görüşlerini yansıtmasıyla ilişkilendirir (108-111). Siyavuşgil'in 1950'lerdeki eğitim seferberliğiyle uyumlu biçimde fikirler sunduğu da görülmektedir. Özellikle okuryazarlık oranına dair eleştirileri söz konusudur (Çalmaz,

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

2013, 118-123). *Psikoloji ve Terbiye Bahisleri* (1940) ve *Muhit ve Terbiye* (1941) Sabri Esat Siyavuşgil'in yazılarını topladığı eserleridir.

Cumhuriyet sonrasında dönem dönem planlanan okuma yazma seferberliğinin İstanbullu öğretmen şairler özelindeki bir örneği de Esat Mahmut Karakurt'tur. Karakurt'un kendini edebiyatçı görmeyerek "okuma yazma seferberliğine katkıda bulunma" niyetiyle eserler kaleme aldığını söylemesi dönemin etkisini göstermektedir (Yücel, Temmuz-Ağustos 2009, 7-8; Akbal, 22 Temmuz 1977, 2; akt. Key, 2019, 18-19).

Ercümend Behzad Lav'ın da kimi eserlerinde eğitime dair görüşlerini bulmak mümkündür. Ulu (2018) Lav'ın eserlerindeki eğitimli-eğitimsiz çatışmasını vurgularken "Galatalı Arap Memet ve Basralı Aptullah", "Zambo'ya Gelen Mektuplar", "Baba Evi", "Elimizi Beyazlar Sıkmaz Ki" şiirleri ile *Karagöz Stepte* oyunundan örnekler verir. Ercümen Behzad Lav'ın şiirlerinde eğitimin üst sınıfa mahsus, alt sınıflar için bir lüks olduğu eleştirisi, sosyal ve siyasi baskı veya yönlendirmelerin eğitimle ilişkisini irdelediği görülür. *Karagöz Stepte* adlı oyun ise mektep-medrese, geleneksel-modern eğitim tartışmalarını sürdürür (55-58). Eleştirinin dozunun ne kadar yüksek olduğuna aşağıdaki bölüm sadece bir örnektir:

"T: Biz mektepte,/ Elif – ese – ennî/ Bê – kese – bennî/ Cim – karnında/ Öğrenmedik,/ Bak bunları öğrendik:/ Açıldı Bozkırın gözü:/ Özü bulundu fabrikanın!/ Durmadan kışın, yazın,/ Kazın – çocuklar – kazın!/ Tepeler – tamtakır –/ Bu tamtakır tepelerde,/Doğuyor demir – şehir./ Toprağın dibi – demir!/ toprağın dibi – bakır!.." (Lav, 2005, 585; akt. Ulu, 2018, 66).

SONUÇ

Bu çalışma, öğretmenlik mesleğinin Türk edebiyatı araştırmalarındaki rolüne odaklanarak biyografi çalışmalarında dijital veri tabanlarının ve prosopografi yaklaşımının işlevini incelemiştir. Öncelikle dijital veri tabanlarının biyografi araştırmaları için son derece elverişli ortamlar sağladığı görülmekle birlikte, bu alanın geliştirilmesi gereken yönleri de bulunmaktadır. TEİS'in geliştirilmesi gereken yönlerinden biri bu araştırmada erişilemeyen veya eksik kalan bilgiler olarak tablolarda yer almıştır. Şüphesiz TEİS bir eğitimci edebiyatçılar veri tabanı olarak tasarlanmamıştır. Ancak öğretmenlik mesleği edebiyat tarihi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, maddelere eğitimci kimliklerin görev yerleri ve eğitim anlayışlarının dâhil edilmesi gelecekteki araştırmalara büyük katkılar sağlayacaktır. Diğer bir önemli husus ise TEİS'te yer alan az sayıda hatalı bilginin düzeltilmesi ve ismi değişen kurumların takibini kolaylaştıracak bir kullanımın sunulmasıdır. Ayrıca maddelerin güncellenme sıklığının artırılması bilgilerin güvenirliğini yükseltecektir.

Çalışmada prosopografik yaklaşımın benimsenmesi edebiyat kanonlarına ve siyasi kanonlara dâhil olmayan isimlere diğer isimlerle eşit mesafede durma imkânı sunmuştur. Bu çerçevede, öğretmen kimliği ile edebî şahsiyetleri geniş kitleler tarafından tanınan veya edebiyat tarihinde önemli bir yere sahip olan isimlerin yanı sıra, yeterince duyulmamış veya farklı meslekleri ve özellikleriyle öne çıkan öğretmen şairler de öne çıkarılmıştır. Dolayısıyla, prosopografik yaklaşımın daha tarafsız ve doğru sonuçlar elde etmeye imkân verdiğini iddia etmek mümkündür.

Bu araştırmanın en önemli sonucu, 1900-1923 yıllarında İstanbul'da doğmuş öğretmen şairlerin incelenen tüm özellikleriyle ortaya çıkardığı tablodur. İstanbullu öğretmen şairler, mesleklerini sürdürürken bir yandan öğrenci yetiştirip çeşitli görevlerde bulunmuş, diğer yandan eserlerini kaleme almışlardır. Her birinin görev yaptığı mekânlar hem meslek hayatlarını hem de eserlerini etkilemiştir. Öğretmen şairlerden bazıları çocuk edebiyatına yönelmiş ve bu alanda eserler vermiştir. Bunun yanı sıra, süreli yayınlarda kaleme aldıkları yazılar ve hazırladıkları ders kitapları ile gençleri ve toplumu eğitme hedefini temel almışlardır. Bununla birlikte öğretmen şairlerin meslek anlayışları ve eser verme gayeleri bazen sanat anlayışlarından bazen de siyasi görüşlerinden etkilenmiştir. Eğitimin tanımı ve işlevi, kendi dönemlerindeki eğitim tartışmaları, eğitim sistemine yönelik eleştirileri ve çözüm önerileri İstanbullu öğretmen şairlerin eserlerinde kendini göstermektedir. Osmanlı'nın son döneminde doğup yetişen ve farklı çevrelerle siyasi görüşlere

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

sahip olan İstanbullu öğretmen şairler, hem edebiyat tarihi hem de sosyal ve siyasi tarih açısından Türkiye'nin bir portresini çizmektedir.

Tablo 1. *İstanbullu öğretmen şairler (1920-1923 doğumlu)*

	İsim	Doğum	Ölüm	Eğitim	Meslek Alanları (TEİS)	Öğretmenlik Yaptığı Kurumlar
1	Ali Kemal Balkanlı	1900	1992	İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi, İtalya'da Victorio Alfieri Yüksekokulu İtalyan Dili ve Edebiyatı	Şair, Yazar, Yayıncı, Öğretmen	Güney Bulgaristan'ın Peştere, Hasköy, Harmanlı ve Kırcaali Türk okullarında öğretmenlik ve müdürlük
2	Ekrem Reşit Rey	1900	1959	Cenevre Üniversitesi Edebiyat Fakültesi ve Güzel Sanatlar Akademisi Resim bölümü	Tiyatro yazarı, Eleştirmen, Şair, Okutman	İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi ve İstanbul Teknik Üniversitesinde Fransızca okutmanlığı
3	Mustafa Celal Emrem	1900	1980	Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı (1942)	Şair, Yazar, Müzisyen	Ankara Kız Lisesi, Konya Yüksek İslam Enstitüsü **(Ek)** Amasya ve Tokat'ta ilköğretim okulları (TDEA, 2003, 340)
4	Necdet Rüştü Efe	1900	1969	İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde başladığı öğrenimini yarıda bıraktı	Şair, Yazar, Gazeteci	**(Y)** 1924-30 (?)
5	Nurettin Artam	1900	1958	**(Y)** - **(Ek)** İstanbul Sultanisi (Artam, 2023, 14)	Şair, yazar, hikâyeci, gazeteci, öğretmen	**(Y)** İstanbul ve Ankara liselerinde İngilizce ve edebiyat öğretmenliği **(Ek)** İstanbul, Davutpaşa, Vefa, Kadıköy, Erenköy, Çamlıca, İstiklâl, Feyz-i Âti ve Ankara Lisesi (Artam, 2023, 14-5)
6	Nurettin Sevin	1900	1975	Darülmuallimin, İngiltere Bath School of Drama	Yazar, çevirmen	Kabataş Lisesi ve İstanbul Erkek Lisesi'nde İngilizce öğretmenliği, Harp Akademisi ve Mülkiye Mektebi'nde İngilizce okutmanlığı, Feyz-i Ati (Boğaziçi) Lisesi'nde Türkçe öğretmenliği ve Ankara Devlet Konservatuarı'nda dekor ve kostüm tarihi ile diksiyon ve fonetik öğretmenliği
7	Ahmet Hamdi Tanpınar	1901	1962	Halkalı Baytar Mektebi (1 yıl), Darülfünûn Edebiyat, Yüksek Muallim Mektebi	Akademisyen, Edebiyat Tarihçisi, Yazar, Şair, Deneme Yazarı, Milletvekili	Erzurum Lisesi, Konya Lisesi edebiyat öğretmenliği, Ankara Erkek Lisesi edebiyat öğretmenliği, Gazi Terbiye Enstitüsü, Ankara Kız Lisesi, Kadıköy Lisesi edebiyat öğretmenliği, Üsküdar

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

						Amerikan Kız Koleji, Güzel Sanatlar Akademisi sanat tarihi hocalığı, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yeni Türk Edebiyatı kürsüsü profesörlüğü
8	Halide Nusret Zorlutuna	1901	1984	**(Y) –** **(Ek)** Erenköy Kız Lisesi Darülmuallimat Sınavı İstanbul Üniversitesi Tarih (Zorlutuna, 2009)	Öğretmen, Şair, Yazar	**(Y)** Edirne, Kırklareli, Kars, Karaman, Urfa, Maraş, Sarıkamış, Ankara, İstanbul Kız Lisesi **(Ek)** Özel Aşiyan İdadîsi, Edirne Kız Öğretmen Okulu, İstanbul Kız Lisesi, Ankara Kız Teknik Öğretmen Okulu (Yazıcı, 2015, 10-13) **(Ek)** Ankara Cebeci Ortaokulu (Erdal, 2005, 17)
9	Hilmi Ziya Ülken	1901	1974	Mülkiye Mektebi	Felsefeci, Sosyolog, Yazar	Bursa ve Ankara liselerinde öğretmenlik; İstanbul Çapa Kız Muallim Mektebi'nde tarih ve psikoloji, İstanbul Erkek Lisesi'nde felsefe ve tarih, İstanbul Erkek Öğretmen Okulu, Galatasaray ve Kabataş liselerinde felsefe ve sosyoloji öğretmenliği; İstanbul Üniversitesi Türk medeniyeti doçentliği; İstanbul Üniversitesi Sosyoloji kürsüsü profesörlüğü; Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi
10	Esat Mahmut Karakurt	1902	1977	Darülfünun Diş Hekimliği Bölümü (1924) ve Hukuk Fakültesi (1930). İstanbul Erkek Muallim Mektebi öğretmen yetiştiren "Tatil Kursları" (1925-26) öğretmenlik belgesi	Yazar, Gazeteci, Öğretmen, Avukat, Milletvekili, Senatör	Kadıköy İtalyan Zükur İptidai Mektebi, Jüstinyani Lisesi, Fransız Saint Michel Lisesi, Kabataş Erkek Lisesi, İstanbul Erkek Muallim Mektebi, Galatasaray Lisesi gibi okullarda başta Türkçe, edebiyat olmak üzere farklı branşlarda öğretmenlik
11	Necmettin Halil Onan	1902	1968	İstanbul Dârülfünunu Edebiyat Fakültesi Türk Edebiyatı Bölümü	Şair, Yazar, Akademisyen, Eğitimci	Kuledibi'nde Alliance Israélite, İzmir Amerikan Erkek Koleji Türkçe ve edebiyat hocası, İzmir Erkek Lisesi ve İzmir Kız Lisesi edebiyat öğretmeni, Adana Erkek Lisesi, Ankara Erkek Lisesi; İzmir Kız Lisesi müdürü, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı profesörü
12	Ercümend Behzad Lav	1903	1984	İstanbul Sultanisi	Şair, Yazar, Oyuncu	Ortaköy Numune-i Hamidiye Mektebi Türkçe öğretmeni, İstanbul Konservatuarı
13	Arif Nihat Asya	1904	1975	İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu edebiyat bölümü	Şair, Yazar, Eğitimci	**(Y)** Adana'da birçok okulda öğretmen ve idareci Malatya Lisesi müdürlüğü, Eskişehir Lisesi ve Ankara Gazi Lisesi

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

						(Y) Kıbrıs, Ankara **(Ek)** Adana Erkek Muallim Mektebi, Adana Kız Muallim Mektebi, Adana Orta Mektep, Kıbrıs Lefkoşa Erkek Lisesi (Celal Bayar Lisesi) (Yıldız, 2020, 24-34)
14	Necip Fazıl Kısakürek	1904	1983	Mekteb-i Fünûn-u Bahriye bir yıl uzatılınca bırakır. Darülfünun Felsefe; Paris dil eğitimi	Şair, Yazar, Gazeteci	Ankara'da Yüksek Devlet Konservatuarı, İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi kültür dersleri, Robert Koleji son üç sınıfının edebiyat dersleri
15	Hüseyin Nihal Atsız	1905	1975	Yarım kalan tıp eğitimi sonrası İstanbul Darülfününu Edebiyat Fakültesi, Yüksek Muallim Mektebi	Şair, Yazar, Tarihçi, İdeolog	Malatya'da Türkçe öğretmenliği, Edirne Lisesi edebiyat öğretmenliği, İstanbul'da Deniz Gedikli Okulu, **(Y)** İstanbul'da çeşitli özel liselerde edebiyat öğretmenliği Öğretmen kadrosu ile Süleymaniye Kütüphanesi, Haydarpaşa Lisesi **(Ek)** Malatya Orta Mektebi (Tekin, 2015, 37.), Özel Yüce-Ülkü Lisesi, Boğaziçi Lisesi (Güntürk-Berber, Yaz 2019, 315; Tekin, 2015, 42.)
16	Reşad Ekrem Koçu	1905	1975	Darülfünun Tarih	Tarihçi, Yazar, Öğretmen	Kuleli Askerî Lisesi tarih öğretmenliği **(Ek)** Pertevniyal Lisesi Tarih öğretmenliği, Vefa Lisesi (Sönmez, 2011, 59, 62.)
17	Ebed Mahir Yalnız	1906	2000	Ankara DTCF Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü	Öğretmen, Şair	Ankara'da Gazi Eğitim Enstitüsü Almanca öğretmenliği
18	Sabri Esat Siyavuşgil	1906	1968	Fransa Dijon ve Lyon Üniversiteleri felsefe ve psikoloji öğrenimi, doktora	Şair, Yazar, Psikolog, Çevirmen, Ansiklopedist, Akademisyen	**(Y)** Gazi Terbiye Enstitüsü felsefe dersleri, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Umûmî Psikoloji doçenti (1933) ve profesörü **(Ek)** Hukuk Fakültesi'nde öğrenciyken ilkokul öğretmenliği (Çalmaz, 2013, 67).
19	Cevdet Kudret Solok	1907	1992	Darülfünûn Hukuk Fakültesi	Şair, Yazar, Araştırmacı, Öğretmen, Avukat	Kayseri Lisesi edebiyat öğretmenliği, Ankara Konservatuvarı Edebiyat ve Diksiyon Öğretmenliği, Ankara Erkek Lisesi, Bitlis Ortaokulu Türkçe öğretmeni (istifa), Ankara Siyasal Bilgiler Fakültesi Basın Yayın Yüksek Okulu öğretim görevlisi
20	Galip Naşit Arı	1907	1973	Öğretmen Okulu	Yazar, şair, öğretmen	**(Y)** Orta Anadolu İnönü İlkokulu'nda öğretmenlik ve başöğretmenlik (Samsun, sonraki adı Gazi Osman Paşa İlkokulu)
21	Nihad Sami Banarlı	1907	1974	Darülfünun Edebiyat Fakültesi, Yüksek Öğretmen Okulu	Edebiyat Öğretmeni, Edebiyat Tarihçisi, Yazar	Edirne Erkek Muallim Mektebi, Edirne Lisesi, Edirne Kız Muallim Mektebi, İstanbul Kabataş Lisesi, Galatasaray

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

						Lisesi, İstanbul Erkek Öğretmen Okulu, İstanbul Eğitim Enstitüsü, İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu, Şişli Terakki Lisesi, Çapa Eğitim Enstitüsü, Yüksek İslam Enstitüsü, Boğaziçi Lisesi, Işık Lisesi **(Ek)** Fatih Hususî Hayriye Mektebi Vefa Lisesi (Öztürk, 2022, 57, 69, 108-110.)
22	Rakım Çalapala	1909	1997	Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi	Yazar, Gazeteci	**(Y)** Alman ve Musevi liselerinde öğretmenlik **(Y)** Beneberit Musevi Lisesi, Alman Lisesi (TDEA, 2003, 16)
23	Lemia Balı	1911	1976	İstanbul Kız Öğretmen Okulu	Öğretmen, Yazar, Şair	**(Y)** İlkokul öğretmenliği, ortaokul ve liselerde Türkçe ve edebiyat öğretmenliği
24	Emine Memduha Özyürek	1912	-	Çapa Kız İlköğretmen Okulu	Yazar, Öğretmen	**(Y)** Kayseri, Eskişehir ve İstanbul
25	Ali Kemal Meram	1914	2001	İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi	Şair, Yazar, Gazeteci, Öğretmen	**(Y)** Çeşitli okullarda öğretmenlik
26	Sabahattin Teoman	1914	-	Siyasal Bilgiler Fakültesi	Şair, Bürokrat, Öğretim Üyesi	Hacettepe Üniversitesi İngiliz Filolojisi Bölümü öğretim üyeliği
27	Fatma İrfan Serhan	1915	1992	Edirne Öğretmen Okulu, Gazi Eğitim Enstitüsü Edebiyat Bölümü, İstanbul Üniversitesi Gazetecilik Enstitüsü	Yazar, Öğretmen, Gazeteci	Avustralya'da Sidney Macquarie Üniversitesi, Türkiye'de kadınlara okuma yazma dersleri ve gönüllü olarak İngilizce öğretimi
28	Behçet Necatigil	1916	1979	Yüksek Öğretmen Okulu, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	Şair, Yazar, Deneme ve Monografi Yazarı, Sözlükçü, Çevirmen, Öğretmen	Kars Lisesi, Zonguldak Çelikel Lisesi, İstanbul Pertevniyal Lisesi, Kabataş Erkek Lisesi, İstanbul Çapa Eğitim Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Gazetecilik ve Halkla İlişkiler Enstitüsü kompozisyon dersleri, Yıldız Yüksek Teknik Okulu, Sarıyer Ortaokulu
29	Yusuf Mardin	1916	1995	İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi	Şair, Yazar, Öğretmen, Milletvekili, Avukat, Basın Danışmanı, Basın Ataşesi	Robert Kolej'de öğretmen, genel sekreter ve hukuk danışmanı, Londra'da enstitülerde Türkçe dersleri
30	İskender Cenap	1918	1996	Gazi Eğitim Enstitüsü Edebiyat	Şair, Öğretmen, Milletvekili	**(Y)** Nazilli, Siirt, Rize, Çayeli ve Aydın'da ilköğretim ve liselerde

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	Ege			Bölümü		öğretmenlik ve idarecilik
31	Orhan Murat Arıburnu	1918	1989	İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi ve Edebiyat Fakültesi (ikisini de bitiremedi)	Şair, Senaryo Yazarı, Film Yönetmeni, Aktör	**(Y)** Öğretmenlik
32	Sabahattin Kudret Aksal	1920	1993	İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi (bitirmedi) ve Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü	Şair, Hikâyeci, Romancı, Denemeci, Senarist, Yazar, Öğretmen, İdareci	**(Y)** İstanbul'da liselerde felsefe öğretmenliği İstanbul Belediye Konservatuarı Tiyatro Bölümünde öğretmenlik, Güzel Sanatlar Akademisi Ahmet Haşim Kürsüsünde estetik ve psikoloji dersleri **(Ek)** Üsküdar Üçüncü Ortaokulu Türkçe dersleri, Boğaziçi, İstiklal ve Işık Lisesi'nde felsefe grubu dersleri (Keser, 2007, 9)
33	Ferhan Oğuzkan	1921	1999	İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, Columbia Üniversitesi Eğitim Bilimleri doktora	Eğitimci, Şair, Biyografi ve Sözlük Yazarı	Kadıköy Kız Lisesi, Savaştepe ve Düziçi Öğretmen Okulları ve İzmit Lisesi edebiyat öğretmenliği; Gazi Eğitim Enstitüsü, Ankara Yüksek Öğretmen Okulu ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi öğretim üyeliği
34	Cavidan Tümerkan	1922	-	İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	Şair, Öğretmen	İstanbul Kız Lisesi ve Ankara Eğitim Koleji edebiyat öğretmenliği
35	Nedim Ertürk	1923	1984	Polis Koleji ve Polis Enstitüsü	Eğitimci, Şair	**(Y)** İlkokul öğretmenliği
36	Osman Sulhi Aksu	1923	2007	İstanbul Üniversitesi Gazetecilik Enstitüsü ve Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü	Şair, Öğretmen, Emniyet Müdürü	**(Y)** Liselerde öğretmenlik

Tablo 3. *İstanbullu öğretmen şairlerin bazı eserleri*

İsim	Edebiyatçı ve eğitimci yönlerini birlikte düşünmeye imkân veren bazı eserleri[1]
Ali Kemal Balkanlı	*Yeni Türk Lûgati* (1932 - Balkanlarda uzun süre okutulan ders kitaplarından biri)
	Sosyal Sonuçları Bakımından Terbiye (1964)
	Şarkî Rumeli ve Buradaki Türkler (1986), *Dini İnançlarımızda Yanılgılar* (1988), *Belgrad-İstanbul-Roma Askerî Yolu* (1990)
Ekrem Reşit Rey	Çocuk oyunları (?)

[1] Burada TEİS'te yer verilen eserlerden eğitim ve öğretmenlikle doğrudan veya dolaylı ilgisi olan eserler derlenmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Mustafa Celal Emrem	-
Necdet Rüştü Efe	*Türk Nüktecileri* Çocuklar için yazdığı eserler: *Tanyeri* (Çocuk oyunu) *Altın Bilezik* (Çocuk oyunu) *Amerika'dan Mektup, Kavgacı Bobi, İstanbul Gezisi, Salla Kuyruğunu Söyle Buyruğunu* ve *Kırmızı Bereli Kız* (Resimlerle süslenmiş çocuk hikâye kitapları) *Türk Çocuklarının Ülküleri* (Şiir) *Nasreddin Hoca* (Fıkra derlemesi)
Nurettin Artam	*Türkçe Sözlük* (1955) *Müslüman Çocuğun Kitabı* (1948 - Nurettin Sevin'le) *Pedagojik Temsiller* (1938)[1]
Nurettin Sevin	*Müslüman Çocuğun Kitabı* (1948 - Nurettin Artam'la)
Ahmet Hamdi Tanpınar	*XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi* (Ders kitabı) İnceleme türündeki eserleri
Halide Nusret Zorlutuna	*Büyük Anne* (Çocuk romanı) *Benim Küçük Dostlarım* *Bir Devrin Romanı*
Hilmi Ziya Ülken	Lise ve üniversitelerde verdiği dersler için yazdığı eserlerden bazıları: *İçtimaiyet Hakkında İptidai Malumat, Felsefe Dersleri: (Metafizik): Bilgi ve Vücud Nazariyeleri, Umumî Ruhiyat, Felsefe Dersleri: Bilgi ve Vücud Nazariyeleri, Felsefe Yıllığı: Birinci Sene, Türk Tefekkür Tarihi Türk Feylesofları Antolojisi I, Türk Mistisizmini Tetkike Giriş, Yirminci Asır Filozofları, Umumî İçtimaiyat-Sosyoloji, İslâm Düşüncesi: Türk Tefekkür Tarihi Araştırmalarına Giriş, Sosyolojiye Giriş, İslâm Düşüncesi I: İslâm Düşüncesine Giriş, Sosyoloji Rehberi, Dünyada ve Türkiye'de Sosyoloji Öğretim ve Araştırmaları, Felsefeye Giriş: Birinci Kısım (Tabiat İlimleri Felsefe ve Metodolojisi), İslâm Düşüncesi II: İslâm Felsefesi Tarihi, Felsefeye Giriş II, Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi Cilt 1, Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi Cilt 2, Eğitim Felsefesi, İslâm Felsefesi: Kaynakları ve Tesirleri: Eski Yunandan Çağdaş Düşünceye Doğru, Sosyoloji Sözlüğü, İlim Felsefesi, Genel Felsefe Dersleri*
Esat Mahmut Karakurt	-
Necmettin Halil Onan	*Kolejli Nereye?* (Roman - 1977 - tefrika edildiği 1932'de *İşleyen Yara*) İnceleme ve ders kitapları: *Dilbilgisi I-II* (1928), *Dilbilgisi I-II (Gramer) Ortamektep* (Ahter Onan'la birlikte, 1934), *İzahlı Divan Şiiri Antolojisi* (1940), *Dilbilgisi* (A. Başman, T. N. Gencan, M. S. Sander ile, 1943)
Ercümend Behzad Lav	-
Arif Nihat Asya	-

[1] TEİS'te bu eser her iki yazarda, ortak yazarlı olduğu belirtilmeksizin yer almaktadır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Necip Fazıl Kısakürek	*İdeolocya Örgüsü* (1968)
Hüseyin Nihal Atsız	*Türk Edebiyatı Tarihi* (1963)
Reşad Ekrem Koçu	Çocuklar için tarihî romanlar: *Gizli Yol*, *Kara Korsan Peşinde 248 Çocuk*, *Balabancık: İstanbul'un Taşı Toprağı Altın*, *Son Yeniçeri*, *Bağdat Kervanı*, *Murat Reis, Murat Reis'in Oğlu*, *Timur ve Oğulları*, *Yusufun Borcu*, *İlk Kurşun: Milli Hikâyeler*, *Kanuni Sultan Süleymanın Beş Fedaisi*, *İstanbul Cenginde Fatih Sultan Mehmed'in 10 Fedaisi* *Çocuklar: Hatıralar ve Hikâyeler* (Otobiyografik hikâye) Ders kitapları: *İlkokulda Tarihe Giriş* ve *Tarihimizde Kahramanlar*, *Sümer Türkleri, Eski Zaman Medeniyetlerinin İlk Ocağını Kuran Türk Ustalar*, *Tarihin Ön Çağları*, *Halk ve Çocuklar için En Eski Zamanlardan Bugüne Türk Tarih Bilgisi*
Ebed Mahir Yalnız	-
Sabri Esat Siyavuşgil	*Psikoloji ve Terbiye Bahisleri* (1940) *Muhit ve Terbiye* (1941) Ders kitapları: *Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri: İlk Mektep Üçüncü Sınıf* (Abdülbaki Gölpınarlı ile birlikte), *Yavrumun Tarih Kitabı Amme* ile *Amme ve Kunut Vesaire*
Cevdet Kudret Solok	*Sınıf Arkadaşları* (Roman) *Havada Bulut Yok* (Roman) *Karıncayı Tanırsınız* (Roman) *Benim Oğlum Binâ Okur: Eğitim Üzerine Denemeler* Derleme ve incelemeleri: *Tanzimat'tan Sonra Türk Edebiyatı Antolojisi* (1942), *Türk Edebiyatı Hikâye ve Roman Antolojisi* (1945), *Tanzimat Edebiyatı Antolojisi* (1955), *Yurt İçin, Ulus İçin* (1958), *Türk Edebiyatında Hikâye ve Roman I-II-III* (1965, 1967, 1990), *Karagöz I-II-III* (1968, 1969, 1970), *Ortaoyunu I-II* (1973, 1975), *Örnekli Türk Edebiyatı Tarihi* (15.yy ortalarına kadar, 1995) Ders kitapları: *Türk Edebiyatı, Lise II* (1950), *Metinli Türk Edebiyatı, Lise II* (1951), *Metinli Edebiyat Bilgisi, Lise I* (1954), *Metinli Türk Edebiyatı, Lise IV* (1954), *Metinli Batı Edebiyatı, Lise IV* (1954), *Metinle Türk Edebiyatı, Lise I-II-III* (1955), *Metinle Batı Edebiyatı, Lise III* (1955), *Türk ve Batı Edebiyatı Lise I-II-III* (1979), *Batı Edebiyatından Seçme Parçalar* (1972), *Türk Edebiyatından Seçme Parçalar* (1973), *Örneklerle Edebiyat Bilgileri I-II* (1980)
Galip Naşit Arı	*Destan* (Tiyatro) *Hayat Bilgisine Göre Çocuk Şiirleri* (İlhami Bekir Tez'le)
Nihad Sami Banarlı	*Başlangıçtan Tanzimat'a Kadar Türk Edebiyatı Tarihi* (Tevfik Gönensoy'la), *Edebî Bilgiler, Metinlerle Edebî Bilgiler, Türk ve Batı Edebiyatı, Metinlerle Türk ve Batı Edebiyatı Lise I, Metinlerle Türk Edebiyatı Lise II, Metinlerle Türk ve Batı Edebiyatı Lise III, Metinlerle Türk Edebiyatı Lise IV, Resimli Türk Edebiyatı Tarihi I-II* (Suner Pekin, 2007, 81-103.)
Rakım Çalapala	*87 Oğuz* (Çocuk romanı) *Köyden Gelen Ses* (Oyun)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	Türk Çocuğunun Altın Kitabı: Mustafa (Atatürk'ün Romanı) (Biyografik roman)
	Ders kitapları:
	1960'ta *Tarih-İlkokul: 4, Yurttaşlık Bilgisi-İlkokul: 4, Tarih-İlkokul: 5*; 1961'de Yurttaşlık Bilgisi-İlkokul: 5; 1978'de *Sosyal Bilgiler-İlkokul: 5*; 1979'da *Sosyal Bilgiler-İlkokul: 4*
Lemia Balı	*İlk Arkadaş* (Çocuk romanı)
	Uyanan Köy (Çocuk romanı)
	Öksüz (Polisiye çocuk romanı)
	Okul Şiirleri
Emine Memduha Özyürek	Çocuk edebiyatı kapsamında onlarca eser
	Sınıf Bilgisi dergisinde ilkokul öğrencilerine hitaben kaleme aldığı eğitici yazılar
Ali Kemal Meram	*Senaryo Yazma Tekniği ve Sinemada Artistik Oyun Sanatı, İlk Türk Devleti ve Yazılı Türk Anıtları, Türk İngiliz Tarihi İlişkileri, Türk Rus İlişkileri Tarihi, Türkçülük ve Türk Mücadeleleri*
Sabahattin Teoman	-
Fatma İrfan Serhan	*Yazın Çalan Kışın Oynar* (Çocuklar için oyun)
Behçet Necatigil	*Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü* (1960)
	Edebiyatımızda Eserler Sözlüğü (1971)
Yusuf Mardin	-
İskender Cenap Ege	-
Orhan Murat Arıburnu	-
Sabahattin Kudret Aksal	-
Ferhan Oğuzkan	Ders ve inceleme kitaplarından bazıları:
	Okul Yönetiminde Demokrasi (1965), Y*üksek Öğretim (Kolej Öğretimi): Çeşitli Açılardan Görünüşü ve Rehber-İlkele*r (1965), *Eğitim Üzerine* (1966), *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü* (1968), *Çağdaş Eğitim* (1971), *Çocuk Edebiyatı* (1971), *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı* (1977), *Orta Dereceli Okullarda Öğretim* (1985), *Yetişkin Eğitimi Terimleri* (1985), *Türk Dili ve Edebiyatı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi* (1991) *Türkçe Öğretimi/Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Yazın Terimleri Sözlüğü* (1998) *Örnek Edebi Metinlerle Yazılı ve Sözlü Anlatım* (1999), *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (2002), *Okulöncesi Çocuk Bakımı ve Eğitimi (Amaçlar ve Tartışma Konuları)* (2004)
Cavidan Tümerkan	-
Nedim Ertürk	-
Osman Sulhi Aksu	Emniyet birimleri, polis ve toplum ilişkisi üzerine kaleme aldığı kitaplar

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

KAYNAKLAR

Akbal, O. (22 Temmuz 1977). Karakurt için.. . *Cumhuriyet Gazetesi*, 2.

Akdağ, B. (2005). *Hilmi Ziya Ülken'in eğitim felsefesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Marmara Üniversitesi.

Artam, N. (2023). *Mısır çöllerinde Türk gençleri*. (Erdal, S., Haz.). Ötüken Yayınları.

Asya, A. N. (2005). *Kubbeler*. Ötüken Neşriyat.

Ateş, Ö. F. (2022). *Biyografi türüne kuramsal bir yaklaşım ve Türk edebiyatında biyografi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Avcı, C. (2013). Harf İnkılabı ve Millet Mektepleri. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 3(1), 43-60.

Ay, İ. (2009). *Muallim Naci, Ahmet Rasim ve Halide Nusret Zorlutuna'nın anı türündeki eserleriyle çocuk edebiyatımızdaki yeri ve başlıca temaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Konya Selçuk Üniversitesi.

Aydemir, F. (2008). *Necdet Rüştü Efe hayatı, sanatı, eserleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzurum Atatürk Üniversitesi.

Bıyıklı, E. (2021). *Behçet Necatigil'in eserlerindeki eğitim unsurları üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Marmara Üniversitesi.

Bodur, F. (2023). *Cevdet Kudret Solok ve Ferit Edgü'nün romanlarının ideal öğretmen kavramı çerçevesinde incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Cunbur, M. (2003). EMREM, Mustafa Celâl. *Türk dünyası edebiyatçıları ansiklopedisi*, C.3, 340. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

Çalmaz, F. (2013). *Cumhuriyet'in kurucular kuşağından bir aydın: Sabri Esat Siyavuşgil* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Ankara Üniversitesi.

Çavdar, N. ve Çelikkurt E. (2020). XIX. yüzyıl'ın ikinci yarısında Kıbrıslı memurlar örneğinde prosopografik bir değerlendirme. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 353-375.

Çelik, Y. (2022). Biyografi yazma geleneği ve cumhuriyet sonrasında biyografi sözlükleri. *bilig*, 102, 1-25. https://doi.org/10.12995/bilig.10201

Çolak, T. (2022). *Necmettin Halil Onan şiirlerinin tematik incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

Dural, G. (2003). ÇALAPALA, Rakım. *Türk dünyası edebiyatçıları ansiklopedisi*, C.3, 16. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

Düzce, Ş. (2019). *Necip Fazıl Kısakürek ve eğitim anlayışı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Efe, N. Ş. (1942). *Tanyeri*. Ankara THK Neşriyatı, Alaaddin Kıral Basımevi.

Eldem, E. (2009). Olivier Bouquet'nin kitabı vesilesiyle Padişahın Paşaları ve prozopografya hakkında. *Toplumsal Tarih*, 190, 44-48.

Erdal, K. (2005). *Halide Edib Adıvar ve Halide Nusret Zorlutuna'nın eserlerinde öğretmen ve eğitim* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Erdoğan, E. (2012). *Yusuf Sıtkı Mardin'in hayatı ve eserleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Gerritsen, A. (2008). Prosopography and its potential for middle period research. *Journal of Song-Yuan Studies*, 38, 161-201. https://doi.org/10.1353/sys.2008.a380505

Gökçeli, S. (2007). *Medeniyet, kültür, Türk Dili Edebiyatı ve estetik eğitimcisi olarak Nihad Sâmi Banarlı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Güleç, D. (2022). *Hilmi Ziya Ülken ve John Dewey'in eğitim felsefelerinin mukayesesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Malatya İnönü Üniversitesi.

Güntürk, S. (2018). *Hüseyin Nihal Atsız'da kimlik kültür eğitim kavramları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Güntürk, S. ve Berber, Ş. (Yaz 2019). Hüseyin Nihal Atsız'ın eğitim görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 8(23), 313-324.

Kara, A. (2020). Türkiye'de alfabe değişiminden sonra yeni harflerin yaygınlaştırılması ve halk eğitiminde Millet Mekteplerinin rolü ve önemi. *Oğuz-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, IV(1), 114-41.

Karaçam, O. (2011). *Rakım Çalapala'nın eserlerinde çocuk ve çocuk eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Konya Selçuk Üniversitesi.

Kayışlı, B. (2012). *Nurettin Topçu ve Hilmi Ziya Ülken'in eğitim düşünceleri ve eğitim felsefeleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Elazığ Fırat Üniversitesi.

Keser, G. (2007). *Sabahattin Kudret Aksal'ın tiyatroları ve tiyatroculuğu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Elazığ Fırat Üniversitesi.

Key, M. (2019). *Esat Mahmut Karakurt'un romanlarında kadın kahramanlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.

Koçyiğit, D. (2023). Mehmet Kaplan ve Nihad Sâmi Banarlı'da dil, edebiyat ve kültürel kimlik. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 18(2), 444-469. https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.1326455

Köse, F.B. (2023). Tarih araştırmalarında prosopografi yaklaşımı. *Mevzu: Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 425-459. https://doi.org/10.56720/mevzu.1322279

Lav, E. B. (2005), *Bütün eserleri* (Hzl: Doğan Hızlan). Yapı Kredi Yayınları.

Özer, O. (2023). *Orhon Murat Arıburnu'nun eserleri üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Özyürek (t.y.). *Memduha Özyürek*. 7 Temmuz 2024 tarihinde https://www.ozyurekyayinevi.com.tr/yazar/memduha-ozyurek adresinden edinilmiştir.

Sezgin, M. N. (2017). *Arif Nihat Asya'nın şiirlerinde değerler etrafında tematik bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi.

Soydaş, H. (2020). Bir deneme yazarı olarak Cevdet Kudret'in dil, edebiyat ve eğitim üzerine görüşleri. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi*, 24(282-283-284), 396-402.

Sönmez, H. (2011). *Reşat Ekrem Koçu'nun çocuklar için yazdığı eserlerde değer eğitimi ve Türkçe* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Malatya İnönü Üniversitesi.

Stone, L. (1972). Prosopography. F. Gilbert, S. R. Graubard (Eds.), *Historical Studies Today* (s. 107-140). W. W. Noton Company.

Suner Pekin, N. (2007). *Nihad Sami Banarlı: Hayatı şahsiyeti ve eserleri*. İstanbul Fetih Cemiyeti.

Süleymanoğlu Yenisoy, H. (2005). *Edebiyatımızda Balkan Türklerinin göç kaderi*. Ankara Toplumsal Gelişim Derneği.

Şencan Gürtunca, E. E. (2018). Robert Kolej'de okuyan Türk öğrencilerin sosyal arka planları (1863-1971). *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 17(33), 29-64.

Taşdelen, V. (2017, 2 Mart). Necip Fazıl'ın idealist eğitim anlayışı [Necip Fazıl'ın eğitim anlayışı üzerine bir deneme]. *Kaldırımlardan Sakaryaya Necip Fazıl*, Yozgat, 276-282.

Tekin, N. (2015). *Nihal Atsız*. Kariyer Developer.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tepebaşı, A. (2022). *Arif Nihat Asya hayatı, sanatı ve eserleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Tuncer, S. (2019). *Hilmi Ziya Ülken ve Mümtaz Turhan'ın eğitimle ilgili görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

Tutel, E. (Aralık 2002). Nur içinde yat sen, Esat Hoca'm. *Tarih ve Toplum Dergisi*, 34(204), 20.

Türk, H. S. (2006). *Şair ve Öğretmen Kimliğiyle Behçet Necatigil*. Akçağ Yayınları.

Ulu, M. (2018). *Ercümend Behzad Lav'ın eserlerinde toplumcu gerçekçilik* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaşı Veli Üniversitesi.

Ulusu, M. Ş. (2019). *Edebiyat eğitimcisi olarak Ahmet Hamdi Tanpınar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Uysal, İ. E. (2004). *Hilmi Ziya Ülken'in eğitim felsefesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Verboven, K. vd. (2007). A Short Manual to the Art of Prosopography. K. S. B. Keats-Rohan. (Ed.) *Prosopography Approaches and Applicitaions A Handbook* (35-69). University of Oxford.

Yazıcı, M. (2015). *Halide Nusret Zorlutuna ve İsmet Kür'ün eserlerinde eğitim evreninin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Yıldız, S. (2023). *Taşrada büyüyen şair: Arif Nihat Asya*. Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Yıldız, S. (2020). *Arif Nihat Asya'nın Şiir Dünyası*. Ötüken Neşriyat.

Yücel, T. (Temmuz-Ağustos 2009). Esat Mahmut Karakurt ve yapıtları. *Sözcükler*, 20, 7-8.

Zorlutuna, H. N. (2009). *Bir devrin romanı*. Timaş Yayınları.

Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü Maddeleri

Aksakal, A. (2020, 19 Aralık). Ali Kemal Balkanlı. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/balkanli-ali-kemal

Altınay, A. (2020, 31 Ekim). [Ebed] Mahir Yalnız. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/edeb-mahir-yalniz

Altunbay, M. (2020, 19 Aralık). Rakım Çalapala. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/calapala-rakim

Anılmış Soydemir, Ç. (2020, 12 Kasım). Sabahattin Teoman. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/sabahattin-teoman

Anılmış Soydemir, Ç. (2020, 30 Ekim). Cavidan Tümerkan. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/cavidan-tumerkan

Aşır, A. (2020, 20 Aralık). Nurettin Sevin. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/sevin-nurettin

Balcı, Y. (2020, 26 Ekim). Ahmet Hamdi Tanpınar. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ahmet-hamdi-tanpinar

Balık, M. (2020, 9 Kasım). Necmettin Halil Onan. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/necmettin-halil-onan

Çelik, Y. (2020, 10 Kasım). Osman Sulhi Aksu. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/osman-sulhi-aksu

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Çetin, N. (2020, 12 Kasım). Sabahattin Kudret Aksal. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/sabahattin-kudret-aksal

Çetin, N. (2020, 29 Ekim). Behçet Necatigil. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/behcet-necatigil

Çetindaş, D. (2020, 20 Aralık). Galip Naşit Arı. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ari-galip-nasit

Görmez, E. (2020, 19 Aralık). Mustafa Celal Emrem. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/emrem-mustafa-celal

Gözübüyük, O. (2020, 20 Aralık). Ali Kemal Meram. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/meram-ali-kemal

Karagülle, F. (2021, 2 Şubat). Esat Mahmut Karakurt. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/esat-mahmut-karakurt

Sağlam Can, E. (2020, 19 Aralık). Necdet Rüştü Efe. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/efe-necdet-rustu

Sezgin, F. (2020, 2 Kasım). Hilmi Ziya Ülken. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/hilmi-ziya-ulken

Şengül, A. (2020, 19 Aralık). Arif Nihat Asya. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/asya-arif-nihat

Şengül, A. (2020, 19 Aralık). Hüseyin Nihal Atsız. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/atsiz-huseyin-nihal

Şengül, A. (2020, 20 Aralık). Necip Fazıl Kısakürek. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/kisakurek-necip-fazil

Taşkesenlioğlu, L. (2020, 9 Kasım). Nihad Sami Banarlı. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/nihad-sami-banarli

Tepedelen, H. (2020, 1 Kasım). Fatma İrfan Serhan. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/fatma-irfan-serhan

Tercüman, Ç. (2020, 12 Kasım). Reşad Ekrem Koçu. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/resad-ekrem-kocu

Tercüman, Ç. (2020, 20 Aralık). Ekrem Reşit Rey. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/rey-ekrem-resit

Tercüman, Ç. (2020, 7 Kasım). Lemia Balı. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/lemia-bali

Tonga, N. (2020, 19 Aralık). İskender Cenap Ege. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ege-iskender-cenap

Tonga, N. (2020, 19 Aralık). Nurettin Artam. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/artam-nurettin

Tonga, N. (2020, 19 Aralık). Orhan Murat Arıburnu. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ariburnu-orhan-murat

Tonga, N. (2020, 20 Aralık). Yusuf Mardin. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/mardin-yusuf

Tural Çivici, S. (2020, 20 Aralık). Ferhan Oğuzkan. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/oguzkan-ferhan

Turan, B. (2020, 9 Kasım). Nedim Ertürk. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/nedim-erturk

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Türk, H. (202, 20 Aralık). Cevdet Kudret Solok. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/solok-cevdet-kudret

Türk, H. (2020, 12 Kasım). Sabri Esat Siyavuşgil. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/sabri-esat-siyavusgil

Türk, H. (2020, 20 Aralık). Halide Nusret Zorlutuna. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/zorlutuna-halide-nusret

Yeşil, F. (2020, 31 Ekim). Emine Memduha Özyürek. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/emine-memduha-ozyurek

Yürek, H. (2020, 31 Ekim). Ercümend Behzad Lav. *Türk edebiyatı isimler sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/ercumend-behzad-lav

Extended Abstract

As a genre, biography is examined in three subcategories: scientific biography/monography, biographical novels, and necrologies. Works that present information about multiple individuals are referred to as biographical dictionaries. One method of studying the biographies of several individuals is prosopography, which allows for the examination of a defined group based on professions or roles, thereby serving as a form of collective biography. Recently, the intense interest in digital humanities and the increased functionality of technology in social sciences have created a favorable environment for biography studies on digital platforms. This study focuses on the Turkish Literature Names Dictionary (TEİS) based on this premise. A prosopographic analysis was conducted to identify how TEİS provides online access to the biographies of numerous names when examined through specific criteria. The study concentrates on poets who were born in Istanbul between 1900 and 1923 and who worked as teachers, identifying and analyzing 36 names within the TEİS database. The data on these names, including their birth and death years, institutions attended, and teaching institutions listed in the detailed entries in TEİS, is presented in Table 1. Sections with insufficient information are marked with "(Y)", while additional information found in various sources is prefixed with "(Ek)." A portion of the educational works of the teacher-poets born in Istanbul is displayed in Table 3. Citations for the information obtained from TEİS throughout the study are provided in the bibliography based on the entries in the dictionary. In the first section of the analysis, the institutions and fields in which the teacher-poets received their education, as well as the countries, regions, or cities where these institutions were located, are examined. It also considers the locations where they taught and the types and names of the institutions in which they served. Additionally, notable roles beyond teaching, such as memberships in various institutions and organizations, are summarized in this part and presented in Table 2. The study emphasizes the institutions and departments where the teachers completed their education before commencing their careers (sometimes leaving them incomplete). It also notes the universities or departments they attended simultaneously or transferred to. Another point concerns the name changes of some institutions listed in the database, where one name is preferred and others are mentioned in parentheses. For information that is not clearly stated in TEİS or other sources, the sign "(?)" is used. The overwhelming majority of teachers received their education at Istanbul University (Darülfünun), Ankara University, and Darülmuallimin. Additionally, there are those who graduated from teacher training schools in Istanbul, Edirne, and Konya, as well as individuals who studied abroad. The majority of the teacher-poets were found to have worked in multiple cities, influenced by factors such as personal requests, wartime conditions, and health issues leading to changes in location. According to the information in the TEİS database, the majority of the teacher-poets born in Istanbul were stationed in Istanbul and Ankara. Other locations include Adana, Australia, Aydın, Bitlis, Bursa, Çayeli (Rize), Edirne, Erzurum, Eskişehir, Hasköy (Bulgaria), Harmanlı (Bulgaria), İzmir, İzmit, Karaman, Kars, Kayseri, Cyprus, Kırcaali (Bulgaria), Kırklareli, Konya, London, Manisa, Malatya, Maraş, Nazilli (Aydın), Central Anatolia (?), Osmaniye, Peştere (Bulgaria), Rize, Samsun, and Sarıkamış (Kars). Although not included in the database, Amasya and Tokat are also cities where teacher-poets born in Istanbul worked. The primary and secondary education institutions where the teacher-poets served are largely located in Istanbul and Ankara, with other cities including Adana, Bursa, Edirne, Erzurum, Eskişehir, İzmir, İzmit, Kars, Kayseri, Konya, Malatya, Manisa, and Zonguldak. Only a few elementary education institutions are documented in TEİS. It is noted that teacher-poets who continue their educational roles at the university level have served in universities, institutes, academies, conservatories, and various colleges. While these institutions are predominantly located in Istanbul and Ankara, various other locales have also been identified. Another important aspect is the relationship of the teacher-poets born in Istanbul with poetry and other literary forms. Some teacher-poets engaged with poetry within a limited scope

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

during their student years or afterward, while for others, poetry is not the predominant focus among their works and endeavors in other literary genres. Nevertheless, there are teacher-poets who have shown a close interest in poetry or are primarily recognized for their poetic contributions. The third section of the analysis focuses on the works of the teacher-poets born in Istanbul. The textbooks and other works of these teacher-poets are examined and presented in Table 3, followed by a discussion of their perception of education within their literary and intellectual works. Teacher-poets have written works that articulate the qualities of a good teacher and effective education. Furthermore, their didactic works and the stylistic choices they have made are significant elements within their educator profiles. Teacher-poets born in Istanbul have penned textbook-like works for primary, secondary, and higher education students in their areas of specialization or across various disciplines. Some works were authored in response to deficiencies identified in the institutions and fields where they taught or as a result of assignments bestowed upon them. Many teacher-poets reflect their educational philosophies in their literary and intellectual works. Nevertheless, both their educational perspectives and the emphasis within their works have, at times, been influenced by the political context of the era and the ideological stances of the teacher-poets. In their works and other endeavors, teacher-poets strive to serve as role models for children, youth, and adults while also making evaluations regarding the requirements of education, curriculum, and the Turkish education system. The guidance of children and youth is an area of considerable focus for these teacher-poets. It appears that many of them share a common view regarding the preservation or strengthening of national sentiments. In conclusion, this study not only demonstrates that the teaching profession is an important criterion for examination in Turkish literature research but also illustrates that the prosopographic approach allows for equitable representation of individuals who do not belong to the literary and political canons, much like other figures. Moreover, the teacher-poets born in Istanbul between 1900 and 1923 collectively depict a portrait of Turkey in terms of both literary history and social and political context through the characteristics examined herein.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 3 * (875-895)

Covid 19 Pandemisinde Aile Yaşam Kalitesi ve Aile Yaşam Memnuniyetinin İncelenmesi

Investigation of Family Life Quality and Family Life Satisfaction in the Covid 19 Pandemic

Güvenç GÜRBÜZ [*] Ayfer AYDINER BOYLU[**]

Makale Bilgisi

Geliş: 23.01.2025
Kabul: 06.05.2025

Doi: 10.20296/tsadergisi.1625519

Anahtar Sözcükler:
Covid-19
Pandemi
Aile yaşam kalitesi
Aile yaşam memnuniyeti

ÖZET

Ailelerin yaşam memnuniyetlerini ve yaşam kalitelerini olumlu veya olumsuz açıdan etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi de toplumda meydana gelen salgınlardır. Yaşanan bu son küresel salgın olan Covid-19 pandemisinin aile yaşam kalitesini ve aile yaşam memnuniyetini sosyal ve ekonomik yönden nasıl etkilediğine dair bir çalışma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Çalışmada Türkiye'nin üç büyük ili olan Ankara, İstanbul ve İzmir'de çocuklu aile bireyleri ve 18 yaş üstü olup ailesiyle yaşayan toplam 385 bireye ulaşılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, sıklık, yüzde), fark analizi testleri (Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testi) ve ilişki analizi (Spearman korelasyon katsayısı) uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Covid-19 Pandemisi aile yaşam memnuniyetini ve aile yaşam kalitesini istatistiksel açıdan etkilemiştir. Özellikle Pandemi sırasında ailelerin gelirleri, gelir memnuniyetleri, borçlanma durumları etkilenerek, Covid-19 pandemisi sırasında ekonomik zorluklar yaşamalarına neden olmuştur. Araştırmada ayrıca aile bireylerinin Covid-19 korkusuyla demografik değişkenler olan yaş, cinsiyet, gelir düzeyi, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, aile yaşam dönemi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bireylerin Covid-19 korkusu cinsiyet dışındaki diğer değişkenlerle ilişkili bulunmuştur.

Article Information

Submission: 23.01.2025
Acceptance: 06.05.2025

Doi: 10.20296/tsadergisi.1625519

Key Words:
Covid-19
Pandemic
Family quality of life
Family life satisfaction

ABSTRACT

There are many factors that positively or negatively affect the life satisfaction and quality of life of families. One of these is the epidemics occurring in the society. The need for a study on how the Covid-19 pandemic, the last global pandemic, affects family quality of life and family life satisfaction in social and economic terms has emerged. In the study, a total of 385 individuals over the age of 18 living with their families and family members with children in Turkey's three major cities of Ankara, Istanbul and Izmir were reached. Descriptive statistics (mean, standard deviation, minimum, maximum, frequency, percentage), difference analysis tests (Mann Whitney U and Kruskal-Wallis test) and relationship analysis (Spearman correlation coefficient) were applied to analyze the data. As a result of the analyzes, Covid-19 pandemic statistically affected family life satisfaction and family quality of life. Especially during the pandemic, families' incomes, income satisfaction, and borrowing situations were affected, causing them to experience economic difficulties during the Covid-19 pandemic. The study also examined the relationships between family members' fear of Covid-19 and demographic variables such as age, gender, income level, marital status, having children, and family life period. According to the results obtained, individuals' fear of Covid-19 was found to be related to other variables except gender.

Atıf İçin

Gürbüz, G. & Aydıner Boylu, A. (2025). Covid 19 pandemisinde aile yaşam kalitesi ve aile yaşam memnuniyetinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(3), 875-895 doi: 10.20296/tsadergisi.1625519

GİRİŞ

[*] TÜİK Uzmanı, Türkiye İstatistik Kurumu, Demografi İstatistikleri Daire Başkanlığı, Hayati, Toplumsal Yapı ve Cinsiyet İstatistikleri Grup Başkanlığı, Ankara, guvencgurbuz01@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6304-417X
[**] Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Aile ve Tüketici Bilimleri Bölümü, Ankara, aaboylu@hacettepe.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4177-5972

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Ailelerin yaşam kalitesini ve memnuniyetini; ölümler, doğal afetler, ekonomik krizler, savaşlar gibi zorlu yaşam olayları olumsuz yönde etkilemektedir. Bu zorlu yaşam olaylarından birisi de; 2019 yılında görülmeye başlanan Covid-19 pandemisidir. Ailelerin toplumda psikolojik, sosyal, ekonomik fonksiyonları olduğu düşünüldüğünde, Covid-19 pandemisi bu fonksiyonların gerçekleşmesini derinden etkilemiş, aileler için toplumsal ve travmatik bir olay olmuştur (Çelik ve Çak, 2021, s.43).

Pandemi sosyal hayattan, okuldan ve işten uzun süre ayrı kalan aile bireylerinde gerginliğe ve psikolojik sıkıntılara yol açmış, aile içinde tartışmaların artmasına neden olmuştur. Covid-19 pandemi sürecinde erkeklerin evde kalmak zorunda olmaları, çocukların okula gidemeyip evde öğrenim görmeleri, kadınların geleneksel rolleri olarak kabul gören ev işleri yükünü arttırmış, aile içi çatışmaları ve boşanma oranlarını yükseltmiştir (Güngörer, 2020, s.416). Covid-19 pandemisinin tüm bu olumsuz etkileri ailelerin yaşam kalitelerini ve yaşamdan duydukları memnuniyeti de olumsuz yönde etkilemiştir. Bu olumsuzlukların yanında evde kalma sürecini fırsata dönüştüren aileler de olmuştur. İş ve yaşam koşulları nedeniyle birbirlerine vakit ayıramayan aile üyeleri, birbirleriyle daha fazla vakit geçirerek, aile içi ilişkilerini güçlendirmiş ve böylelikle genel mutluluk düzeyleri artmıştır (Beyaz Özbey, 2021, s.828).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Aile ve Yaşam Memnuniyeti

Memnuniyet kelimesi Latince kökenli olup, bir şeyi yeterince yapmak veya tam yapmak anlamına gelmektedir. Yaşam memnuniyeti ise bireyin yaşadığı hayattan memnun olması, hayatın koşullarından hoşnut olması veya bunları kabul etmesi ya da bir bütün olarak hayatına ilişkin kişisel istek ve ihtiyaçlarının karşılanması anlamına gelmektedir (Sousa ve Lyubomirsky, 2001, s.3).

Aile yaşam memnuniyeti, aile üyelerinin ailenin sahip olduğu değerleri ortaklaşa olarak gerçekleştirmeleridir. Aile yaşam memnuniyetini tanımlamaya yönelik bu yaklaşımda anahtar ifade, ortaklaşa gerçekleştirmektir. Aile yaşam memnuniyeti, her aile üyesi ailenin sahip olduğu yaşam değerlerini davranışlarında gerçekleştirdiğinde söz konusu olur. Bir başka ifade ile her bir aile üyesinin bu konuda çaba sarf etmesi gerekmektedir. Bu değerler aile ile geçirilen zaman, iletişim, ekonomik koşullar gibi çok çeşitli olabilir.

Aile ve Yaşam Kalitesi

Kişilerin hayata bakış açılarının ve önceliklerinin değişiklik göstermesi nedeniyle yaşam kalitesinin tek bir tanımı bulunmamakla birlikte yapılan tanımlar yaşam kalitesini farklı boyutlardan incelemiştir. Yaşam kalitesi kişilerin refah duygusu, yaşamdan memnuniyetsizliği ya da mutsuzluğu olarak tanımlanabilmektedir (Aydıner Boylu ve Terzioğlu, 2008, s.4). Genel olarak yaşam kalitesinin insan hayatını belirlemekte rol oynayan ve etkileyen unsurlardaki iyilik durumu ve yaşamdan memnuniyet seviyesinin toplamını açıkladığı söylenebilir (Uysal Şahin, 2022, s.182).

Ailelerin yaşam kalitelerini etkileyen faktörler objektif ve sübjektif olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Aydıner Boylu ve Terzioğlu, 2008, s.3). Objektif göstergeler kişinin geliri, aldığı eğitim, sahip olduğu meslek ve halihazırdaki sağlık durumu vb. iken, bireyin bu koşullara bağlı olarak elde ettiği tatmin ise yaşam kalitesinin subjektif göstergeleri arasında yer almaktadır (Aydıner Boylu ve Paçacıoğlu, 2016, s.138). Objektif göstergelerin tek başına kullanımları duyguları hesaba katmadığından yaşam kalitesi için doğru sonuçlar veremeyebilir. Subjektif göstergelerin objektif göstergelerle beraber kullanılması yaşam kalitesinin değerlendirilmesi açısından daha etkili olacaktır (Shields ve Wooden, 2003, s.3).

Yaşam kalitesini cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, sağlık gibi pek çok faktör etkilemektedir. Yaşam kalitesi ile ilişkili en temel faktörlerden bir tanesi de ekonomik statüdür. Ekonomik statü ailelerin ihtiyaçlarını karşılamanın yanında, konut, eğitim, sağlık gibi koşullarla da ilgilidir. Ailelerin ekonomik statüsü ailelerin yaşam kalitesini doğrudan etkilemektedir (Deveci Şirin, 2014, s.32). Yaşam kalitesi ifadesi her ne kadar öznel ve göreli bir ifade olsa da, bireyin gelirinin temel hayat koşullarını karşılaması gerekmektedir. Bireyin temel ihtiyaçlarını karşılayıp, refah içinde

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

yaşayabilmesi için iyi bir gelire sahip olması büyük önem taşımaktadır. Geliri yüksek olan bireyler iyi sağlık ve yaşam koşullarına ulaşmakta olup, bunun kişilerin yaşam kaliteleri üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır. Gelirle yaşam kalitesi arasında belirgin bir ilişki olsa da yüksek gelire sahip bireyler her zaman yüksek yaşam kalitesine sahip olmamaktadır (Aydıner Boylu ve Paçacıoğlu, 2016, s.141).

Covid-19 Pandemisi ve Aileler Üzerindeki Etkileri

Pandemi ekonomik, sosyal, fiziksel ve psikolojik açıdan hayatı olumsuz olarak etkilemiş olup, insanların yaşam memnuniyetleri de buna bağlı olarak azalmıştır. Bireylerin rutin hayatlarından uzak kalması, günlük alışkanlıklarını gerçekleştirememelerine ve hareketsiz bir yaşama neden olmuştur. Evde geçirilen bu sürede, sürekli takip edilen Covid 19 pandemi haberleri ve yakın çevreden alınan olumsuz duyumlar, bireylerde endişeye neden olup, hareketsiz yaşamın yanı sıra aşırı yiyecek tüketimiyle beraber kalp hastalıkları, karaciğer hastalıkları, ortopedik bozukluklar gibi sağlık problemlerine neden olmuştur (Tural, 2020, s.16).

Covid-19 pandemisi yetişkinleri etkilediği kadar çocukları da çeşitli yönlerden etkilemiştir. En önemli etkisi çocukların en temel ihtiyaçlarından birisi olan eğitime devam edememeleri olmuştur. Bunun yanısıra Adıbelli ve Sümen'in 2020 yılında Covid-19'un çocukların yaşam kaliteleri üzerine etkileri konusunda yaptıkları araştırmada çocukların pandemi süresince evde kalıp, daha az hareketli olmaları nedeniyle kilo aldıklarını, normal zamana göre daha az uyuduklarını ve internet kullanımlarının arttığını belirtmişlerdir (Adıbelli ve Sümen, 2020, s.7). Covid-19 döneminde enfeksiyon yaşamayan bireylerin kaygı düzeyi de hastalığı yaşama korkusuyla beraber yükselirken bu bireylerde, depresyon, korku, öfke ve suçluluk beraberinde görülebilmektedir (Kartal ve diğ., 2020, s.150). Buna bağlı olarak psikolojik destek alma talebi ve ilaç kullanımları da artmıştır (Catala ve diğ., 2017, s.298).

Salgın, toplumun en küçük yapıtaşı olan aileleri de olumsuz etkilemiştir. Ailelerde işsizlik, ekonomik zorluklar, sosyal izolasyon ve aile üyelerinin pandemi nedeniyle bir arada bulunma süreçlerinin uzaması aile bireyleri arasında anlaşmazlıklar hatta aile içi şiddetle sonuçlanmıştır (Birinci ve Bulut, 2020, s.64). Bu olumsuzluklara karşın evde kalma sürecini fırsata dönüştürebilen aileler de olmuştur. İş ve yaşam koşulları nedeniyle birbirlerine vakit ayıramayan aile üyeleri, birbirleriyle daha fazla vakit geçirmiştir. Böylelikle aile içi ilişkiler kuvvetlenip, genel mutluluk düzeyi artmıştır (Beyaz Özbey, 2021, s.828). Ergül ve Yılmaz'ın 2020 yılında yaptıkları araştırmaya göre, Covid-19 pandemisi süresince araştırmaya katılan bireylerin birbirlerine süreç içerisinde destek oldukları, birbirleriyle ilgilendikleri ve birbirleriyle uyum içinde yaşadıkları görülmüştür (Ergül ve Yılmaz, 2020, s.49). Güngörer tarafından (2020) yapılan çalışmada ise erkeklerin evde kalmak zorunda olmalarının ve çocukların evde öğrenim görmelerinin, kadınların yükünü arttırdığı ve bu durumun aile içi çatışmalara ve boşanmalara neden olduğu bulunmuştur (Güngörer, 2020, s.416). Covid-19 pandemi süresince ev yönetiminde, aile yönetiminde, ebeveyn-çocuk ilişkilerinde, aile içi iletişimde sorunlar olduğu gözlemlenmiş olup bu durumlar aile yaşam kalitesini ciddi derecede düşürmüştür (Çelik ve Çak, 2021, s.47).

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Türkiye İstatistik Kurumu 2003 yılından başlamak üzere bireylerin mutluluk, umut ve temel yaşam alanlarındaki genel memnuniyetini ölçmek amacıyla Yaşam Memnuniyeti Araştırmasını yapmaktadır (TÜİK, 2020). Yaşam memnuniyeti araştırmasında yıllar bazında karşılaştırma yapılabilmesini sağlamak amacıyla ankette yer alan sorularda büyük değişiklikler yapılmamakta olup zaman serisindeki değişimleri ölçmek açısından her yıl sabit soru setleri üzerinden bir yol izlenmektedir. Ancak gerek ülkemizde gerekse Dünyada yaşanan ve süreklilik gösteren hızlı değişimler bireyleri dolayısıyla aileleri pek çok açıdan etkilemektedir. Birey ve aileleri etkileyen olaylardan birisi de 2019 Aralık ayından başlamak üzere tüm Dünyada görülen Covid-19 pandemisidir. Bu nedenle bu çalışmada TÜİK tarafından geliştirilmiş olan araştırma formu Covid-19 Pandemisi dikkate alınarak bu döneme özgü yaşam kalitesini ve memnuniyetini ölçmek üzere güncellenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı oluşturulan araştırma formu aracılığıyla Covid-19 Pandemisinin aile yaşam kalitesi ve memnuniyeti üzerindeki etkisini incelemektir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Araştırmanın Hipotezleri

H1. Covid-19 Pandemisi ile aile memnuniyeti arasında ilişki vardır.
H2. Covid-19 Pandemisi ile aile etkileşimi arasında ilişki vardır.
H3. Covid-19 Pandemisi ile ailede ebeveynlik arasında ilişki vardır.
H4. Covid-19 Pandemisi ile ailede duygusal yeterlik arasında ilişki vardır.
H5. Covid-19 Pandemisi ile ailede fiziksel/materyal/finansal yeterlik arasında ilişki vardır.
H6. Covid-19 Pandemisi ile aile yaşam kalitesi arasında ilişki vardır.

Araştırmanın Kısıtları

Bu araştırmaya katılabilmek için bireylerin **evli ve çocuk sahibi olması** veya **18 yaş ve üstü olup ailesiyle yaşaması** gerekmektedir.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni olarak, Türkiye'nin üç büyük ili olan Ankara, İstanbul ve İzmir'deki çocuklu tüm aile bireyleri ve 18 yaş üstü olup ailesiyle yaşayan bireyler seçilmiştir. Araştırma kapsamında, ailelerin en az bir çocuk sahibi olması veya birey bekârsa aile yanında yaşıyor olması dikkate alınmıştır. Bu koşulları sağlamayan bireyler araştırma kapsamına alınmamıştır. Araştırmaya çocuk sahibi olan bireylerin alınmasının nedeni, Covid-19 pandemisinden çocuklarla beraber tüm ailenin nasıl etkilendiğinin araştırılmak istenmesidir. Örneklem hesabı yapıldığında örnekleme seçilen birey sayısı yaklaşık olarak 384 kişi olarak hesaplanmıştır (Akbulut, 2021, s.201). Bu hesaplamada, örneklemin güvenilirlik düzeyi %95 iken örneklem hatası %5 olarak alınmıştır.

Araştırmaya 3 ilden 385 kişi katılmıştır. Katılım en yüksek oranda Ankara ilinden %40,5 gerçekleşmiş olup, İzmir'den katılım %25,8, İstanbul'dan katılım %33,7 oranındadır. Çalışmada her ne kadar 385 kişiye ulaşılsa da çalışmanın güvenirliğini arttırmak amacıyla yaklaşık 1000 kişiye doldurması için anket gönderilmiş ancak bu anketlerin 421'i doldurulmuştur. Hatalı ve eksik doldurulan anketlerin çıkarılması neticesinde örnekleme 385 kişi dahil edilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. *Katılımcıların yaşadıkları illere göre dağılımı*

İl	Sayı	%
Ankara	155	40,5
İstanbul	130	33,7
İzmir	100	25,8
Toplam	385	100,0

Araştırmada verilerin elde edilmesinde, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde örnekleme süreci tanımlanan evrende yer alan bir kişinin genellikle rassal olarak seçilmesi ile başlar. Saptanan bu birey evrene giren ilk birimdir. Bu bireyden aynı evren tanımında yer alan tanıdığı bir bireyin olup olmadığı sorulur. Varsa bu bireylere ulaşılır. Bu sayede örneklemde yer alacak diğer kişilere ulaşılır. Aynı şekilde, referanslarla keyfi olarak belirlenen hacimde örnekleme ulaşılıncaya kadar süreç devam eder (Arslan ve Demir, 2022, s.29).

Araştırma Formunun Hazırlanması

Covid 19 pandemisinde aile yaşam kalitesi ve aile yaşam memnuniyetinin incelenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Anket formunun uygulama aşamasına geçilmeden önce, 18.04.2022 tarihli ve E-35853172-300-00002140007 sayılı yazı ile Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır.

Veri toplama aşamasında öncelikle 14 Eylül – 21 Eylül 2022 tarih aralığında soruların işlerliğini tespit etmek, varsa araştırma formunda anlaşılmayan soruları düzeltmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Johanson ve Brooks (2010) tarafından pilot uygulamada anket sayısının yeterliliğine ilişkin olarak 24-36 aralığındaki katılımcı sayısının yeterli olduğunu, ancak bu sayının en az 30 olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da minimum 30 kişiye ulaşılması hedeflenmiş

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ve pilot uygulamada 50 kişiye ulaşılmıştır. Yapılan pilot uygulama sonucunda araştırma formunun işlerliğini arttırmak amacıyla gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmaya katılabilmek için bireylerin evli ve çocuk sahibi olması veya 18 yaş ve üstü olup ailesiyle yaşaması gerektiğine ilişkin bilgilendirme araştırma formunun ilk sayfasında yapılmış, böylece araştırmaya bu koşulları taşımayan bireylerin katılmaması sağlanmıştır.

Araştırma formunun ilk bölümünde katılımcılara yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, içinde bulunulan aile dönemi, ailedeki kişi sayısı, yaşanılan il, çalışma durumu, Covid-19 pandemisi süresince iş durumu, Covid-19 hastalığını geçirme durumuna ilişkin demografik bilgilerin de yer aldığı temel sorular sorulmuştur.

Araştırma formunun ikinci bölümünde ailenin ekonomik durumuna ilişkin sorular yer almaktadır. Bu bölümde yer alan sorulara Ailenizin Türk Lirası olarak aylık gelir miktarı, Ailenizin gelir düzeyini nasıl değerlendirirsiniz ve Ailenizin gelir düzeyinden memnuniyet dereceniz soruları örnek olarak verilebilir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde katılımcıların Covid-19 Pandemisi ile ilişkili olarak yaşam memnuniyetlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Bu bölümde katılımcılara Covid-19 pandemisi nedeniyle genel yaşam memnuniyetimin ve genel mutluluk düzeyimin azaldığını düşünüyorum ifadesini değerlendirmeleri ve son zamanlardaki yaşam memnuniyetlerini 0-10 arasında derecelendirmeleri istenmiştir.

Araştırma formunun diğer bölümlerinde ise araştırmanın amacına uygun olarak 7 maddeden oluşan **Covid-19 Korku Ölçeği** ve 20 maddeden oluşan **Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği** kullanılmıştır.

Covid-19 Korku Ölçeği

Bireylerin koronavirüse karşı korku düzeylerini ölçmeye yardımcı olan Covid-19 Korku Ölçeğinin 7 maddesi bulunmakta ve ölçek 1'den 5'e kadar sırasıyla, kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum derecelerinden oluşmaktadır. Her soru için alınabilecek minimum puan 1, maksimum puan ise 5'tir. Her madde puanı toplandığında 7 ile 35 arasında değişen bir toplam puan hesaplanır. Toplam puan ne kadar yüksekse, bireyin Covid-19 korkusu da o kadar büyük olmaktadır. Ölçek Ahorsu ve arkadaşları tarafından 2020 yılında tek boyutta ve 7 maddeden oluşturulmuştur. Bu ölçeğin kendisine ait faktör yükleri 0,66 ve 0,77 aralığında olup düzeltilmiş madde toplam korelasyonları 0,47 ve 0,56 aralığında kabul edilebilir bir noktadadır. Cronbach's Alfa katsayısı ise 0,82'dir. Ölçek Artan ve arkadaşları tarafından Türkçe kullanımına uyarlanmış olup, ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0,867 gibi yüksek bir değer bulunmuştur. Yedi maddeden oluşan ölçeğin maddelerinin korelasyonlarının 0,6-0,72 arasında değişim gösterdiği gözlemlenmiştir (Artan ve diğ., 2021, s.120).

Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği

Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği beş ana boyuttan ve 25 maddeden oluşmakta olup boyutlar sırasıyla; aile etkileşimi, ebeveynlik, duygusal yeterlilik, finansal/fiziksel/materyal yeterlilik ve son boyut olan yetersizliğe ilişkin destektir. Ancak bu tez çalışmasında Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin beş boyutunun tamamının kullanılmasına ihtiyaç duyulmamıştır. Beşinci boyut olan Yetersizliğe Ilişkin Destek boyutu tezde araştırılmak istenen konuyla doğrudan ilişkili olmadığından araştırma formunda bu boyuta yer verilmemiştir. Ölçek 1'den 5'e kadar sırasıyla; hiç uygun değil, uygun değil, ne uygun ne uygun değil, uygun, tamamen uygun seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeğin tümünden alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125'tir. Bu çalışmada ölçeğin 4 boyutu kullanıldığından ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Ölçekten alınan toplam puanın artması, aile yaşam kalitesinin niceliksel olarak arttığını göstermektedir. Buna ek olarak ölçeğin güvenilirlik düzeyi oldukça yüksek olup, Cronbach's alfa katsayısı 25 madde için 0,94 gibi çok yüksek bir değere sahiptir. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılmış olup, istatistiksel açıdan anlamlı çıkmıştır (Hoffman ve diğ., 2006, s.1069). Meral ve Cavkaytar tarafından 2013 yılında Beach

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği Türkçe'ye uyarlanmış olup, Cronbach alfa katsayısı orijinal çalışmada olduğu gibi yüksek bir değere sahiptir (0,92). Bu sonuç, ölçeğin Türkçe Formu'nun ülkemizde aile yaşam kalitesinin ölçülmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir (Meral ve Cavkaytar, 2013, s.58).

Veri Toplama Yöntemi

Verilerin toplanmasında, özellikle pandemi döneminde kullanımı artan ayrıca zaman ve bütçe açısından araştırmacılara önemli ölçüde fayda sağlayan çevrimiçi (online) anket kullanılmıştır. Hazırlanan anket formu katılımcılara iletilmeden önce ara yüzü ve gönderime uygunluğu açısından kontrol edilerek farklı kanallar aracılığıyla (Whatsapp, e-posta vb.) iletilmiştir. Katılımcılardan ayrıca anket formunu tanıdıkları ile paylaşmaları istenmiştir. Katılımcılara çevrimiçi olarak dağıtılmış olan anket formu 08 Kasım – 22 Aralık 2022 tarihleri arasında uygulanmıştır.

Verilerin Analiz Yöntemi

Çalışmadaki kategorik değişkenleri değerlendirirken frekans dağılımları (sayı, yüzde), nicel değişkenler için ise deskriptif istatistikler (ortalama, standart sapma, varyans, minimum, maksimum) verilmiştir. Değişkenler arasında ortalamaların ve ilişkilerin karşılaştırılmasından önce veriler üzerinde Kolmogorov-Smirnov normal dağılım testi yapılmış ve sonrasında verilerin çarpıklık-basıklık katsayıları da incelenmiştir. Sonuç olarak verilerin normal olmadığı tespit edilmiştir. Veriler üzerinde çeşitli dönüşümler yapılmasına rağmen veriler normal dağılıma yakınsamadığından iki ortalama arasındaki farkı incelemek için Mann-Whitney U testi, grup sayısı ikiden fazla ise Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kategorik değişkenler arasındaki ilişkiler için Ki Kare testinden yararlanılmıştır. Çalışmada ayrıca birçok değişken arasındaki ilişkiye bakılmış ve korelasyon analizi uygulanmıştır. Verilerin normal dağılmaması nedeniyle nicel değişkenler arasında Spearman Korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmada yer alan Covid-19 Korku Ölçeğinin ve Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeğinin çalışmadaki güvenilirliklerinin ve iç tutarlılıklarının ölçüsü Cronbach Alfa'dır. Bu çalışmada ölçeklerin Cronbach Alfa değerleri sırasıyla, 0,852, ve 0,948'dir. Ölçeklerin yüksek değerlere sahip olması güvenilir ve tutarlı olduğunu göstermektedir.

BULGULAR

Bu çalışmada toplumun temelini oluşturan ailelerin pandemiden sosyal ve ekonomik olarak nasıl etkilendikleri, bu süreçte yaşadıkları çeşitli sorunlar ve yaşam kaliteleri ile memnuniyetlerinin pandemideki mevcut durumu araştırılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen bu çalışmanın bulguları; katılımcılara ilişkin genel bulgular, ailelerin ekonomik durumuna ilişkin bulgular, ailelerin yaşam memnuniyetine ilişkin bulgular, Covid-19 korkusuna ilişkin bulgular ve aile yaşam kalitesine ilişkin bulgular olmak üzere toplam 5 ana başlıkta verilmiştir.

Katılımcılara İlişkin Genel Bulgular

Tablo 2. *Katılımcılara ilişkin genel bilgiler*

Karakteristik	Sayı	%
Yaş (Min=19; Max=70; Ort=37.03; S=11.034)		
Ailedeki kişi sayısı (Min=2; Max=9; Ort=3.85; S=1.026)		
Cinsiyet		
Erkek	188	48,8
Kadın	197	51,2
Medeni durum		
Evli	269	69,9
Bekâr	116	30,1
Çocuk sahibi olma durumu		
Evet	260	67,5
Hayır	125	32,5
Aile Yaşam Dönemi		
Okul öncesi çocuklu aile (İlkokul dönemi öncesi)	83	21,6
Okul dönemi çocuklu aile	146	37,9
Okul sonrası dönemi çocuklu aile	156	40,5

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Ailedeki Kişi Sayısı		
2	11	2,9
3	144	37,4
4	150	39,0
5	62	16,1
6	11	2,9
7	3	0,8
8	1	0,3
9	3	0,8
Çalışma durumu		
Evet	320	83,1
Hayır	65	16,9
Pandemide çalışma şekli / iş kaybı durumu		
Düzenli olarak çalıştım	170	44,2
Pandemi nedeniyle GEÇİCİ olarak iş kaybı yaşadım	115	29,9
Pandemi nedeniyle KALICI olarak iş kaybı yaşadım	24	6,2
Pandemi öncesinde de işsizdim	21	5,5
Emekliyim	11	2,9
Çalışmıyorum (Çalışmayıp iş aramayanlar)	44	11,4
Covid-19 geçirme durumu		
Evet	284	73,8
Hayır	101	26,2
Toplam	**385**	**100,0**

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre en genç katılımcı 19, en yaşlı katılımcı ise 70 yaşında olup, katılımcıların yaş ortalaması 37,03'tür. Araştırmadaki hanehalkı büyüklüğü ortalaması 3,85 olmakla birlikte en kalabalık ailelerde kişi sayısı 9 iken, 2 kişilik aileler de araştırma kapsamında yer almaktadır. Katılımcıların yarıdan biraz fazlası (%51,2) kadın olup, evli katılımcılar çoğunluğu (%69,9) oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki ailelerin içinde bulundukları yaşam dönemi incelendiğinde, okul sonrası dönemi çocuklu ailelerin ilk sırada yer aldığı (%40,5) bunu okul dönemi çocuklu ailelerin (%37,9) izlediği, okul öncesi çocuklu ailelerin oranının ise en düşük olduğu (%21,6) saptanmıştır (Tablo 2).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre katılımcıların çoğunluğu (%83,1) çalışmaktadır (Tablo 2). Katılımcıların yarıya yakınının (%44,2) Covid-19 pandemi sürecinde düzenli olarak çalıştığı, %29,9'unun pandemi nedeniyle geçici olarak, %6,2'sinin ise kalıcı olarak iş kaybı yaşadığı belirlenmiştir. Tablo 2'de görüldüğü üzere çalışma kapsamına alınan 385 aile bireyinin dörtte üçüne yakını (%73,8) Covid-19 enfeksiyonu geçirmiştir.

Ailelerin Ekonomik Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 3. *Katılımcıların Ekonomik Durumuna İlişkin Bilgiler*

Ekonomik duruma ilişkin ifadeler	**Sayı**	**%**
Türk Lirası olarak aylık gelir miktarı (Min=2500; Max=250.000; Ort=15.072,73; S=14.883,161)		
Gelir-Gider dengesi		
Gelirimiz giderlerimizden FAZLA	69	17,9
Gelirimiz giderlerimizle EŞİT	122	31,7
Gelirimiz giderlerimizden AZ	194	50,4
Gelir düzeyinden memnuniyet derecesi		
Hiç memnun değilim	64	16,6
Memnun değilim	123	31,9
Ne memnunum ne memnun değilim	104	27,0
Memnunum	82	21,3
Çok memnunum	12	3,1
Pandemi sürecinde gelir düzeyinde değişim		
Gelirimiz AZALDI	188	48,8
Değişiklik olmadı	186	48,3
Gelirimiz ARTTI	11	2,9

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Pandemi nedeniyle temel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla borçlanma durumu		
Evet	153	39,7
Hayır	232	60,3
Pandemi nedeniyle temel ihtiyaçlarını karşılamak, borçlarını ödemek gibi nedenlerle mal varlığını satma durumu		
Evet	95	24,7
Hayır	290	75,3
Pandemi nedeniyle ekonomik açıdan olumsuz etkilenme durumu		
Kesinlikle katılmıyorum	16	4,2
Katılmıyorum	68	17,7
Fikrim yok	19	4,9
Katılıyorum	210	54,5
Kesinlikle katılıyorum	72	18,7
Pandemide daha ucuz ürünlerin tüketimine yönelme durumu		
Kesinlikle katılmıyorum	9	2,3
Katılmıyorum	76	19,7
Fikrim yok	23	6,0
Katılıyorum	209	54,3
Kesinlikle katılıyorum	68	17,7
Pandemide kira, kredi, fatura vb. borçlarını ödemekte zorlanma durumu		
Kesinlikle katılmıyorum	24	6,2
Katılmıyorum	118	30,6
Fikrim yok	23	6,0
Katılıyorum	160	41,6
Kesinlikle katılıyorum	60	15,6
Toplam	**385**	**100,0**

Çalışmaya katılan ailelerin 08 Kasım – 22 Aralık 2022 tarihleri arasında elde edilen verilere göre ortalama geliri 15.072,73 TL olup, en düşük aylık gelir 2500 TL, en yüksek aylık gelir ise 250.000 TL'dir. Katılımcıların, ailelerinin gelir düzeyini değerlendirme durumu incelendiğinde gelirlerinin giderlerinden az olduğunu belirten katılımcıların oranı yarıdan biraz fazladır (%50,4). Katılımcıların %31,7'si gelirlerinin giderlerine eşit olduğunu belirtirken, gelirlerinin giderlerinden fazla olduğunu belirtenler en düşük orandadır (%17,9). Katılımcılar arasında ailelerinin gelir düzeyinden memnun olmayanların oranı (hiç memnun değilim %16,6; memnun değilim %31,9) memnun olduğunu belirtenlerin (memnunum %21,3; çok memnunum %3,1) yaklaşık iki katıdır. Ne memnun ne memnun değilim yanıtını verenlerin oranı ise %27,0'dir (Tablo 3).

Covid-19 pandemi sürecinde ailelerin gelir düzeyindeki değişim incelendiğinde, geliri azalan ailelerin oranının (%48,8) gelirinde değişiklik olmayan (%48,3) ve gelirinin arttığını belirten ailelere (%2,9) oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Tablo 3'de de görüldüğü üzere bu süreçte gelirinin arttığını belirten ailelerin oranı oldukça düşüktür (%2,9). Araştırma kapsamına alınan aile bireylerinin %39,7'si Covid-19 pandemisi nedeniyle temel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla borçlanırken, %60,3'ünün borçlanmadığı saptanmıştır.

Covid- 19 pandemisinin ekonomik açıdan katılımcıları ve ailelerini etkileme durumu incelendiğinde pandemiden olumsuz etkilendiğini belirten ailelerin oranının oldukça yüksek olduğu (katılıyorum %54,5; kesinlikle katılıyorum %18,7) belirlenmiştir. Bu sonuca göre çalışmaya katılan her dört katılımcıdan üçünün Covid-19 pandemisi nedeniyle ekonomik açıdan sorun yaşadığı görülmüştür. Pandemiden olumsuz etkilenmediğini belirtenlerin oranı ise katılımcıların yaklaşık dörtte birini oluşturmaktadır (katılmıyorum %17,7; kesinlikle katılmıyorum %4,2) (Tablo 3).

Araştırmaya katılan 385 katılımcının %72,0'si (katılıyorum %54,3; kesinlikle katılıyorum %17,7) Covid-19 pandemisinde daha ucuz ürünlere yöneldiğini belirtirken, katılımcıların %22,0'si (katılmıyorum %19,7; kesinlikle katılmıyorum %2,3) daha ucuz ürün tüketimine yönelmemiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre katılımcıların yarıdan fazlası (katılıyorum %41,6;

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

kesinlikle katılıyorum %15,6) Covid-19 pandemisinde kira, kredi, fatura vb. borçlarını ödemekte zorlandığını belirtirken, bu konuda zorlanmadığını belirtenlerin oranı %36,8'dir (Tablo 3).

Ailelerin Yaşam Memnuniyetine İlişkin Bulgular

Tablo 4. *Katılımcıların pandemi nedeniyle genel yaşam memnuniyetinin ve genel mutluluk düzeyinin azaldığını düşünme durumu*

Pandemi nedeniyle genel yaşam memnuniyetinin ve genel mutluluk düzeyinin azaldığını düşünme durumu	**Sayı**	**%**
Kesinlikle katılmıyorum	3	0,8
Katılmıyorum	22	5,7
Fikrim yok	16	4,2
Katılıyorum	261	67,8
Kesinlikle katılıyorum	83	21,6
Toplam	**385**	**100,0**

Araştırmaya katılan katılımcıların çoğunluğu pandemi nedeniyle genel yaşam memnuniyetinin ve genel mutluluk düzeyinin azaldığını (%89,4) belirtmiştir (Tablo 4).

Tablo 5. *Katılımcıların yaşam memnuniyetini derecelendirme düzeyi*

Yaşam memnuniyeti	**Sayı**	**%**
Yaşam memnuniyeti (Min=0; Max=10; Ort=5,14; S=1,856)		
Yaşam memnuniyeti puanı		
0	8	2,1
1	5	1,3
2	10	2,6
3	49	12,7
4	60	15,6
5	93	24,2
6	67	17,4
7	57	14,8
8	29	7,5
9	3	0,8
10	4	1,0
Toplam	**385**	**100,0**

Katılımcıların yaşam memnuniyetlerini 0-10 arasında bir puanla değerlendirmeleri istenmiştir. Puanın 0'a yaklaşması yaşam memnuniyetinin düştüğünü, 10'a yaklaşması yaşam memnuniyetinin yükseldiğini göstermektedir. Katılımcıların yaşam memnuniyeti puanları incelendiğinde ortalama puanın 5,14 olduğu görülmektedir. Katılımcılar arasında en düşük yaşam memnuniyetine (0 puan) sahip katılımcı (%2,1) bulunmakla beraber en yüksek yaşam memnuniyetine (10 puan) sahip katılımcıların oranı yalnızca %1'dir (Tablo 5).

Tablo 6. *Katılımcıların Covid-19 pandemi sürecinde çalışma şekli / iş kaybı durumlarına göre aile yaşam memnuniyeti*

Değişken	***Pandemi Döneminde Çalışma Şekli / İş Kaybı Durumu***	**n**	**X̄ (Sıralama)**	**χ^2**	**p**
Aile Yaşam Memnuniyeti	Düzenli olarak çalıştım	170	249,16	42,73	**<0,0000*** **
	Pandemi nedeniyle geçici iş kaybı yaşadım	115	123,88		
	Pandemi nedeniyle kalıcı iş kaybı yaşadım	24	93,42		
	Pandemi öncesinde de işsizdim	21	242,26		
	Emekliyim	11	162,68		
	Çalışmıyorum (çalışmayıp iş arayanlar)	44	195,05		
	Toplam	385			

***p<0,001

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Katılımcıların Covid-19 pandemi sürecinde çalışma şekli / iş kaybı durumlarına göre aile yaşam memnuniyeti puanları verilerin normal dağılıma uymaması nedeniyle Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Katılımcıların Covid-19 pandemi sürecinde aile yaşam memnuniyetleri bakımından çalışma şekli / iş kaybı durumlarına göre istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunmuştur ($p<0,05$) (Tablo 6).

Covid-19 Korkusuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların Covid-19 Korkusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcıların Covid-19 pandemisine ilişkin yaşadıkları korku düzeyinin belirlenmesinde kullanılan Covid-19 Korku ölçeğine ilişkin tanımlayıcı bilgilere Tablo 7'de yer verilmiştir. Katılımcıların Covid-19 Korku puan ortalamasının 17,56 (S=4,84) olduğu, ölçekten alınan puanların 7,00 ile 33,00 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe Covid-19 pandemisine yönelik korku düzeyinin de o kadar arttığı ifade edilmektedir (Ahorsu ve diğ. 2020, s.1537). Katılımcıların Covid-19 Korku ölçeğine ilişkin puan ortalaması dikkate alındığında orta düzeyde bir kaygıya sahip oldukları söylenebilir (Tablo 7).

Tablo 7. *Katılımcıların Covid-19 korkusuna ilişkin bilgiler*

	N	Min	Max	Ortalama	S	Cronbach Alpha
COVID-19 Korku Ölçeği	385	7,00	33,00	17,56	4,84	0,85

Covid-19 Korkusunun Çeşitli Değişkenlerle İlişkilerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde Covid-19 Korkusu ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki, korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda hesaplanan tüm korelasyon katsayılarının negatif yönde ve anlamlı olduğu bulgusu elde edilirken, en yüksek korelasyon Covid-19 korkusu ile aile yaşam memnuniyeti arasında olup (r:-0,255) bunu sırasıyla, Covid-19 korkusu ile ailenin gelir miktarı arasındaki korelasyon (r:-0,216), Covid-19 korkusu ile aile yaşam kalitesi arasındaki korelasyon (r:-0,214), Covid-19 korkusu ile katılımcıların yaşları arasındaki korelasyon (r:-0,163) izlemiştir (Tablo 8).

Tablo 8. *Covid-19 korkusunun çeşitli değişkenlerle korelasyon analizi*

Değişkenler	**Covid 19 Korku Ölçeği**
Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği	-0,214
Aile Yaşam Memnuniyeti	-0,255
Aile Gelir Miktarı	-0,216
Yaş	-0,163

Katılımcıların medeni durumları ve cinsiyetlerine göre Covid-19 korkuları incelendiğinde, Covid-19 korkusu ile cinsiyet arasında istatistiksel açıdan bir fark bulunmazken ($p>0,05$), Covid-19 korkusu ile medeni durum arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Bir başka ifade ile cinsiyetin Covid-19 korkusu üzerine bir etkisi bulunmazken, medeni durumun Covid-19 korkusuna önemli bir etkisi bulunmaktadır (Tablo 9).

Tablo 9. *Katılımcıların medeni durumları ve cinsiyetlerine göre covid-19 korku durumlarına göre dağılımı*

Değişken	***Cinsiyet***	**n**	**X̄ (Sıralama)**	**p**
Covid-19 Korku Ölçeği	Erkek	188	190,31	0,642
	Kadın	197	195,57	
	Toplam	385	220,70	
	Medeni Durum			**<0,009****
	Evli	269	202,67	

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	Bekar	116	170,58	
	Toplam	385		

** p<0,01

Verilerin normal dağılıma uymaması nedeniyle katılımcıların ailelerinin gelir düzeylerini değerlendirme durumları ile Covid-19 korkusu arasındaki ilişki Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda katılımcıların ailelerinin gelir düzeylerini değerlendirme durumları ile Covid-19 korkuları arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile katılımcıların aile gelirlerini değerlendirme durumları Covid-19 korkularını etkilemektedir (p<0,05) (Tablo 10).

Tablo 10. *Katılımcıların gelir düzeylerini değerlendirme durumlarına göre covid-19 korku durumlarına göre dağılımı*

Değişken	***Ailenin Gelir Düzeyinin Değerlendirilme Durumu***	**n**	**X̄ (Sıralama)**	**χ²**	**p**
Covid-19 Korku Ölçeği	Gelirimiz giderlerimizden fazla	69	144,65	27,92	**<0,0000*** **
	Gelirimiz giderlerimize eşit	122	176,3		
	Gelirimiz giderlerimizden az	194	220,7		
	Toplam	385			

***p<0,001

Katılımcıların içinde bulundukları aile yaşam dönemi ve çocuk sahibi olma durumları ile Covid-19 korku durumları arasındaki ilişki incelendiğinde, katılımcıların içinde bulundukları aile yaşam dönemi ile Covid-19 korku durumları arasında istatistiksel açıdan bir fark bulunmaz iken (p>0,05), çocuk sahibi olma durumları ile Covid-19 korku durumları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (p<0,05). Diğer bir ifade ile katılımcıların içinde bulundukları aile yaşam döneminin Covid-19 korku durumu üzerinde etkisi bulunmazken, katılımcıların çocuk sahibi olma durumunun Covid-19 korku durumuna önemli bir etkisi bulunmaktadır (Tablo 11).

Tablo 11. *Katılımcıların içinde bulundukları aile yaşam dönemi ve çocuk sahibi olma durumlarına göre covid-19 korku durumları*

Değişken	***Aile Yaşam Dönemi***	**n**	**X̄ (Sıralama)**	**p**
Covid-19 Korku Ölçeği	Okul öncesi çocuklu aile	83	181,86	0,496
	Okul dönemi çocuklu aile	146	192,24	
	Okul sonrası dönemi çocuklu aile	156	199,64	
	Toplam	385		
	Çocuk Sahibi Olma Durumu			
	Evet	260	201,89	**<0,023***
	Hayır	125	174,50	
	Toplam	385		

*p<0,05

Aile Yaşam Kalitesine İlişkin Bulgular

Katılımcıların Aile Yaşam Kalitesine İlişkin Bulgular

Katılımcıların aile yaşam kalitelerini belirlemek amacıyla Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeğine ilişkin tanımlayıcı istatistiklere Tablo 12'de yer verilmiştir. Çalışmada Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin 4 boyutu kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen yanıtlar doğrultusunda ölçekte yer alan boyutların puan ortalaması sırasıyla, ebeveynlik boyutu için 19,33 (S=3,56), aile etkileşimi boyutu için 23,05 (S=4,34), finansal/fiziksel/materyal yeterlilik boyutu için 17,52 (S=4,65), duygusal yeterlilik boyutu için 13,91 (S=3,14) ve ölçeğin genel toplamına ilişkin puan ortalaması 73,81 (S=13,35) şeklindedir. Beşli likert tipinde derecelendirilen bu ölçekte ortalama puanlar dikkate alındığında katılımcıların aile yaşam kalitesini oluşturan her bir boyuta ilişkin değerlendirmenin ortalamanın üzerinde olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 12).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 12. *Katılımcıların aile yaşam kaliteleri*

	N	Min	Max	Ortalama	S	Cronbach Alpha
Ebeveynlik	385	5,00	25,00	19,33	3,56	0,89
Aile etileşimi	385	6,00	30,00	23,05	4,34	0,91
Finansal/fiziksel/materyal yeterlilik	385	5,00	25,00	17,52	4,65	0,91
Duygusal yeterlilik	385	4,00	20,00	13,91	3,14	0,83
Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği	385	28,00	100,00	73,81	13,35	0,95

Katılımcıların Aile Yaşam Kalitelerine ilişkin Analizler

Bu bölümde Covid-19 Korkusu ile Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği alt boyutları korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda hesaplanan tüm korelasyon katsayılarının negatif yönde ve anlamlı olduğu bulgusu elde edilirken, en yüksek korelasyon Covid-19 korkusu ile ailede fiziksel/materyal/finansal yeterlilik arasında olup (r=-0,254; p<0,05), bunu sırasıyla Covid 19 korkusu ve aile etkileşimi arasındaki korelasyon (r=-0,185; p<0,05), Covid 19 korkusu ve ailede duygusal yeterlilik arasındaki korelasyon (r=-0,171; p<0,05) izlemiştir. Analiz sonuçlarına göre en düşük ilişkinin Covid-19 korkusu ile ailede ebeveynlik arasındaki korelasyon (r=-0,134; p<0,05) olduğu görülmüştür (Tablo 13).

Tablo 13. *Covid-19 korkusu ve Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği alt boyutlarıyla korelasyon analizi*

Değişkenler	**Covid 19 Korku Ölçeği**
Aile Etkileşimi	-0,185*
Ailede Ebeveynlik	-0,134*
Ailede Duygusal Yeterlilik	-0,171*
Ailede Fiziksel/materyal/finansal Yeterlik	-0,254*

* p<0,05

Katılımcıların Covid-19 pandemi sürecinde çalışma şekli / iş kaybı durumlarına göre aile yaşam kalitesi puanları verilerin normal dağılıma uymaması nedeniyle Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Katılımcıların Covid-19 pandemi sürecinde çalışma şekli / iş kaybı durumları ile aile yaşam kaliteleri arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunurken (p<0,05), çalışma durumlarına göre istatistiksel açıdan fark bulunmamıştır (p<0,05) (Tablo 14).

Tablo 14. *Katılımcıların Covid-19 pandemi sürecinde çalışma şekli / iş kaybı durumlarına göre aile yaşam kaliteleri*

Değişken	***Pandemi Döneminde Çalışma Şekli / İş Kaybı Durumu***	**n**	**X̄ (Sıralama)**	**χ^2**	**p**
Beach Center Aile Yaşam Kalitesi	Düzenli olarak çalıştım	170	249,16	111,984	**0,0000*** **
	Pandemi nedeniyle geçici iş kaybı yaşadım	115	123,88		
	Pandemi nedeniyle kalıcı iş kaybı yaşadım	24	93,42		
	Pandemi öncesinde de işsizdim	21	242,26		
	Emekliyim	11	162,68		
	Çalışmıyorum (çalışmayıp iş arayanlar)	44	195,05		
	Toplam	385			
	Çalışma Durumu				
	Evet	320	193,77		0,763
	Hayır	65	189,2		

*** p<0,001

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

SONUÇ VE TARTIŞMA

İnsanlık tarihinde büyük savaşlar, soykırımlar, kitlesel baskılar, doğa afetler ve salgın hastalıklar büyük kayıpların yaşanmasına yol açmakla birlikte, hiçbiri tüm dünyayı etkisi altına alacak ve tüm ülkelerde kitlesel kayıpların ortaya çıkmasına neden olacak kadar yaygın değildi. Yaşanan bu pandemi dünya ekonomilerinin ve sosyal yapılarının değişmesine yol açmıştır. Bu nedenle Covid-19 pandemisi literatürde insanlık trajedisi olarak ifade edilmektedir (Lebow, 2020, s.309). Toplumun en küçük yapı taşı olarak nitelendirilen aile yaşamı üzerinde de birçok etkileri olmuştur. Bu süreçte aileler; hem sağlıklarını tehdit eden Covid-19 salgını, hem de pandemiyle birlikte tırmanan sosyal izolasyon, işsizlik ve finansal yetersizlik gibi sorunların baskısını derin bir şekilde deneyimlemek durumunda kalmışlardır (Andrade ve diğ, 2022, s.205). Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada, toplumumuzun en önemli yapı taşını oluşturan ailelerin Covid-19 pandemi sürecinden sosyal ve ekonomik olarak nasıl etkilendikleri, aile yaşam kalitesi ve memnuniyet düzeyi üzerinde pandeminin etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma Türkiye'nin üç büyük kentinde yaşamlarını sürdüren 385 aile üyesi ile yürütülmüştür.

Ailelerin Covid-19 Pandemi Sürecinde Ekonomik Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Yapılan bu araştırma Covid-19 pandemi sürecinde meydana gelen ekonomik endişeleri doğrular nitelikte sonuçlar üretmiştir. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan katılımcıların neredeyse yarısının Covid-19 pandemi sürecinde gelirlerinin azaldığını ve buna ek olarak yarısından biraz fazlasının gelirlerinin giderlerinden daha az olduğunu ifade etmiş olması, bu sürecin aile bireyleri için ne kadar zorlu bir dönem olduğunu göstermektedir. Nitekim araştırma sonuçlarına göre katılımcıların %36,1'i bu süreçte geçici veya kalıcı olarak işsiz kalmıştır. Pandemi sürecinde evden çalışabilen kamu ve özel sektör çalışanlarının işlerine devam ederek gelir elde etmelerine rağmen, özellikle evden çalışmaya uygun olmayan hizmet sektörü çalışanları ve günlük yevmiyeli çalışanların pandeminin etkilerini ekonomik açıdan daha ağır hissettiği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Nitekim OECD tarafından 2021 yılında yayınlanan "COVID-19 ve Refah: Pandemide Yaşam" başlıklı raporda pandemi süresinde her 3 kişiden birinin finansal sıkıntı yaşadığı belirtilmiştir. Amerika'da NEFE (National Endowment for Financial Education) tarafından 2020 yılında gerçekleştirilen bir araştırmada her on Amerikalı'dan dokuzunun (%88) Covid-19 pandemi sürecinde finansal kaygı ve stres yaşadıkları belirtilmiştir. Finansal strese ve kaygıya neden olan sorunların başında sırasıyla günlük faturaları ödeyememe (%48), acil durumlar için yeterli birikime sahip olmama (%41) ve emeklilik yılları için yeterli güvenceye sahip olmama (%23) yer almaktadır.

Araştırmanın diğer bir önemli sonucuna göre katılımcıların yaklaşık dörtte üçü (%73,2) pandemi nedeniyle ekonomik açıdan olumsuz etkilenmiş, yarısından fazlası ise (%57,2) kira, fatura, kredi gibi aylık ödemelerinde zorlanmıştır. Ailelerin yaşadığı ekonomik sorunlara dair bir diğer önemli araştırma sonucu ise katılımcıların yaklaşık dörtte üçünün (%72,0) pandemi sürecinde daha ucuz ürünlerin tüketimine yönelmeleridir. Ailelerin temel ihtiyaçlarını sağlamak için ucuz ürünlere yönelmesi alım güçlerinin ve refah seviyelerinin düştüğünü göstermektedir. Wong ve arkadaşları (2021) tarafından Çinli yetişkinlerde Covid-19 pandemisinin aile üzerinde algılanan fayda ve zararlarının neler olduğu ve bunların sosyodemografik faktörlerle ilişkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerin sosyoekonomik düzeyi daha yüksek olan ailelere oranla daha çok finansal stresle karşı karşıya kaldıkları bulunmuştur. Yetişkinlerin %37,8'i pandemi nedeniyle aile gelirlerinde bir düşüş yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Wong ve diğ, 2021, s.4). Nair ve diğ. (2024, s.121) tarafından Covid-19'un küçük çocuklar ve aileler üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, ailelerin iş kaybı ve finansal zorluklar yaşadıklarına ilişkin elde edilen sonuç bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çalışmada yapılan diğer bir analiz sonucunda ailelerin gelir miktarı ile Covid-19'dan etkilenme durumları incelendiğinde iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu analize göre ailelerin Covid-19 virüsünden korkuları arttıkça aile gelir miktarları azalmıştır. Bu süreçte özellikle günübirlik ya da yevmiyeli işlerde çalışan aile bireylerinin Covid-19 korkusundan dolayı dışarı çıkamadığı ve üretimde yer alamadığı, bu durumun da ailelerin gelirlerinde düşüşe neden olduğu düşünülmektedir (Tablo 8). Covid-19 sürecinde ailelerin ekonomik durumlarını incelemek amacıyla yapılan başka bir analiz kapsamında

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ailelerin gelir düzeylerini değerlendirme durumları ile Covid-19 korkuları arasındaki ilişki incelenmiş olup, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre gelirleri giderlerinden daha az olan ailelerin Covid-19'dan daha fazla etkilendiği düşünülmektedir. Bu sonuca göre, ayrıca gelirleri giderlerinden fazla veya gelirleri giderlerine eşit olan ailelerin pandeminin olumsuzluklarından daha az etkilendiğini düşünülmektedir (Tablo 9). Tüm bu sonuçlar çerçevesinde Covid-19 pandemisinin, birçok aileyi gerek işsizlik gerekse gelirlerindeki dramatik azalmadan dolayı olumsuz bir şekilde etkilediğini göstermektedir. Pandemi nedeniyle temel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla borçlanan ailelerin oranı (%39,7) azımsanamayacak bir düzeyde olmakla birlikte ailelerin temel ihtiyaçlarını karşılamak ve borçlarını ödemek amacıyla varlıklarını satmak zorunda kalmaları, Covid-19 pandemisinin aileleri ekonomik açıdan önemli ölçüde etkilediğini açıkça göstermektedir.

Ailelerin Covid-19 Pandemi Sürecinde Covid-19 Korkularına İlişkin Sonuçlar

Bilindiği üzere Covid-19 virüsü tüm dünyada birçok insanın ölümüyle birlikte çok büyük korku ve paniğe neden olmuştur. Araştırmada katılımcıların Covid-19 pandemisine ilişkin kaygılarını belirlemek amacıyla kullanılan Covid-19 korku ölçeği puan ortalamasının (Ort.=17,56;S=4,84) orta düzeyde olması, virüsün insanların hayatını olumsuz etkilediğini açıkça göstermektedir.

Çalışmada incelenen diğer önemli konu ise katılımcıların medeni durumlarının ve cinsiyetlerinin Covid-19 üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığıdır. Bunun sonucunda katılımcıların cinsiyetlerinin, Covid-19 korkusu üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Covid-19 pandemisinden erkekler ve kadınların benzer şekilde etkilendiği söylenebilmektedir. Bunun aksine katılımcıların medeni durumlarının Covid-19 korkuları üzerinde ise istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisi bulunmuştur. Buna göre katılımcıların evli veya bekar olmasıyla Covid-19 korkuları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Covid-19 Pandemisinde artan stres ve ailevi sorumluluklarla beraber, evli bireylerin bekar bireylere göre daha fazla sorumluluk taşıdığı ve özellikle çocuklu ailelerin Covid-19 virüsüne karşı daha kırılgan olduğu düşünüldüğünde, evli bireylerde bekar bireylere göre Covid-19 korkusunun farklı olması beklenen bir sonuçtur. Buna benzer bir sonuç olarak da çocuk sahibi olan bireylerin olmayanlara göre, Covid-19 korku ölçeğinden istatistiksel açıdan farklı olarak etkilenmesi bu sonucu desteklemektedir. Araştırmada katılımcıların Covid-19 korkusuna yönelik yaşlarıyla olan ilişkisi incelenmiş, Covid-19 korkusu ile yaş arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu etkinin ileri yaşta özellikle kronik hastalık ve benzeri sorunlara sahip kırılgan grupların Covid-19 virüsüne karşı daha hassas olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ailelerin Covid-19 Pandemi Sürecinde Yaşam Memnuniyetlerine İlişkin Sonuçlar

Covid-19, aile bireylerinin ekonomik koşullarının yanı sıra yaşam memnuniyetlerini de olumsuz yönde etki etmiştir. Araştırmada katılımcılardan bir bütün olarak düşündüğünde son zamanlardaki yaşam memnuniyetlerini 0 ile 10 arasında değerlendirmesi istendiğinde, katılımcıların yaşam memnuniyeti puanları ortalamasının 5,14 olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların Covid-19 Pandemi sürecinde yarısından fazlasının yaşam memnuniyeti puanının 5 ve altında olması Covid-19 Pandemisinin aile bireylerinin yaşamlarını olumsuz olarak etkilediğini göstermektedir. Nitekim, pandemi nedeniyle genel yaşam memnuniyetlerinin ve mutluluk düzeylerinin azaldığını belirtenlerin oranının da oldukça yüksek olması (%89,4) bu durumu desteklemektedir.

Aynı zamanda araştırmada Covid-19 pandemisi ile aile yaşam memnuniyeti arasındaki ilişki analiz edildiğinde, aralarında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu diğer bir ifade ile Covid-19 pandemisinin olumsuz etkileri arttıkça aile yaşam memnuniyetinin azaldığı görülmektedir. Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulgular ve analizler çerçevesinde Covid-19 Pandemisinin aile bireylerinin yaşam memnuniyetlerini dramatik bir şekilde etkilediği görülmektedir. Nitekim ekonomik güçlükler, bilinmeyenden korkma, yaşanan kayıplar, sosyal izolasyon gibi pek çok nedenin bu süreçte ailelerin yaşam memnuniyetlerinde düşüşe neden olduğu bir gerçektir.

Ailelerin yaşam memnuniyetleri; gelir, sağlık durumu, yaşanılan çevre gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörler arasında gelir düzeyi yaşam memnuniyeti açısından oldukça

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

önemlidir (Aydıner Boylu ve Terzioğlu, 2008, s.3). Araştırmada aile bireylerinin Covid-19 pandemi sürecinde çalışma şekli/iş kaybı durumlarına göre aile yaşam memnuniyeti analiz edilmiş ve iki değişken arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Pandemi döneminde düzenli olarak çalışan aile bireylerinin aile yaşam memnuniyetlerinin pandemi nedeniyle kalıcı iş kaybı yaşayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İş kaybının aileleri, sadece ekonomik yönden değil aynı zamanda temel yaşam koşullarını sürdürebilme açısından da etkilediği göz önüne alındığında, bu durum ailelerin yaşam memnuniyetleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla tüm bu bulgular da göz önüne alındığında Covid-19 Pandemisi ile aile yaşam memnuniyeti arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin bulunması nedeniyle **H1** hipotezi (Covid-19 Pandemisi ile aile memnuniyeti arasında ilişki vardır) kabul edilmiştir.

Ailelerin Covid-19 Pandemi Sürecinde Yaşam Kalitelerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada Covid-19 pandemisinde ailelerin yaşam kaliteleri de incelenmiş, bu amaçla Beach Center Aile Yaşam Kalitesi ölçeği kullanılmıştır. Çalışma kapsamında ölçeğin beş boyutundan çalışma ile ilgili olan dört boyutu (aile etkileşimi, ailede ebeveynlik, ailede duygusal yeterlilik, ailede fiziksel/materyal/finansal yeterlilik) kullanılmıştır.

İlk boyut olan *Aile Etkileşimine* ilişkin yapılan analizler neticesinde Covid-19 pandemisi ile aile etkileşimi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre **H2** hipotezi (Covid-19 Pandemisi ile aile etkileşimi arasında ilişki vardır) kabul edilmiştir. Elde edilen bu sonuçla pandeminin beraberinde getirdiği kısıtlamaların ailelerin birbirleriyle etkileşim kurmak için bir fırsat oluşturduğunu, bu durumun aile bireylerinin evde birbirleriyle daha fazla vakit geçirmesine ve etkileşimde bulunmasına imkan sağladığı düşünülmektedir. Bu sonuç aile bireylerinin bu zorlu süreçlerde birbirlerine destek olduklarını göstermektedir.

Çalışmada Covid-19 pandemisi ile *Ailede Ebeveynlik* arasında ilişki olup olmadığı konusu da incelenen konular arasında yer almaktadır. Covid-19 Pandemisi ile ailede ebeveynlik arasındaki ilişki analiz edilmiş ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olması nedeniyle araştırmanın **H3** hipotezi (Covid-19 Pandemisi ile ailede ebeveynlik arasında ilişki vardır) kabul edilmiştir. Covid-19 Pandemisi ailedeki ebeveynlikle beraber aile yaşam kalitesini etkilemiştir. Nitekim Başaran ve Aksoy (2020, s.672) tarafından yapılan ve anne-babaların koronavirüs (COVİD-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada, Covid 19 pandemisinin ebeveyn ve çocukları psikolojik ve fiziksel açısından olumsuz etkilediği görülmüştür. Fakat evde kalma sürelerinin uzun olması nedeniyle ebeveynlerin çocuklarıyla daha fazla zaman geçirebilmesi ve beraber daha çok etkinlik yapabilmesi, pandeminin çocuk ve ebeveyn arasındaki ilişki için bir fırsat olduğu da belirtilerek pandemideki ebeveyn-çocuk ilişkisinin altı çizilmiştir.

Aile yaşam kalitesinin belirleyici faktörlerinden birisi de *Duygusal Yeterliliktir*. Bilindiği üzere Covid-19 pandemisi aileleri duygusal açıdan etkileyerek ailelerin derin bir korku yaşamalarına ve duygu durumlarının bozulmasına neden olmuştur. Covid-19 sürecinin çok stresli ve zor olmasının aile bireyleri üzerinde baskıyı arttırdığı ve psikolojik rahatsızlıklara neden olduğu bilinmektedir (Wang ve diğ., 2020, s.21). Araştırmada katılımcılara uygulanan Covid-19 korku ölçeği sonuçları bu literatür sonucunu desteklerken, aile bireylerinin ve akrabalarının bu süreçte birbirlerine her zamankinden daha çok ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Ergül ve Yılmaz (2020, s.49) tarafından yapılan çalışmada da Covid-19 sürecinde bireylerin birbirlerine destek oldukları, birbirleriyle ilgilendikleri ve birbirleriyle uyum içinde yaşadıkları sonuçları bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlara ek olarak yapılan analizler neticesinde Covid-19 Pandemisi ile ailede duygusal yeterlilik arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilerek **H4** hipotezi **(**Covid-19 Pandemisi ile ailede duygusal yeterlik arasında ilişki vardır) kabul edilmiştir.

Araştırmada aile yaşam kalitesine yönelik incelenen diğer bir husus ise Covid-19 pandemisi ile ailede *Fiziksel/Materyal/Finansal Yeterlilik* durumu arasında ilişki olup olmadığıdır. Elde edilen bulgular sonucunda katılımcıların neredeyse yarısının (%48,8) pandemi sürecinde gelirlerinin azaldığını, yarıya yakınının (%39,7) pandemi nedeniyle temel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla borçlandığını, yaklaşık dörtte üçünün (%73,2) pandemiden ekonomik olarak olumsuz etkilendiği

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

saptanmıştır. Nitekim Birinci ve Bulut (2020, s.66) tarafından yapılan çalışmada da Covid-19 pandemisinin sosyal izolasyona neden olmasıyla birlikte bu süreçte birçok ailenin işsizlik vb. zorluklar nedeniyle ekonomik sorunlarla karşılaşmaları bu araştırmayla benzerlik göstermektedir. Buna ek olarak Covid-19 süresinde aile bireylerinin çalışma şekli/iş kaybı durumları ile aile yaşam kaliteleri arasındaki ilişki incelendiğinde, iki değişken arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu ve pandemi döneminde düzenli olarak çalışanların aile yaşam kalitelerinin, pandemi nedeniyle kalıcı iş kaybı yaşayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kalıcı iş kaybı yaşayan aile bireylerinin temel ihtiyaçlarını karşılayamamasının, aile içindeki huzuru bozarak ailede sorunlara neden olduğu ve yaşanan ekonomik zorlukların da ailelerin yaşam kalitesini ve refahını düşürdüğü düşünülmektedir. Araştırmaya katılan her dört aile bireyinden biri Covid-19 pandemi sürecinde ailelerinin masraflarını karşılayamadıklarını belirtmiştir. Yapılan istatistiksel analize göre gelirleri giderlerinden az olan aileler Covid-19 sürecinden, gelirleri giderlerinden fazla olan ailelere göre daha fazla etkilenmişlerdir. Bu sonuca göre ekonomik koşulları iyi olan ailelerin çeşitli olanaklara erişiminin daha kolay olması nedeniyle pandemiden daha az etkilendikleri düşünülmektedir. Bozkurt ve diğ. (2020, s.121) tarafından yapılan çalışmada da Covid-19 pandemi döneminde gelir düzeyi düşük olan bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalması bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Tüm bu sonuçlara ek olarak yapılan analiz sonucunda Covid-19 pandemisi ile ailede fiziksel/materyal/finansal yeterlik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. **H5** hipotezi (Covid-19 Pandemisi ile ailede fiziksel/materyal/finansal yeterlik arasında ilişki vardır) kabul edilmiş ve Covid-19 pandemisinin ailelerin fiziksel/materyal/finansal yeterliliklerini etkilediği saptanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre Covid-19 pandemi süreciyle aile etkileşimi, ailede ebeveynlik, ailede duygusal yeterlilik, ailede fiziksel/materyal/ finansal yeterlilik durumu arasında istatistiksel olarak önemli bir ilişki bulunmaktadır. Tüm bu alt boyutların Covid-19 ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi olması, Covid-19'un aile yaşam kalitesini birçok açıdan etkilediğini göstermektedir. Aynı zamanda yapılan analiz sonucunda Covid-19 Pandemisi ile aile yaşam kalitesi arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla araştırmanın hipotezlerinden **H6** hipotezi (Covid-19 Pandemisi ile aile yaşam kalitesi arasında ilişki vardır) kabul edilmektedir.

ÖNERİLER

Covid-19 Pandemisinde aile yaşam kalitesi ve aile memnuniyetinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda faydalı olabilecek öneriler aşağıda sunulmaktadır.

- Araştırma sonucuna göre neredeyse her üç aile bireyinden birisi pandemi döneminde işsiz kalmış ve katılımcıların yaklaşık yarısı Covid-19 pandemi sürecinde gelirlerinin azaldığını belirtmişlerdir. Gelirleri azalan aileler yaşam standartlarını pandemi öncesindeki gibi sürdürmek amacıyla borçlanmak zorunda kalmıştır. Hatta araştırma sonuçlarına göre bazı ailelerin elindeki mal varlığını satması ailelerin pandemiden sosyal ve ekonomik anlamda olumsuz şekilde etkilediğini göstermektedir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda yaşanabilecek olası pandemilerde ekonomik güçlük yaşayan ailelere yapılacak ekonomik desteklerin miktar ve çeşit olarak arttırılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.
- Araştırma sonuçlarına göre Covid-19 korkusu ailelerin yaşam memnuniyetlerini ve yaşam kalitelerini olumsuz etkilemiştir. Bu kapsamda yeniden yaşanabilecek olası pandemilerde aile bireylerinin yaşam memnuniyetlerini arttırmaya yönelik televizyon programlarının sayısı arttırılabilir. Ayrıca pandemiden etkilenen aile bireylerinin korku, endişe ve psikolojik durumları uzaktan yapılacak bağlantılarla düzenli olarak izlenebileceği gibi birebir terapi programları düzenlenebilir.
- Elde edilen diğer bir sonuca göre pandemi döneminde katılımcıların bir kısmı ekonomik yetersizliklerden dolayı sağlık hizmetlerinden faydalanamadıklarını belirtmişlerdir. Sağlık sistemi açısından büyük bir sorun teşkil eden bu durum için ekonomik sorunları olan ailelere özellikle afet ve pandemi dönemlerinde ücretsiz sağlık hizmeti ve ilaç desteği sağlanmalıdır.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Covid-19 pandemisi özellikle finansal açıdan aile bireylerini olumsuz yönde etkilemiş olmakla beraber kurum ve kuruluşların da afet,

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

pandemi vb. durumlarda hazırlıksız olduğu görülmüştür. Buna yönelik daha kapsamlı plan, strateji ve eylem planları oluşturulabilir ve bunlara ek olarak merkezi bütçeden ailelere daha fazla pay ayrılabilir.

KAYNAKLAR

Adıbelli, D. ve Sümen, A. (2020). The effect of the coronavirus (COVID-19) pandemic on health-related quality of life in children. *Child Youth Services Review*, *119,* 105595. https://doi: 10.1016/j.childyouth.2020.105595

Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D. ve Pakpour, A. H. (2020). The fear of COVID-19 scale: Development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction, 20,* 1537-1545. https://doi: 10.1007/s11469-020-00270-8

Akbulut, Ö. (2021). Çok değişkenli ve farklı ölçekli araştırmalarda örneklem büyüklüğünün tespiti. *Hayvan Bilimi ve Ürünleri Dergisi*, *4*(2), 199-215. https://doi.org/10.51970/jasp.946399

Andrade, C., Gillen, M., Molina, J.. ve Willmarth, M. (2022). The social and economic impact of Covid-19 on family functioning and well-being: Where do we go from here?. *Journal of Family and Economic Issues* 43, 205-212. https://doi.org/10.1007/s10834-022-09848-x

Arslan, R. ve Demir, G. (2022). *G-power ve minitab uygulamalı örnekleme yöntemleri*. Nobel Yayınları.

Artan, T., Meydan, S. ve Irmak, H. S. (2021). Turkish version of the fear of COVID-19 scale: Validity and reliability study. *Archives of Health Science Research*, *8*(2), 117-123. https://doi.org/10.5152/ArcHealthSciRes.2021.20113

Aydıner Boylu, A. ve Terzioğlu, G. (2008). Ailelerin yaşam kalitelerini etkileyen bazı subjektif göstergelerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *26*(2), 1-27.

Aydıner Boylu, A., ve Paçacıoğlu, B. (2016). Yaşam kalitesi ve göstergeleri. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, *8*(15), 137-150. https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.266011

Balcı, Y., ve Çetin, G. (2020). COVID-19 pandemi sürecinin Türkiye'de istihdama etkileri ve kamu açısından alınması gereken tedbirler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Bahar* (COVID19-Özel Ek), 40-58.

Başaran, M. ve Aksoy, A. B. (2020). Anne-babaların korona-virüs (COVID-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(71), 668-678.

Beyaz Özbey, İ. (2021). Koronavirüs salgınının toplumsal yapı üzerindeki etkileri: Erzurum örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *23*(3), 821-839. https://doi.org/10.32709/akusosbil.874853

Birinci, M. ve Bulut, T. (2020). COVID-19'un sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı gruplar üzerindeki etkileri: Sosyal hizmet bakış açısından bir değerlendirme. *Sosyal Çalışma Dergisi, 4*(1), 62-68.

Bozkurt, V., Demirbaş, D. ve Yorgun, S., (2020). Pandemi döneminde çalışma: Ekonomik kaygılar, dijitalleşme ve verimlilik. Dilek Demirbaş, Veysel Bozkurt ve Sayım Yorğun (Eds), *Covid 19 Pandemisinin Ekonomik, Toplumsal ve Siyasal Etkileri içinde* (s.115-136). İstanbul Üniversitesi Yayınevi. https://doi.org/10.26650/B/SS46.2020.005.08

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Budak, F. ve Korkmaz, Ş. (2020). COVID-19 pandemi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: Türkiye örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi* (1), 62-79. https://doi.org/10.35375/sayod.738657

Catala-Miñana, M., Lila, A., Oliver, J., Vivo, L. ve Galiana, E. G. (2017). Contextual factors related to alcohol abuse among intimate partner violence offenders. *Substance Use & Misuse*, *52*(3), 294-302. https://doi.org/10.1080/10826084.2016.1225097

Çelik, Ş. ve Çak, E. (2021). COVID-19 pandemi sürecinin aile üzerine etkisi. *Gevher Nesibe Journal of Medical & Health Sciences, 6*(11), 43-49. https://doi.org/10.46648/gnj.185

Deveci Şirin, H. (2014). Ailelerde sosyo-demografik-ekonomik değişkenlerin aile yaşam kalitesine etkileri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 2*(1), 31-46.

Ergül, B., ve Yılmaz, V. (2020). COVID-19 salgını süresince aile içi ilişkilerin doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (Special Issue), 38-51. https://doi.org/10.21733/ibad.733909

Göktaş, N. (2023). COVID-19 salgınının işsizlik üzerindeki etkisi: TÜİK ve İŞKUR verileri üzerinden bir değerlendirme. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 4*(1), 29-40.

Güngörer, F. (2020). COVID-19'un toplumsal kurumlara etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı,* 393-328.

Hoffman, L., Marquis, J., Poston, D. J., Summers, J. A. ve Turnbull, A. P. (2006). Assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the beach center family quality of life scale. *Journal of Marriage and Family, 68*(4), 1069-1083. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2006.00314.x

Johanson, G.S. ve Brooks, G.P. (2010). Initial scale development: Sample size for pilot studies. *Educational and Phychological Measurement, 70*(3), 394–400. https://doi.org/10.1177/0013164409355692

Kartal, A. Ergin, E., ve Kanmış, H. D. (2020). COVID-19 pandemik salgın döneminde yaşam kalitesini arttırmaya yönelik sağlıklı beslenme ve fiziksel aktivite önerileri. *Avrasya Sağlık Bilimleri Dergisi*, *COVID-19 Special Issue,* 149-155.

Koca, A. ve Tutal, O. (2021). COVID-19 salgını sürecinde değişen dinamikler üzerinden yeni kamusal alan olasılıkları. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, *11*(2), 360-377.

Lebow, J. L. (2020). Family in the age of COVID-19. *Family Process, 59*(2), 309-312. https://doi.org/10.1111/famp.12543

Meral, B. ve Cavkaytar, A. (2013). Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *38*(170), 49-60.

Nair, M., Moore, K., Sanford, S. J., McNair, A., Matheson, A., ve Wong, E. (2024). Impacts of COVID-19 on young children and families: A qualitative study using best starts for kids health survey data in King County, *WA. Maternal and child health journal, 28*(1), 116–124. https://doi.org/10.1007/s10995-023-03810-5

NEFE & Survey (2020, April 16). *Nearly 9 in 10 say COVID-19 Crisis is causing financial stress*. National Endowment for Financial Education. https://www.nefe.org/news/2020/04/survey-covid-19-crisisi-causing-fnancial-stress.aspx

OECD (2021). *COVID-19 and well-being: Life in the pandemic*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1e1ecb53-en

Shields, M. ve Wooden, M. (2003). Investigating the role of neighbourhood characteristics in determining life satisfaction. *Melbourne Institute Working Paper*, 24/03, September.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Sousa, L. ve Lyubomirsky, S.. (2001). Life satisfaction. *Encylopedia of Women and Gender: Sex Similarities and Differences and the Impact of Society on Gender.* 2, 667-676.

Tural, E. (2020). COVID-19 pandemi dönemi ev karantinasında fiziksel aktivite düzeyinin yaşam kalitesine etkisi. *Van Sağlık Bilimleri Dergisi*, COVID-19 Özel Sayı, 10-18.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). *TÜİK haber bülteni, yaşam memnuniyet araştırması.* https://data.tuik.gov.tr/bulten/index?p=Yasam-Memnuniyeti-Arastirmasi-2020-37209 Erişim: 20 Nisan 2021

Uysal Şahin, Ö. (2022). Yaşam kalitesi ve eğitim ilişkisi: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Journal of Awareness, 7*(4), 179-197. https://doi.org/10.26809/joa.7.4.06

Üstün, Ç. ve Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme çalışması. *Anatolian Clinic the Journal of Medical Sciences,* (COVID-19 Özel Sayısı), 142-153. https://doi.org/10.21673/anadoluklin.721864

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S. ve Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(5), 1729. https://doi.org/10.3390/ijerph17051729

Wong, B. Y. M., Lam, T. H., Lai, A. Y. K., Wang, M. P., ve Ho, S. Y. (2021). Perceived benefits and harms of the Covıd-19 pandemic on family well-being and their sociodemographic disparities in Hong Kong: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(3), 1217. https://doi.org/10.3390/ijerph18031217

Extended Abstract

Challenging life events such as deaths, natural disasters, economic crises and wars negatively affect the quality of life and satisfaction of families. One of these challenging life events is the Covid-19 pandemic, which started to be seen in our country in 2020. The pandemic has negatively affected many families both economically and socially. Considering that families have psychological, social and economic functions in society, the Covid-19 pandemic has deeply affected the realization of these functions and has been a social and traumatic event for families. Social isolation has not only limited the living spaces of individuals and families, but also reduced their quality of life. Therefore, the aim of this study is to examine the impact of the Covid-19 Pandemic on family quality of life and satisfaction. As the research population, all family members with children and individuals over the age of 18 living with their families in Ankara, Istanbul and Izmir, the three largest cities of Turkey, were selected. Within the scope of the research, it was taken into consideration that families had at least one child or if the individual was single, they lived with their parents. As a result of the removal of incorrect and incomplete questionnaires, 385 people were included in the sample. In order to examine family quality of life and family life satisfaction in the Covid 19 pandemic, a research form prepared by utilizing the literature was used. In the first part of the research form, basic questions including demographic information about the participants were asked. The second part of the research form includes questions about the economic situation of the family, and the third part includes questions to determine the life satisfaction of the participants in relation to the Covid-19 Pandemic. In the last part of the research form, the Covid-19 Fear Scale consisting of 7 items and the Beach Center Family Quality of Life Scale consisting of 20 items were used in accordance with the purpose of the study. Frequency distributions (number, percentage) were used to evaluate the categorical variables in the study, and descriptive statistics (mean, standard deviation, variance, minimum, maximum) were given for quantitative variables. Although various transformations were made on the data from the comparison of averages and relationships between variables, since the data did not converge to a normal distribution, Mann-Whitney U test was used to examine the difference between two averages, and Kruskal-Wallis test was applied if the number of groups was more than two. Chi-square test was used for the relationships between categorical variables. The study also examined the relationship between many variables and correlation analysis was applied. Since the data were not normally distributed, Spearman Correlation coefficient was used between quantitative variables. This research has produced results that confirm the economic concerns during the Covid-19 pandemic. In this respect, the fact that almost half of the participants in the research stated that their income decreased during the Covid-19 pandemic process, and in addition, a little more than half of them stated that their income was less than their expenses shows how difficult this process is for family members. According to another

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

important result of the research, approximately three quarters of the participants (73.2%) were negatively affected economically due to the pandemic, and more than half (57.2%) had difficulties in monthly payments such as rent, bills and loans. Another important research result regarding the economic problems experienced by families is that approximately three quarters of the participants (72.0%) turned to the consumption of cheaper products during the pandemic. As a result of another analysis conducted in the study, a statistically significant relationship was found between the amount of income of families and their being affected by Covid-19. According to this analysis, as the fear of families from Covid-19 virus increased, the amount of family income decreased. In another analysis conducted to examine the economic status of families during the Covid-19 process, the relationship between families' evaluation of their income levels and their fear of Covid-19 was examined and a statistically significant difference was found. Accordingly, it is thought that families whose income is less than their expenses are more affected by Covid-19. According to this result, it is also thought that families whose incomes are more than or equal to their expenses are less affected by the negativities of the pandemic. All these results show that the Covid-19 pandemic has negatively affected many families due to both unemployment and the dramatic decrease in their income. Although the proportion of families who borrowed money to meet their basic needs due to the pandemic (39.7%) is at a considerable level, the fact that families had to sell their assets to meet their basic needs and pay their debts clearly shows that the Covid-19 pandemic has significantly affected families economically. As it is known, the Covid-19 virus has caused great fear and panic with the deaths of many people all over the world. The fact that the mean score of the Covid-19 fear scale (Mean =17.56; SD=4.84), which was used to determine the participants' anxiety about the Covid-19 pandemic, was at a moderate level clearly shows that the virus negatively affects people's lives. In the study, the marital status of the participants had a statistically significant effect on their fear of Covid-19. Accordingly, there is a significant relationship between whether the participants are married or single and their fear of Covid-19. Considering that married individuals have more responsibilities than single individuals with increased stress and family responsibilities during the Covid-19 pandemic, and especially families with children are more vulnerable to the Covid-19 virus, it is an expected result that the fear of Covid-19 is different in married individuals compared to single individuals. As a similar result, the fact that individuals who have children are statistically differently affected by the Covid-19 fear compared to those who do not, support this result. In the study, the relationship between the participants' fear of Covid-19 and their age was examined, and a statistically significant relationship was found between fear of Covid-19 and age. This effect is thought to be due to the fact that vulnerable groups, especially those with chronic diseases and similar problems, are more sensitive to Covid-19 virus. Covid-19 has negatively affected the life satisfaction of family members as well as their economic conditions. The fact that more than half of the participants had a life satisfaction score of 5 and below during the Covid-19 pandemic shows that the Covid-19 pandemic negatively affected the lives of family members. As a matter of fact, the high rate of those who stated that their overall life satisfaction and happiness levels decreased due to the pandemic (89.4%) supports this situation. At the same time, when the relationship between the Covid-19 pandemic and family life satisfaction is analyzed in the study, it is seen that there is a statistically significant and negative relationship between them, in other words, as the negative effects of the Covid-19 pandemic increase, family life satisfaction decreases. As a result, within the framework of the findings and analyzes obtained from the research, it is seen that the Covid-19 Pandemic has dramatically affected the life satisfaction of family members. It was concluded that the family life satisfaction of family members who worked regularly during the pandemic period was higher than those who experienced permanent job loss due to the pandemic. Considering that job loss affects families not only economically but also in terms of sustaining basic living conditions, this situation has a significant impact on the life satisfaction of families. Therefore, considering all these findings, since there is a statistically significant relationship between Covid-19 Pandemic and family life satisfaction, the H1 hypothesis (There is a relationship between Covid-19 Pandemic and family satisfaction) is accepted. In the study, the quality of life of families in the Covid-19 pandemic was also examined, and the Beach Center Family Quality of Life scale was used for this purpose. Within the scope of the study, four of the five dimensions of the scale (family interaction, parenting in the family, emotional competence in the family, physical/material/financial competence in the family) were used. According to the results of the study, there is a statistically significant relationship between the Covid-19 pandemic process and family interaction, parenting in the family, emotional competence in the family, and physical/material/financial competence in the family. According to this result, H2 hypothesis (There is a relationship between Covid-19 Pandemic and family interaction), H3 hypothesis (There is a relationship between Covid-19 Pandemic and parenting in the family), H4 hypothesis (There is a relationship between Covid-19 Pandemic and emotional competence in the family) and H5 hypothesis (There is a relationship between Covid-19 Pandemic and physical/material/financial competence in the family) were accepted. The fact that all these sub-dimensions have a statistically significant relationship with Covid-19 shows that Covid-19 affects family quality of life in many ways. At the same time, as a result of the analysis, the relationship between Covid-19 Pandemic and family quality of life was examined and a statistically

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

significant relationship was found. Therefore, one of the hypotheses of the study, H6 hypothesis (There is a relationship between Covid-19 Pandemic and family quality of life) is accepted. According to the results obtained from the research, the Covid-19 pandemic has negatively affected family members, especially financially, but it has been observed that institutions and organizations are unprepared in cases such as disasters, pandemics, etc. More comprehensive plans, strategies and action plans can be created for this, and in addition, more shares can be allocated to families from the central budget.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 3 * (896-919)

Examining the Relationship between External Influences Acceptance and Self-Alienation and General Well-Being among Turkish Young Adults from an Existential Social Work Perspective: Implications for Social Work Intervention

Türkiye'deki Genç Yetişkinlerde Dış Etkileri Kabullenme ve Kendine Yabancılaşma ile Genel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin Varoluşçu Sosyal Hizmet Perspektifinden İncelenmesi: Sosyal Hizmet Müdahalesi için Çıkarımlar

Yunus BAYRAM *

Makale Bilgisi

Geliş:01.11.2024
Kabul:27.06.2025

Doi: 10.20296/tsadergisi.1577458

Anahtar Sözcükler:
Varoluşçu sosyal hizmet
Dış etkileri kabullenme
Kendine yabancılaşma
Genel iyi oluş

ÖZET

Çağdaş sosyal hizmet araştırmaları, dış etkiyi kabul etmenin ve kendine yabancılaşmanın bireylerin genel ruhsal durumu üzerindeki zararlı etkilerini vurgulamaktadır, ancak bu faktörler ile genel refah arasındaki ilişkilerin sosyal hizmet biliminde daha fazla araştırılması gerekmektedir. Bu çalışma, Türk genç yetişkinler arasında dış etkiyi kabullenme, kendine yabancılaşma ve genel iyi oluş arasındaki ilişkileri incelemektedir. Varoluşçu sosyal hizmet kuramına dayanarak hem dışsal etki kabulünün hem de kendine yabancılaşmanın genel iyi oluşu olumsuz yönde yordayacağı varsayılmıştır. Otantiklik Ölçeği (dışsal etki kabulü ve kendine yabancılaşma alt ölçekleri) ve Genel İyi Oluş Ölçeği kullanılarak 310 katılımcıdan veri toplanmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi hem dış etki kabulünün hem de kendine yabancılaşmanın genel iyi oluşu olumsuz yönde yordadığını, kendine yabancılaşmanın dış etki kabulüne kıyasla daha güçlü bir olumsuz etki gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu iki boyut aynı zamanda birbirleriyle güçlü bir pozitif ilişki göstermiştir. Bu bulgular, dışsal etki kabulü ve kendine yabancılaşmanın refah üzerindeki farklı etkisini vurgulamakta ve sosyal hizmet uygulamalarında ve müdahalelerinde kendine yabancılaşmanın ele alınmasının özel öneminin altını çizmektedir. Sonuçlar, otantiklik temelli müdahalelere ilişkin artan sosyal hizmet bilgisine katkıda bulunmakta ve genel refahı geliştirmeye yönelik varoluşçu sosyal hizmet yaklaşımları için ampirik destek sağlamaktadır.

Article Information

Submission: 01.11.2024
Acceptance:27.06.2025

Doi: 10.20296/tsadergisi.1577458

Key Words:
Existential social work
External effect acceptance
Self-alienation
General well-being

ABSTRACT

Contemporary social work research highlights the detrimental effects of accepting external influence and self-alienation on individuals' overall mental state, yet the relationships between these factors and general well-being require further investigation in social work science. This study examines the relationships between external effect acceptance, self-alienation, and general well-being among Turkish young adults. Drawing on existential social work theory, we hypothesized that both external effect acceptance and self-alienation would negatively predict general well-being. Data were collected from 310 participants using the Authenticity Scale (external effect acceptance and self-alienation subscales) and the General Well-Being Scale. Structural equation modeling revealed that both external effect acceptance and self-alienation negatively predicted general well-being, with self-alienation showing a stronger negative effect compared to external effect acceptance. The two dimensions also demonstrated a strong positive association with each other. These findings highlight the differential impact of external effect acceptance and self-alienation on well-being and underscore the particular importance of addressing self-alienation in social work practice and interventions. The results contribute to the growing body of social work knowledge regarding authenticity-based interventions and provide empirical support for existential social work approaches to promoting general well-being.

Atıf İçin

Bayram, Yunus (2025). Examining the Relationship between External Influences Acceptance and Self-Alienation and General Well-Being among Turkish Young Adults from an Existential Social Work Perspective: Implications for Social Work Intervention. *Turkish Journal of Social Research, 29*(3), 896-919. doi: 10.20296/tsadergisi.1577458

* Dr, Bartın Üniversitesi, Bartın MYO, Sosyal Güvenlik, Bartın, ybayram@bartin.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0375-556X

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

INTRODUCTION

The construct of general well-being constitutes a fundamental paradigm within social work, encompassing physiological, affective, and cognitive health dimensions that facilitate optimal human functioning. Social work interventions target the enhancement of well-being through multifaceted approaches addressing psychosocial factors, socioeconomic determinants, and interpersonal dynamics. This is particularly salient in young adult populations, who encounter developmental challenges in identity formation, vocational trajectory, and social assimilation (Hatano et al., 2022). This period of young adulthood is often characterized by heightened exploration of identity, values, and life paths (Arnett, 2000), making individuals potentially more vulnerable to external pressures or, conversely, more driven to seek authenticity. Understanding how constructs like external influence acceptance and self-alienation impact their well-being during this formative stage is therefore critical for effective social work intervention. General well-being functions as a critical outcome measure in social work interventions, specifically those aimed at fostering individual agency and psychological resilience (Saleebey, 2016). The construct exhibits both individual and societal implications, influencing social participation, relational stability, and community cohesion (Huang et al., 2022). Within the social work framework, which addresses systemic phenomena through holistic interventions, well-being optimization remains paramount. Enhanced well-being demonstrates efficacy in ameliorating social disadvantage, psychological dysfunction, and social marginalization (Payne, 2021; Thompson, 2017).

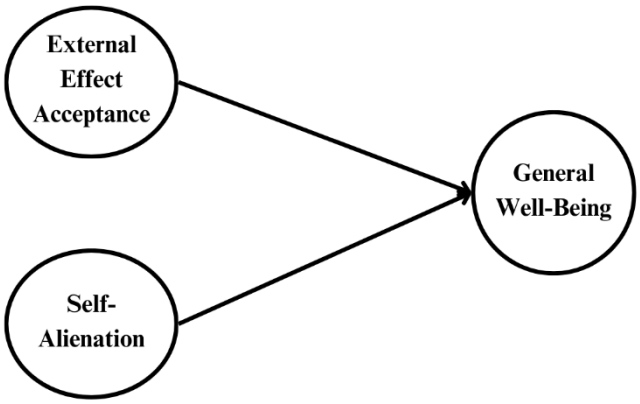
Multiple theoretical frameworks within psychological and social sciences elucidate the well-being construct. Maslow's Hierarchy of Needs theorizes self-actualization as a crucial well-being component, positing that well-being emerges through the hierarchical satisfaction of physiological, safety, affiliation, esteem, and self-actualization needs (Maslow, 1943). Self-Determination Theory (SDT) postulates that well-being manifestation occurs through the fulfillment of three fundamental psychological needs: autonomy, competence, and relatedness (Ryan & Deci, 2000). SDT applications in social work interventions prioritize autonomy and social connection enhancement, particularly in vulnerable populations (Krill, 2011). The PERMA model (Seligman, 2011) delineates five essential well-being components: Positive Affect, Engagement, Relationships, Meaning, and Achievement, which inform social work practice methodologies (Payne, 2021). Empirical evidence identifies multiple variables correlating with general well-being. Mental health status demonstrates significant predictive validity, with psychological distress inversely correlating with well-being (Keyes, 2007; Diener et al., 2005). Social support mechanisms exhibit positive associations with well-being outcomes (Hua et al., 2024), informing community-based intervention strategies (Wilkinson et al., 2018). Economic stability functions as a critical determinant, with financial security significantly impacting physical and psychological well-being (Dolan et al., 2008). Identity cohesion and self-concept stability demonstrate positive correlations with well-being measures (Lee et al., 2020), while self-alienation exhibits negative associations (Wong, 2014). While these general relationships are acknowledged, there is a need for more focused research on how these dynamics play out specifically within young adult populations, particularly in non-Western contexts like Turkey. Young adults are often navigating a complex interplay of societal expectations (e.g., from family, education, and early career pressures) and the internal drive for self-definition, which can make them particularly susceptible to the struggles of external influence acceptance and self-alienation (Erikson, 1968; Arnett, 2000). The unique cultural and social fabric of Turkey may further shape these experiences.

The existential social work (ESW) paradigm provides the theoretical framework for this investigation, emphasizing meaning construction, autonomy, and authenticity. ESW integrates existentialist philosophy, focusing on experiential existence, personal agency, and meaning acquisition (Thompson, 2017). This framework conceptualizes well-being as contingent upon authentic living and agency preservation. ESW posits that individuals must navigate existential challenges while maintaining value congruence (Bugental, 1965). The current investigation employs ESW to examine the negative impact of external influence acceptance and self-alienation on well-being outcomes. Despite theoretical foundations suggesting negative associations between external influence acceptance, self-alienation, and well-being, empirical investigations examining these

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

relationships concurrently remain limited. Existing literature typically examines these variables in isolation, failing to account for interaction effects (Huang et al., 2022). This limitation is particularly relevant for young adult populations navigating complex social matrices (Martínez-García, 2024). The present study aims to examine the relationships of external influence acceptance and self-alienation with general well-being among Turkish young adults, utilizing the ESW framework (Figure 1). This investigation seeks to inform social work interventions targeting young adult populations experiencing societal pressure and self-alienation (Nilsson, 2018). Subsequent sections delineate hypothesis development, methodological procedures, results presentation, and implications discussion.

Figure 1. *Theoretical Model of Research*



Theoretical Framework and Hypothesis Development

General well-being

General well-being is a complex construct that encompasses physical, mental, emotional, social, and spiritual domains of human life (Diener et al., 2005) and the changes that occur when a person turns to the different resources available to him or her (Morris & Nguyen 2024). It includes aspects like being satisfied with life (actual reported happiness), psychological well-being (predispositions that are self-acceptance and self- development), social well-being (Diener, 1984; Ryff, 1989). It has its reference from Aristotle's eudaimonia and the emphasis that early Greek people had for virtues and optimality (Fowers, 2016). Existentialists such as Frankl (1963) and Sartre (1956) also noted that well-being was a matter of a meaningful life and was synonymous with authenticity, an aspect at the center of the interest in the processes of meaning making of ESW (Krill, 2011). Some of the theoretical frameworks in this area include SDT by Deci and Ryan (1985) where positive aspects of life is related with the need for autonomy, competence and relatedness (Ryan and Deci, 2000). In this paradigm of well-being the strengths and virtues of an individual are given a major focus (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) particularly in the work of Seligman (2011) who introduced the PERMA model that has five fundamental components namely: The five aspects include positive emotions, engagement, relationships, meaning and accomplishment. Using Ryff's Model of Psychological Well-being (1989), it is concluded that there are six dimensions of psychological well-

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

being namely, self-acceptance, personal growth, purpose in life, environmental mastery, autonomy, positive relationship with others. Family Resilience Theory looks at the issues concerning well-being from the perspective of how family systems adjust to stress (Walsh, 2016) while in therapy programs, well-being is viewed as one of the variables to gauge the effectiveness of the interventions (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

In clinical practice, well-being extends beyond symptom alleviation to fostering fulfilling lives (Sin & Lyubomirsky, 2009), particularly in ESW where it aligns with self-awareness and meaning-making (Thompson, 2017). Research demonstrates strong correlations between general well-being and mental health outcomes, with higher well-being associated with lower depression and anxiety (Keyes et al., 2002). Positive mental health and emotional stability are core components (Lamers et al., 2011), while psychological well-being protects against mental health issues (Ryff & Singer, 2006). Strong social support and quality relationships consistently promote subjective and psychological well-being (Diener & Seligman, 2002). Life satisfaction serves as a key indicator (Diener, 1984), correlating with positive mental health and lower stress (Pavot & Diener, 2008). Meaning in life significantly determines well-being (Steger et al., 2006), while resilience enables maintaining well-being during adversity (Masten, 2001; Ungar, 2011).

In ESW, well-being integrates meaning, authenticity, and personal responsibility. The framework emphasizes confronting existential issues to achieve authentic living (Thompson, 2017), viewing well-being as a process of becoming rather than merely avoiding distress (Krill, 2011). This approach aligns with authenticity and self-determination (Sartre, 1956), encouraging clients to explore existential anxieties and life choices (Yalom, 1980). Drawing from Frankl's (1963) logotherapy, ESW practitioners help clients find meaning through existential challenges, particularly during grief, trauma, or life transitions (Cooper, 2017). General wellbeing is a core goal of social work interventions, and it is critical to improving quality of life, whether at the individual, family or community level. Social workers promote well-being through many aspects of life - emotional, social, psychological (Keyes, 2007). This holistic approach is consistent with social work's purpose to enhance human well-being and help meet the basic needs of the most vulnerable and marginal members of society (National Association of Social Workers [NASW], 2017). Interventions usually combine psychological care, social advocacy and access to essential services like housing, health and jobs (Green Lister, 2012). For instance, helping the homeless might include trauma-focused counselling but also stable housing and social connections (Reisch, 2019). These community-based interventions also enhance wellbeing by building social capital and support networks, because strong social ties and belonging are cornerstones of psychological and emotional health (Kawachi Berkman, 2001). Such approaches promote social integration and community engagement (Aldrich Meyer, 2015). What is more, the strengths-based paradigm in social work focuses on developing people's abilities, not their shortcomings (Saleebey, 2016) and enhances self-efficacy and empowerment through setting and accomplishing goals (Green Lister, 2012). For ESW, wellbeing means assisting clients in facing existential questions of autonomy, isolation, meaning and death (Thompson, 2017). Through existential interventions, social workers guide clients in exploring their sense of purpose and authentic self (Krill, 2011), as seen in work with terminally ill clients, where the focus shifts to finding meaning and inner peace amid life’s challenges (Cooper, 2017).

In ESW, mindfulness and meaning-centered therapies support general well-being by fostering present-moment awareness, emotional acceptance, and meaning-making from life experiences (Kabat-Zinn, 1990). Studies indicate that mindfulness-based interventions enhance emotional well-being, alleviate anxiety, and increase life satisfaction (Hofmann et al., 2010). Meanwhile, meaning-centered therapies aid individuals in finding a sense of purpose, a key element of existential well-being (Steger et al., 2006). These approaches are sustainable as they develop long-term coping skills and resilience, shifting from symptom management to promoting overall life satisfaction (Sin & Lyubomirsky, 2009). For example, youth programs integrate risk behavior reduction with positive development, life skills training, and emotional regulation to achieve enduring improvements in well-being (Benson et al., 2006).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

External Effect Acceptance and General Well-being

In ESW, external effect acceptance describes the uncritical acceptance of societal influences, norms, and values, viewed not as positive but as passive submission that undermines personal agency and meaning-making. From an existential perspective, individuals who adopt externally imposed meanings without question compromise their autonomy and authenticity (van Deurzen, 2018). This contradicts existentialism's core value of human freedom, which emphasizes active self-reflection and authentic choice-making over conformity to societal expectations (May, 1983). While humans encounter external realities, they retain the capacity to choose their engagement with these forces (Sartre, 1956). The concept's philosophical foundations lie in the works of Sartre and Heidegger. Sartre's notion that humans are "condemned to be free" highlights the constant responsibility of choice-making in defining one's essence. He termed the surrender to external expectations "bad faith" self-deception that denies one's freedom and responsibility (Sartre, 1956). Heidegger's "Das Man" concept similarly describes how societal pressures lead to inauthentic existence, arguing that authenticity requires rejecting external impositions for self-realization (Heidegger, 1962). Modern scientific literature examines external influence acceptance within frameworks of conformity and social conditioning. Existential psychotherapy and ESW view it as a barrier to authenticity and personal well-being (van Deurzen, 2018), while social influence theory studies it through conformity and compliance (Asch, 1955). SDT, though differently framed, aligns partially by recognizing how external pressures that undermine autonomy negatively impact well-being (Ryan & Deci, 2000).

From a theoretical perspective, accepting external influence is critically important in ESW and psychotherapy, as it contrasts with the ideal of authenticity central to these approaches (Cooper, 2017). ESW, based on existential philosophy, posits that societal norms and cultural expectations can pressure individuals to adopt external meanings unreflectively, leading to inauthenticity and a disconnect from their inner selves (van Deurzen, 2018). ESW thus emphasizes critically evaluating and, if needed, resisting external influences in favor of self-directed choices (May, 1983). Clinically, existential therapists and social workers help clients confront these external influences and their effects on actions, beliefs, and well-being, supporting clients in forming authentic, self-defined values and choices. Techniques like existential questioning and reflective dialogue are commonly used to foster autonomy and authenticity (van Deurzen, 2018). Current research explores variables linked to external influence acceptance. Social conformity, for example, is shown to reduce autonomy and well-being when individuals uncritically follow societal expectations (Alshaalan & Gummerum, 2022). Social desirability, or the drive to meet others' expectations, can suppress one's true self, leading to alienation (Kim & Kim, 2024). Additionally, perceived lack of control and social comparison processes can heighten susceptibility to external influence and diminish well-being (Buunk & Gibbons, 2007; Zhao et al., 2024).

Empirical studies reveal a link between accepting external influences and reduced well-being. Buchinger et al. (2024) found that those pursuing extrinsic goals like wealth or status experience lower life satisfaction and increased anxiety and depression, echoing the existential view that living by external values leads to unfulfillment. Authenticity research also shows that those resisting external pressures and aligning decisions with their true selves report greater well-being (Wood et al., 2008). This is consistent with existential arguments that uncritically accepting external influences disrupts agency and contributes to distress (Heidegger, 1962; Sartre, 1956). SDT similarly supports that autonomy-promoting environments enhance well-being, underscoring the adverse effects of external influence acceptance (Ryan & Deci, 2000) Although research suggests a negative link between accepting external influence and well-being, cross-cultural studies are limited, leaving it unclear if these harmful effects are universal or culturally specific (Buchinger et al., 2024). Further investigation is also needed to understand how individuals effectively resist external pressures and the role of social work interventions in this process.

ESW theory offers a framework for understanding the impact of external influence acceptance on well-being, emphasizing individual responsibility in creating life meaning amid societal pressures toward inauthenticity (van Deurzen, 2018). Accepting external influence is seen as a refusal to engage in self-determination, allowing external forces to dictate beliefs and choices. ESW posits that well-being is achieved through rejecting inauthentic paths and forming self-defined values (Cooper,

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

2017). In this approach, social workers help clients confront external pressures, supporting the development of an authentic life course (van Deurzen, 2018). This acceptance of external influence has notable implications for social work, especially within an existential framework. Social workers addressing the impact of societal norms and family expectations often challenge passive acceptance, empowering clients to reclaim agency (Adams, 2008). By raising awareness of these external forces, social workers enable clients to evaluate and resist influences that lead to inauthenticity, fostering a more self-directed path (Cooper, 2017). This approach is particularly relevant when external influence contributes to mental health issues, such as anxiety and depression. For example, societal standards may push individuals toward goals misaligned with their values, eventually harming well-being and creating feelings of disconnection (Buchinger et al., 2024). ESW interventions empower individuals to reject inauthentic pressures, encouraging reflective processes to explore and reshape their sense of self based on internal, rather than external, values (van Deurzen, 2018; Adams, 2008).

Self-alienation and General Well-being

Self-alienation is the state in which people are estranged from themselves, and there is a gap between their inner values, beliefs and emotions, and their outer behaviour. This disconnection usually manifests itself as an inability to identify with, or to express, a genuine sense of self, accompanied by feelings of conflict and existential angst (Yalom, 1980). A variety of social pressures, external expectations or interpersonal conflicts can force people to take on roles that conflict with their self-concept and lead to feelings of emptiness, confusion, and decreased sense of purpose which have an impact on general well-being (Kernis Goldman, 2006; Schlegel et al., 2011). In ESW, self-alienation is seen as a hindrance to authenticity and self-fulfillment, illustrating how external forces mold the self in ways that are at odds with the inner truth (Thompson, 2017; Yalom, 1980). Such a break from authenticity can block a person's capacity to find meaning, so essential for psychological and emotional wellbeing (Van Deurzen, 2018).

The idea of self-alienation dates back to existentialist and Marxist thought. Thinkers like Kierkegaard, Heidegger, and Sartre discussed alienation as a separation from one’s authentic self-caused by societal pressures or the inability to confront existential challenges. Kierkegaard (1941) stated that adopting identities shaped by external factors leads to despair, while Heidegger (1962) described "fallenness" as a loss of authenticity when one becomes immersed in societal norms. Sartre (1956) framed self-alienation as "bad faith," where individuals deny their freedom by conforming to external expectations. Marxism also addresses alienation, with Marx describing it as a separation from one’s labor in capitalist societies, resulting in a loss of creative expression and a sense of powerlessness (Mészáros, 1970). In contemporary psychology, influenced by both existentialist and Marxist traditions, self-alienation is understood as the internalization of societal expectations, leading to a disconnect from authentic self-expression (May, 1983).

Self-alienation is a complex term that plays a crucial role in existential psychology, humanistic psychology, and Marxist theory. In existential psychology, it results from a failure to live authentically, and to avoid existential fears like freedom and death. This avoidance flattens meaning and leaves one in a state of greater psychological distress (Frankl, 1963; Van Deurzen, 2018). According to existential thinkers such as Viktor Frankl and Rollo May, self-alienation is the product of complying with the dictates of society rather than accepting life's fundamental challenge (May, 1983). Self-alienation is a barrier to self-actualization in humanistic psychology, with its founders Carl Rogers and Abraham Maslow. Rogers (1959) called it an incongruence between the ideal and real self, which contributed to anxiety and lack of fulfillment. Acknowledging this lack is essential to self-knowledge and genuineness. According to Marxist theory, self-alienation is the dehumanizing aspect of capitalist labor, where people are separated from their creativity and sense of self (Mészáros, 1970). Likewise, SDT identifies self-alienation as a consequence of thwarted autonomy, competence and relatedness, arguing that the forces of external pressure push people away from their inner values, and have detrimental effects on wellbeing (Deci Ryan, 2000; Cooper, 2017).

The uses of self-alienation, both theoretical and clinical, reach from well-being and identity formation to mental health. Theorists in existential psychology, humanistic psychology and SDT have interpreted self-alienation as central to an explanation of distress and low life satisfaction in

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

individuals separated from their true selves (Schlegel et al, 2011). Existential therapy (Yalom and May) works to ease self-alienation by helping people accept their freedom and existential angst, leading to a rediscovery of authenticity (Yalom, 1980; May, 1983). Client-centred therapy (Rogers, 1959), in particular, has been associated with the promotion of self-acceptance and the reduction of self-alienation through the creation of a safe space where clients can feel accepted and act on their true feelings. Research indicates that reducing self-alienation has positive effects on mental health, eases symptoms of distress, and promotes general well-being by bringing external actions and internal values into harmony (Luyckx et al, 2006; Heppner et al, 2008). In recent research, various factors are associated with self-alienation, particularly within the context of external influences. One primary factor is conformity to social expectations, where individuals prioritize external validation over inner desires, leading to self-alienation as their actions increasingly reflect societal demands rather than authentic self-expression (Kifer et al., 2013). Similarly, perceived social pressure heightens self-alienation, as individuals feeling pressured to conform to external standards—such as body image, career paths, or behavior norms—often disconnect from their intrinsic motivations, resulting in emotional distress and reduced life satisfaction (Kernis & Goldman, 2006). Autonomy plays a critical moderating role; research from SDT suggests that lacking autonomy, where individuals cannot act in line with their true values, fosters self-alienation, while autonomy-supportive environments encourage alignment with one's true self, reducing alienation (Ryan & Deci, 2000; Cooper, 2017).

Identity development is also crucial in self-alienation, particularly during emerging adulthood, where those struggling to form a coherent identity amidst external pressures may experience heightened alienation. Individuals with diffuse identities or low self-concept clarity, often shaped by external influences, are more susceptible to societal expectations, which can increase alienation and psychological distress (Luyckx et al., 2006; Schlegel et al., 2011). Low self-esteem and unclear self-concepts also make individuals more vulnerable to external validation, deepening the gap between their true selves and societal demands. Research consistently demonstrates a strong link between self-alienation and diminished well-being. Self-alienated individuals report lower general well-being, life satisfaction, and mental health. This link is largely due to compromised authenticity—defined as alignment between actions and one's true self—which fosters general well-being (Wood et al., 2008). When individuals feel disconnected from their authentic selves, they are more likely to experience symptoms of anxiety, depression, and low life satisfaction (Schlegel et al., 2011). Additionally, self-alienation contributes to psychological distress, with those feeling disconnected from their true selves reporting higher levels of depressive symptoms, anxiety, and stress (Luyckx et al., 2006; Heppner et al., 2008). Beyond mental health, self-alienation also affects life satisfaction and physical health. Alienated individuals often experience feelings of emptiness or meaninglessness, disconnected from core values and goals, which reduces motivation and engagement in life (Sheldon & Kasser, 2008). Additionally, the emotional and psychological strain of self-alienation can manifest physically, contributing to chronic stress, fatigue, and weakened immunity (Ryan & Deci, 2001). Despite extensive research on self-alienation's negative effects on well-being, certain gaps persist. Most studies are Western-centric, particularly focused on college students (Luyckx et al., 2006), limiting insight into self-alienation in diverse cultural, socio-economic, and age groups. Research in non-Western contexts, where selfhood and identity may vary, is especially needed. Additionally, there is a lack of studies exploring the mechanisms that link self-alienation and well-being holistically.

Complementing its stance on external pressures, ESW's approach to self-alienation directly tackles core existential anxieties such as isolation, the burden of freedom, and the quest for meaning—all of which are intimately linked to an individual's sense of estrangement from their true self (Yalom, 1980). Interventions, therefore, center on cultivating profound self-awareness and fostering authentic living. This involves guiding clients to identify and confront the internal and external sources of their alienation, such as unmet personal aspirations or internalized societal conflicts (Cooper, 2017). Furthermore, ESW leverages the power of meaning-making, as emphasized by thinkers like Viktor Frankl, to help individuals rediscover purpose and thereby counteract the emptiness often associated with self-alienation (Frankl, 1963; Wong, 2014).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ESW theory also emphasizes relational dynamics, as self-alienation often surfaces in relationships where inauthentic interactions dominate. Social workers encourage clients to pursue genuine connections and reduce conformity, enhancing well-being by aligning relationships with their true selves (van Deurzen, 2018). Additionally, ESW's focus on freedom of choice underscores autonomy as crucial in overcoming self-alienation. Social workers guide clients in embracing this freedom, moving them away from imposed roles and toward a reclaimed sense of agency (Cooper, 2017). The link between self-alienation and well-being has significant implications for social work interventions within the ESW framework. Understanding this relationship helps social workers tailor interventions that address existential concerns underlying emotional struggles. Central to alleviating self-alienation within an ESW framework is the journey towards profound self-awareness and radical self-acceptance. This involves empowering clients to recognize and embrace their authentic selves, distinct from any superimposed external expectations (Cooper, 2017). Since alienation often breeds a sense of powerlessness, ESW interventions actively work to restore the client's sense of agency. By supporting individuals in making autonomous choices aligned with their genuine values—a Sartrean embrace of freedom and responsibility (Sartre, 1956)—social workers facilitate a shift from a state of estrangement to one of integrated, fulfilling, and authentic living.

Hypotheses

Based on the theoretical arguments and empirical findings discussed throughout the theoretical framework and hypothesis development section, we propose the following hypotheses:

H1: External effect acceptance negatively predicts general well-being.

H2: Self-alienation negatively predicts general well-being.

METHOD

This study employed a quantitative, cross-sectional survey design to investigate the relationships between external effect acceptance, self-alienation, and general well-being among Turkish young adults. This design was chosen as it allows for the efficient collection of data on perceptions, attitudes, and reported behaviors from a relatively large sample at a single point in time, making it suitable for examining the proposed associations between the variables of interest. Furthermore, the cross-sectional approach facilitates the use of Structural Equation Modeling (SEM) to test the hypothesized model (Figure 1). SEM was selected as the analytical strategy due to its ability to simultaneously examine complex relationships among multiple observed and latent variables, providing a robust test of the theoretical framework (Kline, 2011).

This article utilizes the same dataset as a previous publication, which investigated the impact of competence and relatedness needs on authenticity using SEM (related article under review in Journal of Society & Social Work). In this study, however, we explore a distinct research question and examine the effects of self-alienation and acceptance of external influence on general well-being, also using SEM. The decision to extract two separate studies from the same dataset is rooted in the unique research hypotheses that drive each paper.

To further clarify the distinction between the two studies, key differences include: Firstly, regarding the primary focus and dependent variable, while the previous study focused on authenticity as the primary outcome and investigated its antecedents, the current study focuses on general well-being as the primary outcome. Secondly, concerning the independent/predictor variables, the previous study examined competence and relatedness needs (from SDT) as predictors of authenticity. In contrast, this study examines external effect acceptance and self-alienation as predictors of general well-being. Thirdly, the theoretical grounding differs significantly; the previous study was primarily situated within SDT, whereas the current study is explicitly framed by Existential Social Work theory. These distinct research questions, outcome variables, predictor variables, and theoretical framings ensure that each paper offers a unique contribution to the literature.

This separation allows for: comprehensive examination of each theoretical model without overwhelming complexity, detailed discussion of specific theoretical mechanisms in each paper, and in-depth interpretation of distinct sets of findings. These focused research questions, grounded in

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

different theoretical perspectives, justify the use of the same dataset to advance unique insights into related yet independent areas of study. This approach of utilizing the same dataset for multiple publications, while maintaining full transparency, aligns with accepted practices in social science research when the analyses address distinct research questions (Hox & Boeije, 2005; Nosek et al., 2015).

Participants and Procedure

Data were collected in the last two weeks of August 2024. The investigation was conducted in accordance with the ethical standards set forth by the Bartın University Social and Humanities Sciences Ethics Committee Date: (30.05.2024 / Protocol Number: 2024-SBB-0343). Participant selection utilized a purposive sampling technique, specifically criterion sampling. The inclusion criteria mandated that participants be Turkish nationals, aged 18-28 years, and current residents of Turkey. This specific age range was selected as it typically represents a critical period of young adulthood characterized by significant developmental tasks such as identity formation, transition into higher education or early career stages, and navigating societal expectations relevant to the study's constructs of external influence and self-alienation (e.g., Arnett, 2000; Erikson, 1968). While definitions of 'young adulthood' can vary, this range captures a key transitional phase pertinent to the research hypotheses. Participants were reached primarily through online social media platforms popular among young adults in Turkey and university student networks. A survey instrument, developed using the Microsoft Office Form platform, was disseminated to 320 eligible individuals. The final sample consisted of 310 respondents who completed the survey in its entirety. The sample demographics revealed a gender distribution of 32.3% male and 67.7% female participants, with a mean age of 20 years (SD = 1.65) (Table 1). A post hoc power analysis was conducted using G*Power 3.1 to evaluate whether the sample size was appropriate for the research. The analysis incorporated the following parameters: 310 participants, two predictor variables, a moderate effect size, and an alpha level of 0.05. The results revealed a power of 99, demonstrating that the study possessed an adequate number of participants and predictor variables to attain sufficient statistical power for identifying the effects of independent variables on the dependent variable (Faul et al., 2007).

Table 1. *Demographic information*

Variables	**Frequency (Percent)**	**Mean**	**SD**
Gender	310 (100)		.46
Female	210 (67.7)		
Male	100 (32.3)		
Age	310 (100)	20.00	1.65
Marital Status	310 (100)		.12
Single	305 (98.4)		
Married	5 (1.6)		
Educational Status	310 (100)		.52
Illiterate	3 (1)		
Primary school graduate	10 (3.2)		
High school graduate	225 (72.6)		
Bachelor's degree	71 (22.9)		
Master's degree and PhD	1 (.3)		
Monthly İncome	**310 (100)**	**9601.13**	**10444.28**

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

The data collection process adhered strictly to the APA ethical guidelines. Informed consent was obtained from all participants in both verbal and written formats prior to their involvement in the study. Participants were apprised of the confidentiality measures protecting their information, their autonomy to withdraw from the study at any point, and the limited circumstances under which their data might be disclosed to third parties. This research was conducted in full compliance with the ethical principles delineated in the 1964 Helsinki Declaration and its subsequent revisions.

Materials

Demographic characteristics

The investigator constructed a survey instrument to gather demographic data, including age, gender, and marital status, from young adult participants.

External effect acceptance and self-alienation

External effect acceptance and self-alienation are measured through the Authenticity Scale (AS) (Wood et al., 2008). The Turkish adaptation of the AS comprises 12 items, as established by İlhan and Özdemir (2013). One example item is: " I think it is better to be yourself than to be popular." Respondents rate the items on a 7-point scale, ranging from 1 (does not describe me at all) to 7 (describes me very well). The scale organizes into three sub-dimensions: external effect acceptance, self-alienation and authentic life. Each sub-dimension captures specific aspects of authenticity. The present study employs specific subfactors to assess key constructs. External effect acceptance is evaluated using the external effect acceptance subfactor, while self-alienation is measured through the self-alienation subfactor. Concerning validity and reliability, the Turkish version of the scale demonstrates satisfactory results ($\chi 2$/sd = [82.76/53] 1.56 RMSEA = .06, CFI = .96, IFI = .96, GFI = .92; Cronbach's alpha for External effect acceptance: .67, for self-alienation: .79) (İlhan & Özdemir, 2013). In the present study, the scale's subfactor internal consistency coefficients are .83 for self-alienation and .79 for external effect acceptance.

General well-being

General well-being is measured through the General Well-Being Scale (GWS) (Longo et al., 2018). The Turkish adaptation of the GWS was conducted by Odacı et al. (2021), comprising 14 items. An example item is: " I feel happy " Respondents rate the items on a 5-point scale, ranging from 1 (never true) to 5 (always true). The scale organizes into one dimensions. A higher total score on the scale indicates a greater level of general well-being. Regarding validity and reliability, the Turkish version of the scale demonstrates satisfactory results ($\chi 2$/Sd: 4,49, NFI: .92, CFI: .93, RMSEA: .086, SRMR: .066;Cronbach's alpha for all scale: .84) (Odacı et al., 2021). In the present study, the scale's overall internal consistency coefficient in the present study is .85.

Data Analysis

The researcher initially conducted outlier detection using Mahalanobis distance values via SPSS (version 26), with no data points requiring removal. Subsequently, the scales' internal consistency coefficients and expected distributions underwent evaluation. All scales exhibited internal consistency coefficients (Cronbach's alpha) exceeding the conventionally accepted threshold in the literature. The normality assessment revealed skewness and kurtosis values for all variables within the ±1.5 range (Kline, 2011). AMOS software (version 23) was utilized for both measurement and structural model analyses. The initial hypothesized measurement models were tested. To achieve an improved and theoretically sound model fit, modification indices were consulted. Based on these indices and strong theoretical justification, an error covariance was added between items GIO1-GIO2, GIO1-GIO3 and GIO2-GIO3 of general well-being scale. No other data-driven modifications were made. Model fit was assessed using widely recognized fit indices in empirical research, including $\chi 2$/df, CFI, RMSEA, SRMR, and GFI (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011).

Descriptive statistics (means, standard deviations, skewness, and kurtosis) were used to examine the distribution and central tendency of each variable. Pearson correlation analysis was used to assess

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

the bivariate relationships among key study variables, as it is appropriate for determining the strength and direction of linear associations between continuous variables. Cronbach's alpha coefficients were calculated to assess the internal consistency of each scale, which is a widely accepted method for estimating reliability of psychometric instruments. Structural Equation Modeling (SEM) was employed to test the hypothesized model involving latent variables, as this technique allows for the simultaneous estimation of multiple relationships and offers advantages in accounting for measurement error (Kline, 2011).

RESULT

Descriptive Statistics and Zero-Order Correlations

Table 2 presents the study variables' means, standard deviations, and correlations. The correlation analysis indicated that general well-being has a moderate negative association with external effect acceptance and a strong negative association with self-alienation. External effect acceptance has a moderate positive association with self-alienation (Table 2). Statistical indicators of multicollinearity reveal that all correlations are below .70 and VIF values are all below 2.00 (1.27-1.27). These results indicate that there is no multicollinearity problem in the study.

Table 2. *Mean, standard deviations (SD), and intercorrelations among study measures*

	M	SD	1	2
1. External Effect Acceptance	3.76	1.43		
2. Self-Alienation	3.74	1.63	.46**	
3. General Well-Being	3.71	.56	-.33**	-.50**

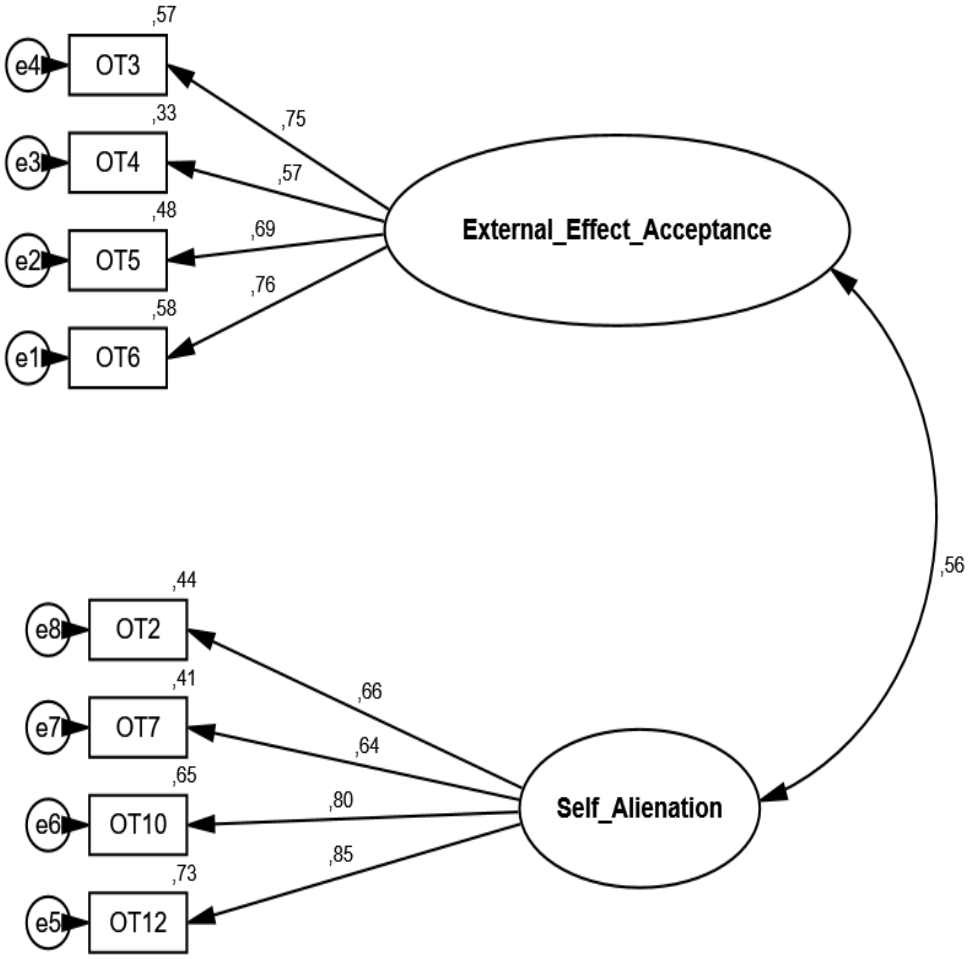
Note: **Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Analysis of The Measurement Model

The current study conducted CFA to evaluate the fit of the scales utilized in the study with the data. The CFA results for the external effect acceptance and self-alienation indicated a strong and satisfactory fit: $\chi 2 = 36.03$; df = 19; $\chi 2/df = 1.89$; RMSEA = .05; SRMR = .03; CFI = .98; GFI = .97. All variables adequately represented their respective latent factors (Figure 2).

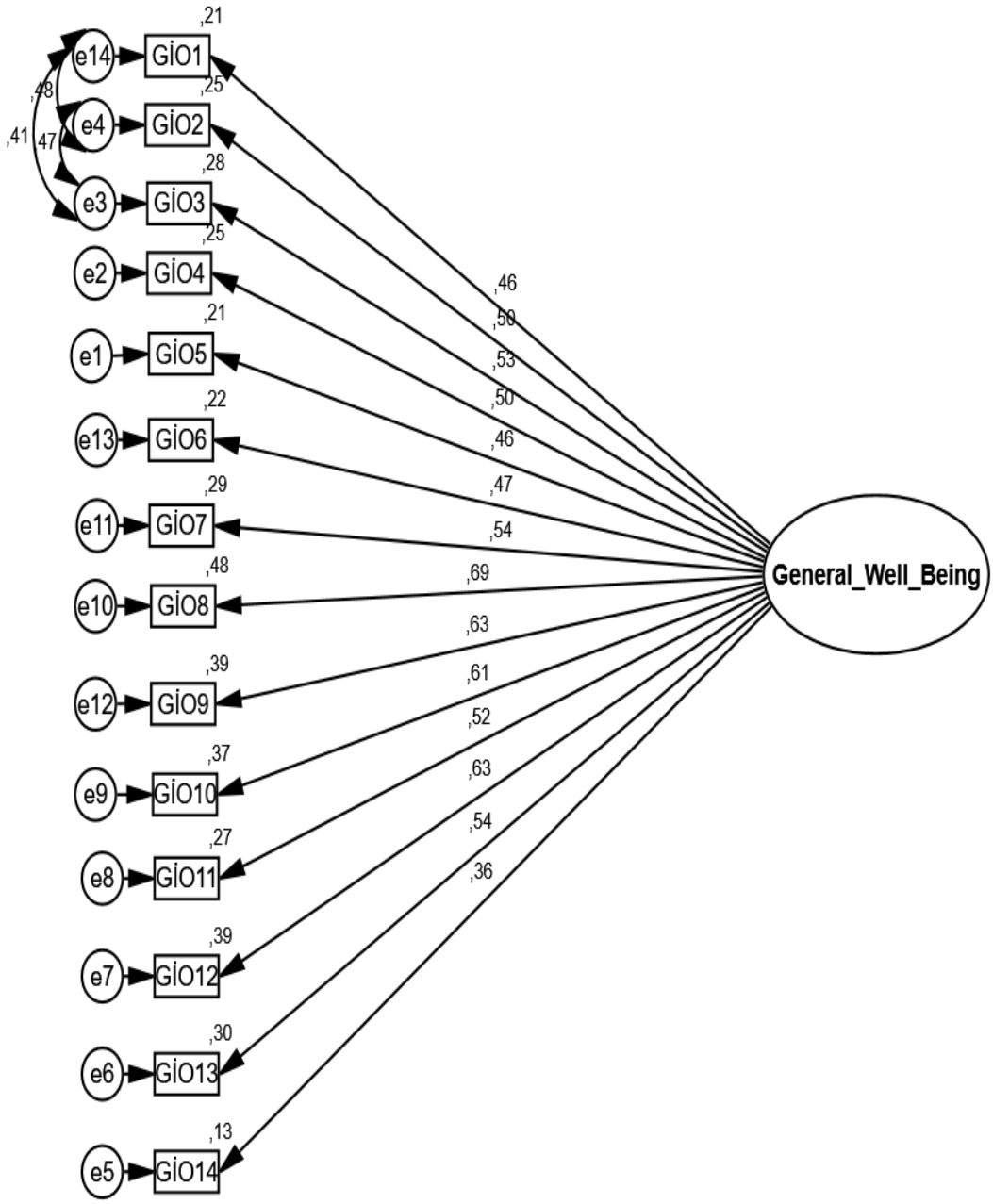
Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Figure 2. *CFA results in external effect acceptance and self-alienation*



Regarding the general well-being, the CFA indicated an acceptable level of fit with the data: $\chi 2$ = 242.98; df = 74; $\chi 2$/df = 3.28; RMSEA = .08; SRMR = .06; CFI = .87, GFI = .90. All variables adequately represented their respective latent factors (Figure 3).

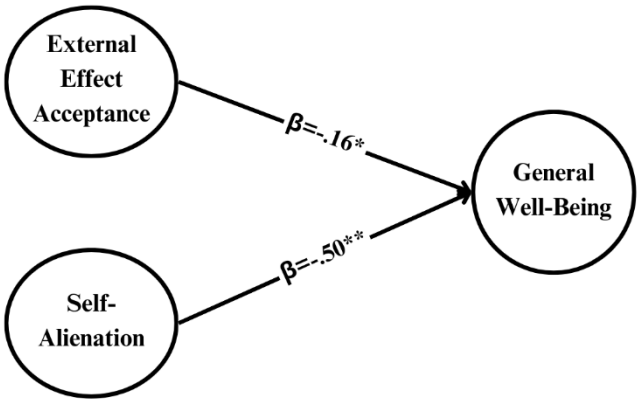
Figure 3. *CFA results in general well-being*



Relationships Between External Effect Acceptance, Self-Alienation, and General Well-Being.

Figure 4 displays the results of the structural model test. The analysis results indicate that the proposed structural model is consistent with the data obtained from the research: $\chi 2 = 466.97$; df = 203; $\chi 2/df = 2.30$; RMSEA = .06; SRMR = .06; CFI = .89; GFI = .88. The findings indicate that external effect acceptance lowly, negatively, and significantly predicts general well-being (-.16.; $p<.05$). This supports H1. The self-alienation strongly, negatively, and significantly predicts general well-being (-.50.; $p<.001$). This supports H2. The squared coefficient of multiple correlation results indicates that 37% of general well-being is explained through external effect acceptance and self-alienation.

Figure 4. *Structural model results*



Note: All paths depict the standardized coefficient's effects. **p<.001, * p<.05

DISCUSSION

The primary aim of this study was to investigate the relationships among external effect acceptance, self-alienation, and general well-being in young adults in Türkiye from an ESW perspective. The study tested two main hypotheses concerning these variables.

The results derived from the SEM analysis revealed that external influence negatively predicts general well-being in a low and significant manner (H1). This finding indicates that individuals who experience substantial external influence in their daily lives -whether through societal pressures, norms, or expectations- report lower levels of well-being. From a psychological standpoint, external influence can compromise autonomy, a fundamental aspect of SDT (Ryan & Deci, 2017). The inability to make choices consistent with one's authentic self due to external pressures can result in feelings of dissatisfaction and disconnection from intrinsic goals, thereby diminishing overall well-being (Buchinger et al., 2024). Developmentally, young adulthood is a period of significant identity exploration and establishment (Erikson, 1968; Arnett, 2000), where individuals strive to define themselves apart from earlier dependencies. When young adults excessively accept external influences, it can stifle this crucial individuation process, leading to a sense of inauthenticity and reduced well-being. Socially, young adults often face intense pressures related to academic achievement, career choices, peer acceptance, and societal expectations for relationship formation and lifestyle, often amplified by social media (Vogel et al., 2014). In the Turkish cultural context, while strong family and community ties can be supportive, they might also contribute to pressures for conformity (Kagitcibasi, 2005), making the navigation of external influences a delicate balance. Numerous studies corroborate the negative impact of external influence on well-being. For example, Kernis and Goldman (2006) found that individuals who prioritize extrinsic motivations, such as seeking approval from others or conforming to societal standards, typically experience reduced life satisfaction. Similarly, Chirkov et al. (2003) identified a connection between cultural conformity driven by external pressure and poorer general well-being. These findings underscore the adverse effects of external influence on psychological health and substantiate the hypothesis that such pressures negatively impact general well-being. Furthermore, recent studies by Podsakoff et al. (2007) elaborated on these insights, indicating that environments characterized by heightened

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

external control, such as workplaces with rigid hierarchical structures, lead to diminished employee well-being. Their findings suggest that external expectations, particularly in contexts with limited autonomy, undermine self-determination and intrinsic motivation—key predictors of well-being. Additionally, Vogel et al. (2014) investigated the role of social media in perpetuating external influence, revealing that individuals frequently exposed to comparison-based content tend to experience lower well-being. The pressure to conform to online standards regarding success, appearance, and lifestyle exacerbates feelings of inadequacy and stifles authentic self-expression, ultimately detracting from overall life satisfaction.

The ESW theory posits that individuals must navigate external forces while striving to maintain their authenticity. Existential philosophers such as Kierkegaard and Sartre argue that authentic existence necessitates the rejection of external influences that limit personal freedom and autonomy (Schneider & Krug, 2017). When individuals yield to external pressures, they risk alienation from their authentic selves, leading to existential crises that negatively affect well-being (van Deurzen, 2018). Consequently, ESW emphasizes the importance of assisting clients in resisting oppressive societal norms, aligning with the finding that external influence undermines well-being (O'Hara, 2021). The confirmation of H1 has several practical implications for social work. Given the negative effects of external influence on well-being, social workers should prioritize empowering clients to resist societal pressures and foster a stronger sense of personal agency. Interventions aimed at enhancing autonomy, such as motivational interviewing and strengths-based approaches, can assist clients in regaining control over their life choices and improving their well-being (Miller & Rollnick, 2012). Practically, this could involve social workers utilizing values clarification exercises to help young adults identify what truly matters to them, separate from external dictates. Cognitive techniques can assist in deconstructing internalized societal 'shoulds,' while assertiveness training can empower them to set boundaries. For young adults heavily influenced by peer or online pressures, interventions might focus on developing critical media literacy and fostering a stronger internal locus of evaluation. Moreover, social workers can advocate for systemic changes that alleviate societal pressures, particularly in marginalized communities where such influences are often pronounced (Saleebey, 2016). The validation of H1 contributes to the field of social work by enriching the understanding of how external influences interact with well-being from an existential perspective. While previous research has examined the impact of societal pressures on mental health, this study integrates these findings within the ESW framework, emphasizing the necessity for interventions that prioritize authenticity and personal freedom (Cooper, 2017). This integration highlights the relevance of existential concepts in contemporary social work, particularly concerning identity, autonomy, and well-being.

The SEM results indicate that self-alienation negatively predicts general well-being in a strong and significant manner (H2). This result suggests that the more self-alienated people are - that is, the more they feel out of touch with their authentic selves - the less well they feel. Psychologically, self-alienation induces dissonance between inner values and external behaviors, resulting in feelings of inauthenticity, unhappiness and impaired mental health (Deci & Ryan, 2017). People experience themselves as following the opinions of others rather than their own, which is greatly detrimental to well-being as a whole (Wood et al., 2008). This life stage is critical for consolidating a coherent sense of self and purpose (Schlegel et al., 2011). For young adults, self-alienation—feeling disconnected from their inner values and authentic self—can be particularly damaging as it undermines the core developmental tasks of this period, such as forming intimate relationships, making autonomous career decisions, and establishing personal values (Arnett, 2000). Culturally, in contexts where there might be strong emphasis on collective identity or adherence to traditional roles, the internal struggle leading to self-alienation could be intensified if individual aspirations clash with societal or familial expectations. For Turkish young adults, this might involve navigating expectations around education, career paths, marriage, or social conduct. When such pressures lead to a suppression of the authentic self, the resultant self-alienation, as our findings indicate, severely compromises their overall well-being. The negative relationship between self-alienation and wellbeing is supported by empirical evidence. For instance, Moller et al. (2006) found a close relationship between self-alienation and depression and anxiety symptoms, because people who feel self-alienated tend to repress their true selves in social situations. Additionally, Lenton et al. (2013)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

discovered that self-alienation hinders meaningful activity involvement, a key predictor of flourishing. Their conclusion is that those who are separated from the core of their identities fail to find meaning and so experience less satisfaction with their lives. A recent study by Legate et al. (2017) showed that self-alienation magnifies the negative impact of stress on general well-being. When people lose touch with their truer self, they become less resilient to external stressors, and so less well in general. The research confirms that self-alienation doesn't just negatively impact mental health directly but also exacerbates the effects of other negative agents. Similarly, Leary et al. (2007) found that those with high self-alienation were more likely to avoid, which in turn prevented them from seeking out 'meaningful and satisfying experiences'.

The ESW theory provides a powerful lens to conceptualize the way in which self-alienation negatively affects wellbeing. Building on the work of existentialist thinkers such as Heidegger and Sartre, the theory suggests that alienation from the self is part of an existential crisis at the heart of human experience (van Deurzen, 2018). Existential social workers highlight the importance of helping individuals to reconnect with their authentic selves through the development of self-awareness and the encouragement of authenticity in everyday life (Schneider Krug, 2017). This view is consistent with the fact that self-alienation is a negative experience, as existential theory holds that wellbeing is the result of living by one's values and inner self (Cooper, 2017). The confirmation of H2 has significant implications for social work practice. Interventions aimed at self-alienation should be a priority for social workers, and these interventions can be best undertaken by developing self-awareness and authenticity. Other methods, like existential counselling, which helps people examine their own values and live in accordance with their authentic selves, can be especially useful in lowering self-alienation and promoting wellbeing (Yalom, 1980). Social workers can integrate mindfulness-based practices to enhance clients' connection to their inner experiences and reduce the dissonance characteristic of self-alienation. Narrative approaches can help young adults' re-author their life stories around themes of authenticity and personal meaning, countering feelings of estrangement. Techniques derived from logotherapy, such as Socratic dialogue around sources of meaning or dereflection, can be particularly useful in helping them discover purpose. These interventions might be especially beneficial for young adults at critical decision-making junctures (e.g., career choices, relationship commitments) where a strong connection to the authentic self is vital. Further, social workers should help clients recognize and resist external forces that cause self-alienation, such as cultural norms and limiting gender roles (Krill, 2011). If social workers can create conditions where people can be authentic, then they can help clients address self-alienation and achieve better mental health. The confirmation of H2 in this study further advances social work science by highlighting the essential nature of authenticity and self-alienation in mental health outcomes. Although the vast majority of the social work literature focuses on the external social causes of well-being, this study draws attention to the importance of internal, existential aspects of the mental health that social work tends to overlook (Cooper, 2017). In drawing the concept of self-alienation into the practice of social work, this research indicates that existential approaches could offer new ways to promote wellbeing, especially for clients who are struggling with questions of identity and authenticity. This emphasis on self-alienation also highlights the need for social work interventions beyond the management of external circumstances, to delve into clients' inner world (van Deurzen, 2018).

The present study is subject to several methodological limitations that warrant consideration. Primarily, the cross-sectional design employed in this investigation precludes the establishment of causal relationships among the variables under scrutiny. Future research should adopt longitudinal or experimental methodologies to facilitate a more comprehensive examination of causal links. The exclusive reliance on subjective assessments may introduce biases related to social desirability, potentially compromising the internal validity of the findings. Future studies could mitigate this limitation by incorporating multiple evaluation methods, such as peer or parental reports, to provide a more comprehensive and triangulated assessment. It is essential to recognize that the study's sample was limited to young adults, which may restrict the generalizability of the findings. Future research should broaden its scope to include working professionals or older adults to achieve a more representative view across different life stages and socio-economic contexts. Another limitation of this study is the gender distribution of the sample, with approximately 68% of participants

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

identifying as women. This gender imbalance may limit the generalizability of the findings, particularly to male or more gender-diverse populations, as prior research suggests that gender may influence the experience and expression of constructs such as well-being, self-alienation, and responsiveness to external influence. One possible explanation for this disproportion is the greater willingness of female participants to engage in psychological or self-reflective research, especially in online survey formats—a trend also observed in prior studies with young adult samples (e.g., Smith, 2008; Sax et al., 2003). Future research should aim to include more gender-balanced samples to enhance representativeness and comparative insight. Additionally, the current study did not gather information on possible pre-existing mental disorders within the sample; addressing this gap in future research could yield a more nuanced and complete understanding by controlling for potential confounding variables. Notwithstanding these limitations, this study enhances the understanding of the intricate interplay between family economic well-being, emotional well-being, and psychological symptoms. Future research that addresses these methodological constraints will further illuminate these critical relationships.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This study provides valuable insights into the complex relationships between external effect acceptance, self-alienation, and general well-being among Turkish young adults. Our findings elucidate that both external effect acceptance and self-alienation significantly predict general well-being. These results demonstrate that the path to well-being is intimately connected to one's capacity for authentic living and resistance to excessive external influences, highlighting the fundamental importance of authenticity in human flourishing.

These results have profound implications for theory, practice, and policy. They lend empirical support to ESW theory, underscoring the critical role of authentic existence and self-connection in promoting well-being. The findings particularly reinforce existential social work's emphasis on authentic living as a cornerstone of psychological health and its conceptualization of self-alienation as a fundamental barrier to human flourishing. For social workers, our findings highlight the imperative for interventions that address both internal disconnection from self and excessive susceptibility to external pressures. This dual focus suggests the need for comprehensive therapeutic approaches that help clients reconnect with their authentic selves while developing resilience against societal pressures that promote inauthenticity. Practitioners should consider implementing integrated support programs that strengthen authentic living while acknowledging cultural contexts. These programs might include individual and group interventions that facilitate self-discovery, authentic decision-making, and the development of stronger internal evaluation systems. The study's limitations, including its cross-sectional design and focus on Turkish young adults, suggest important directions for future research. Longitudinal studies across diverse populations could further illuminate the temporal dynamics of authenticity development and its impact on well-being. Such research could help clarify how authenticity evolves over time and how cultural factors influence this development. Future studies might also explore protective factors that help individuals maintain authenticity in the face of societal pressures and examine how different social work interventions affect both dimensions of inauthenticity.

In conclusion, this research significantly contributes to our understanding of authenticity and well-being from an ESW perspective, highlighting the intricate interplay between external influences, self-connection, and general well-being. The findings underscore the importance of addressing both internal and external barriers to authentic living in social work practice. They also suggest that while resistance to external pressures is important, helping individuals reconnect with their authentic selves may be particularly crucial for promoting well-being. As we navigate an increasingly complex social world where external pressures and expectations continue to multiply, these insights can inform more effective and nuanced strategies for promoting authentic living and general well-being across diverse populations. The study's findings provide a foundation for developing more targeted and effective interventions that support individuals in their journey toward authentic existence and greater well-being.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ADDITIONAL INFORMATION

Acknowledgments or Notes

This research was produced from TUBITAK 2209-A project (Date: 02/10/2023 Number: B.14.2.TBT.0.06.01.00-221-249164.)

Declaration of Conflicting Interests

The author declared that there is no conflict of interest regarding the research.

Compliance of Ethical Standard Statement

The present study was carried out following the ethical principles of the local university and in compliance with the Ethical Standards of the Declaration of Helsinki from 1964.

REFERENCES

Adams, R. (2008). *Empowerment, participation and social work* (4th ed.). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-05053-3

Aldrich, D. P., & Meyer, M. A. (2015). Social capital and community resilience. *American Behavioral Scientist*, *59*(2), 254-269. https://doi.org/10.1177/0002764214550299

Alshaalan, H., & Gummerum, M. (2022). Conformity on moral, social conventional and decency issues in the United Kingdom and Kuwait. *International Journal of Psychology*, *57*(2), 261–270. https://doi.org/10.1002/ijop.12808

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469–480. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469

Asch, S. E. (1955). Opinions and social pressure. *Scientific American*, *193*(5), 31–35.

Barnett, L., & Madison, G. (Eds.). (2011). *Existential therapy: Legacy, vibrancy and dialogue*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203147658

Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A., Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 894–941). John Wiley & Sons, Inc.

Buchinger, L., Entringer, T. M., Richter, D., Wagner, G. G., Gerstorf, D., & Bleidorn, W. (2024). Codevelopment of life goals and the Big Five personality traits across adulthood and old age. *Journal of Personality and Social Psychology*, *126*(2), 346–368. https://doi.org/10.1037/pspp0000477

Bugental, J. F. (1965). *The search for authenticity: An existential-analytic approach to psychotherapy*. Holt, Rinehart & Winston.

Buunk, B. P., & Gibbons, F. X. (2007). Social comparison: The end of a theory and the emergence of a field. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *102*(1), 3–21.

Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(1), 97-110. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97

Cooper, M. (2017). *Existential therapies: Contributions to the therapeutic encounter*. Sage Publications.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *95*(3), 542-575. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2005). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 63-73). Oxford University Press. http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017

Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, *13*(1), 81-84. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00415

Dolan, P., Peasgood, T., & White, M. (2008). Do we really know what makes us happy? A review of the economic literature on the factors associated with subjective well-being. *Journal of Economic Psychology*, *29*(1), 94–122. https://doi.org/10.1016/j.joep.2007.10.001

Erikson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis.* Norton & Co.. https://psycnet.apa.org/record/1968-35041-000

Fowers, B. J. (2016). Aristotle on eudaimonia: On the virtue of returning to the source. In J. Vittersø (Ed.), *Handbook of eudaimonic well-being* (pp. 67–83). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_4

Frankl, V. E. (1963). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Beacon Press.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*(3), 218-226. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218

Fromm, E. (1955). *The sane society*. Rinehart.

Green Lister, P. (2012). *Integrating social work theory and practice: A practical skills guide* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203136515

Heidegger, M. (1962). *Being and time*. Harper & Row.

Heppner, P. P., Kivlighan, D. M., & Wampold, B. E. (2008). *Research design in counseling*. Cengage Learning.

Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *78*(2), 169-183. https://doi.org/10.1037/a0018555

Hox, J. J., & Boeije, H. R. (2005). Data Collection, Primary vs. Secondary. *In Encyclopodia of Social Measurement* (pp. 593-599). Amsterdam: Elsevier. https://doi.org/10.1016/B0-12-369398-5/00041-4

Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Hua, Y., Jiang, W., He, Y., Zheng, X., Huang, C., Guo, L., Guo, Y., & Guo, L. (2024). Associations of recent stressful life events with anxiety symptoms among Chinese adolescents with a consideration of family functioning. *European Journal of Psychotraumatology*, *15*(1), Article 2337577. https://doi.org/10.1080/20008066.2024.2337577

Huang, H., Wan, X., Liang, Y., Zhang, Y., Peng, Q., Ding, Y., Lu, G., & Chen, C. (2022). Correlations between social support and loneliness, self-esteem, and resilience among left-behind children in mainland China: A meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, *13*, Article 874905. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.874905

İlhan, T., & Özdemir, Y. (2013). Adaptation of Authenticity Scale to Turkish: A Validity and Reliability Study. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4*(40), Article 40. https://doi.org/10.17066/pdrd.15631

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Dell Publishing.

Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*(4), 403-422. https://doi.org/10.1177/0022022105275959

Kawachi, I., & Berkman, L. F. (2001). Social ties and mental health. *Journal of Urban Health*, *78*(3), 458-467. https://doi.org/10.1093/jurban/78.3.458

Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2006). A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research. *Advances in Experimental Social Psychology*, *38*, 283–357. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(06)38006-9

Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing. *American Psychologist*, *62*(2), 95-108. https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95

Keyes, C. L. M., & Simoes, E. J. (2012). To flourish or not: Positive mental health and all-cause mortality. *American Journal of Public Health*, *102*(11), 2164-2172. https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.300918

Kifer, Y., Heller, D., Perunovic, W. Q. E., & Galinsky, A. D. (2013). The good life of the powerful: The experience of power and authenticity enhances subjective well-being. *Psychological Science*, *24*(3), 280-288. https://doi.org/10.1177/0956797612450891

Kierkegaard, S. (1941). *The sickness unto death*. Princeton University Press.

Kim, D., & Kim, J. (2024). Mere presence effect on pro-environmental behavior: Exploring the role of social influence. *Social Influence*, *19*(1), Article 2323718. https://doi.org/10.1080/15534510.2024.2323718

Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford Publications.

Krill, D. (2011). Existential social work practice. In F. Turner (Ed.), *Social work treatment: Interlocking theoretical approaches* (pp. 1-21). Oxford University Press.

Lamers, S. M. A., Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., Klooster, P. M., & Keyes, C. L. M. (2011). Evaluating the psychometric properties of the mental health continuum-short form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology*, *67*(1), 99-110. https://doi.org/10.1002/jclp.20741

Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*(5), 887–904. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.5.887

Lee, S. T. H., Hartanto, A., Yong, J. C., Koh, B., & Leung, A. K.-y. (2020). Examining the cross-cultural validity of the positive affect and negative affect schedule between an Asian (Singaporean) sample and a Western (American) sample. *Asian Journal of Social Psychology*, *23*(1), 109–116. https://doi.org/10.1111/ajsp.12390

Legate, N., Ryan, R. M., & Rogge, R. D. (2017). Daily autonomy support and sexual identity disclosure predicts daily mental and physical health outcomes. *Personality & Social Psychology Bulletin*, *43*(6), 860–873. https://doi.org/10.1177/0146167217700399

Lenton, A. P., Bruder, M., Slabu, L., & Sedikides, C. (2013). How does "being real" feel? The experience of state authenticity. *Journal of Personality*, *81*(3), 276-289. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2012.00805.x

Longo, Y., Coyne, I. & Joseph, S. (2018). Development of the short version of the scales of general well-being: The 14-item SGWB. *Personality and Individual Differences, 124*, 31–34. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.11.042

Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

formation. *Journal of Adolescence*, *29*(3), 361–378. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.03.008

Martínez-García, A., Valverde-Montesino, S., & García-García, M. (2024). Promoting mental health in higher education: Towards a model of well-being factors in emerging adulthood. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, *19*(1), Article 2408831. https://doi.org/10.1080/17482631.2024.2408831

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, *50*(4), 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). D. Van Nostrand.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, *56*(3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227

May, R. (1983). *The discovery of being: Writings in existential psychology*. W.W. Norton & Company.

Mészáros, I. (1970). *Marx's theory of alienation*. Merlin Press.

Miller, W. R., & Rollnick, S. (2012). *Motivational interviewing: Helping people change* (3rd ed.). Guilford Press.

Moller, A. C., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). Choice and ego-depletion: The moderating role of autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *32*(8), 1024-1036. https://doi.org/10.1177/0146167206288008

National Association of Social Workers. (2017). *Code of ethics of National Association of Social Workers*. https://www.socialworkers.org/About/Ethics/Code-of-Ethics/Code-of-Ethics-English

Nguyen, H., & Morris, E. M. J. (2024). The role of clinical perfectionism and psychological flexibility in distress and wellbeing. *Clinical Psychologist*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/13284207.2024.2362440

Nilsson, H. (2018). Existential social work and the quest for existential meaning and well-being: A conceptual framework. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, *37*(1), 64–76. https://doi.org/10.1080/15426432.2017.1382428

Nosek, B. A., Alter, G., Banks, G. C., Borsboom, D., Bowman, S. D., Breckler, S. J., Buck, S., Chambers, C. D., Chin, G., Christensen, G., Contestabile, M., Dafoe, A., Eich, E., Freese, J., Glennerster, R., Goroff, D., Green, D. P., Hesse, B., Humphreys, M., Ishiyama, J., … Yarkoni, T. (2015). SCIENTIFIC STANDARDS. Promoting an open research culture. *Science (New York, N.Y.)*, *348*(6242), 1422–1425. https://doi.org/10.1126/science.aab2374

Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, *3*(2), 137–152. https://doi.org/10.1080/17439760701756946

Payne, M. (2021). *Modern social work theory* (5th ed.). Oxford University Press.

Podsakoff, N. P., LePine, J. A., & LePine, M. A. (2007). Differential challenge stressor-hindrance stressor relationships with job attitudes, turnover intentions, turnover, and withdrawal behavior: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, *92*(2), 438–454. https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.2.438

Reisch, M. (2019). *Social policy and social justice: Meeting the challenges of a diverse society*. Cognella Academic Publishing.

Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science. Formulations of the person and the social context* (Vol. 3, pp. 184-256). McGraw Hill.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 141-166.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(6), 1069–1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Saleebey, D. (2016). *The strengths perspective in social work practice* (6th ed.). Pearson.

Sartre, J.-P. (1956). *Being and nothingness: An essay on phenomenological ontology*. Philosophical Library.

Sax, L. J., Gilmartin, S. K., & Bryant, A. N. (2003). Assessing response rates and nonresponse bias in web and paper surveys. *Research in Higher Education, 44*(4), 409–432. https://doi.org/10.1023/A:1024232915870

Schlegel, R. J., Hicks, J. A., King, L. A., & Arndt, J. (2011). Feeling like you know who you are: Perceived true self-knowledge and meaning in life. *Personality & Social Psychology Bulletin*, *37*(6), 745–756. https://doi.org/10.1177/0146167211400424

Schneider, K. J., & Krug, O. T. (2017). *Existential-humanistic therapy* (2nd ed.). American Psychological Association.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Sheldon, K. M., & Kasser, T. (2008). Psychological threat and extrinsic goal striving. *Motivation and Emotion*, *32*(1), 37-45.

Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, *65*(5), 467-487. https://doi.org/10.1002/jclp.20593

Smith, W. G. (2008). *Does gender influence online survey participation? A record-linkage analysis of university faculty online survey response behavior*. San José State University, Office of Institutional Research. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501717.pdf

Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, *53*(1), 80-93. https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80

Thompson, N. (2017). *Existential-humanistic therapy* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315255699

Odacı, Kaya, Kınık. (2021). The Adaptation of General Well-Being Scale Short Form into Turkish. *The Journal of Buca Faculty of Education, 52*, 97-11. https://doi.org/10.53444/deubefd.841481

Ungar M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *The American Journal of Orthopsychiatry*, *81*(1), 1–17. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x

van Deurzen, E. (2018). *Existential psychotherapy and counseling in practice* (3rd ed.). Sage Publications.

Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, *23*, 263-280. http://dx.doi.org/10.1037/a0032359

Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R., & Eckles, K. (2014). Social comparison, social media, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, *3*(4), 206-222. https://doi.org/10.1037/ppm0000047

Walsh, F. (2016). *Strengthening family resilience* (3rd ed.). Guilford Press.

Wilkinson, R., & Pickett, K. (2018). *The inner level: How more equal societies reduce stress, restore sanity and improve everyone's well-being*. Allen Lane.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Wong, P. T. P. (2014). Viktor Frankl's meaning-seeking model and positive psychology. In A. Batthyany & P. Russo-Netzer (Eds.), *Meaning in positive and existential psychology* (pp. 149-184). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0308-5_10

Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Baliousis, M., & Joseph, S. (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, *55*(3), 385–399. https://doi.org/10.1037/0022-0167.55.3.385

Yalom, I. D. (1980). *Existential psychotherapy*. Basic Books.

Zhao, L., Zhu, G., Man, X., & Wang, Y. (2024). A longitudinal study of the relationship between self-objectification and restrictive eating: The role of appearance anxiety and sense of control. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06779-8

Uzun Öz

Genel iyi oluş kavramı, optimal insan işlevselliğini destekleyen fizyolojik, duygusal ve bilişsel sağlık bileşenlerini içeren, sosyal hizmet alanında temel bir kavramı temsil etmektedir. Sosyal hizmet müdahaleleri, psikososyal faktörler, sosyoekonomik koşullar ve kişilerarası ilişkileri ele alan kapsamlı stratejiler aracılığıyla iyi oluşu artırmayı amaçlamaktadır. Bu durum özellikle kimlik oluşumu, mesleki yönelim ve sosyal uyum konularında gelişimsel zorluklarla karşılaşan genç yetişkin popülasyonlarında önem kazanmaktadır (Hatano ve ark., 2022). Psikoloji ve sosyal bilimler içindeki çoklu kuramsal çerçeveler, iyi oluş yapısını aydınlatmaktadır. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, kendini gerçekleştirmeyi önemli bir iyi oluş bileşeni olarak kuramlaştırmakta ve iyi oluşun fizyolojik, güvenlik, ait olma, saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının hiyerarşik tatmini yoluyla ortaya çıktığını öne sürmektedir (Maslow, 1943). Öz-Belirleme Kuramı ise, iyi oluşun tezahürünün üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanması yoluyla gerçekleştiğini varsaymaktadır: özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik (Ryan & Deci, 2000). ÖBK'nın sosyal hizmet müdahalelerindeki uygulamaları, özellikle savunmasız popülasyonlarda özerklik ve sosyal bağlantı geliştirmeye öncelik vermektedir. Genel iyi oluş, özellikle bireysel etkinliği ve psikolojik dayanıklılığı teşvik etmeyi amaçlayan sosyal hizmet müdahalelerinde kritik bir sonuç ölçütü olarak işlev görmektedir (Saleebey, 2016). Modern toplumsal bağlamlar, sıklıkla bireylerin dış beklentilere ve sosyal normlara uyum sağlaması yönünde baskılar oluşturarak genel iyi oluşu potansiyel olarak zayıflatmaktadır. Varoluşsal sosyal hizmetin merkezi bir teması olan özgünlük, dış etkilere direnirken kişinin gerçek benliğiyle bağlantı kurmasını içerir. Genel iyi oluşun belirleyicileri kapsamlı şekilde araştırılmış olsa da, dış kabul ve öz-yabancılaşmanın etkisi, varoluşsal sosyal hizmet çerçevesinde yetersiz araştırılmıştır. Dış kabul, bireylerin toplumsal baskıların davranışlarını ne ölçüde belirlediğini ifade ederken, öz-yabancılaşma kişinin özgün benliğinden kopukluğunu tanımlamaktadır. Önceki araştırmalar hem dış kabulün hem de öz-yabancılaşmanın iyi oluş üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir; örneğin, dış baskılara aşırı uyum gösterme düşük yaşam doyumuyla ilişkilendirilirken (Kernis & Goldman, 2006), öz-yabancılaşma genellikle yüksek depresyon ve anksiyete belirtileriyle bağlantılıdır (Moller ve ark., 2006). Daha güncel çalışmalar bu görüşleri derinleştirmekte; Podsakoff ve ark. (2007) güçlü dış kontrolle karakterize edilen ortamların çalışan iyi oluşunu azalttığını, Vogel ve ark. (2014) ise sosyal medya maruziyetinin dış etkiyi artırarak yaşam doyumunu düşürdüğünü göstermektedir. Kierkegaard ve Sartre gibi varoluşçu filozofların teorilerine dayanan varoluşsal sosyal hizmet, özgün bir yaşamın kişisel özgürlük ve özerkliği kısıtlayan dış etkilerin reddedilmesini gerektirdiğini vurgulamaktadır (Schneider & Krug, 2017). Bu çalışma, Türkiye'deki genç yetişkinlerde dış etki kabulü, öz-yabancılaşma ve genel iyi oluş arasındaki ilişkileri varoluşsal sosyal hizmet perspektifinden inceleyerek, bu değişkenlerin genel iyi oluşu nasıl öngördüğünü değerlendirmektedir. Çalışmanın örneklemi, gönüllülük esasına dayalı olarak katılan Türkiye'deki genç yetişkinlerden oluşmaktadır. Veriler, dış etki kabulü, öz-yabancılaşma ve genel iyi oluş için standardize edilmiş ölçüler kullanılarak toplanmıştır. Bu değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkileri araştırmak için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) uygulanmıştır. Analiz öncesinde, veri seti kayıp değerler ve aykırı değerler açısından değerlendirilmiştir. (a) normallik, (b) çoklu doğrusallık olmaması ve (c) model uyum indeksleri gibi temel YEM varsayımları değerlendirilmiştir. Normallik, çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılarak doğrulanmış, tüm çarpıklık değerleri normal dağılımı gösterecek şekilde kabul edilebilir aralıklarda bulunmuştur. Tüm faktörler için VIF değerleri 2 eşiğinin altında olup, çoklu doğrusallık sorunu olmadığını doğrulamıştır. Model uyum indeksleri (CFI, TLI, RMSEA ve SRMR) belirlenen standartları karşılayarak modelin uygunluğunu doğrulamıştır. YEM analizi sonuçları, çalışma değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Dış etki, genel iyi oluşun düşük düzeyde, negatif bir yordayıcısı olarak bulunmuştur (β = -.16, $p < .05$); bu durum, yüksek düzeyde dış etki yaşayan

bireylerin daha düşük iyi oluş bildirdiklerini göstermektedir ve bu bulgu, Chirkov ve ark. (2003) tarafından dış baskı kaynaklı kültürel uyumun azalmış psikolojik iyi oluşla bağlantılı olduğunu gösteren bulgularla tutarlıdır. Öz-yabancılaşma genel iyi oluşu güçlü düzeyde negatif ve anlamlı şekilde yordamıştır ($\beta = -.50$, $p < .001$); bu da yüksek öz-yabancılaşma düzeylerinin düşük iyi oluşla ilişkili olduğunu göstermektedir. Öz-yabancılaşma ve iyi oluş arasındaki bu güçlü negatif ilişki önceki kanıtlarla uyumludur; örneğin, Moller ve ark. (2006) öz-yabancılaşma ile artmış depresyon ve anksiyete arasında bir ilişki belgelemiştir, çünkü öz-yabancılaşmış bireyler genellikle sosyal bağlamlarda özgün benliklerini bastırmaktadır. Lenton ve ark. (2013) ayrıca öz-yabancılaşmanın, gelişmenin önemli bir yordayıcısı olan anlamlı aktivitelere katılımı engellediğini bulmuştur. Bu çalışma, varoluşsal sosyal hizmet perspektifinden dış etki kabulü ve öz-yabancılaşmanın psikolojik iyi oluştaki rollerine ilişkin değerli içgörüler sunmaktadır ve hem dış etki kabulünün hem de öz-yabancılaşmanın genel iyi oluşun önemli yordayıcıları olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular, insan gelişimini desteklemede özgün yaşamın temel rolünü vurgulamakta ve sosyal hizmet uygulaması için önemli çıkarımlar taşımaktadır. Bulgular hem benlikten iç kopukluğu hem de dış baskılara aşırı duyarlılığı ele alan müdahaleler için acil bir ihtiyacı göstermektedir. Sosyal hizmet uygulayıcıları, kültürel bağlamlar içinde özgün yaşamı destekleyen kapsamlı destek programları uygulamayı düşünmelidir. Bu tür programlar, öz-keşif, özgün karar verme ve daha sağlam iç değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesine odaklanan bireysel ve grup temelli müdahaleleri içerebilir. Özellikle bulgular, bireylerin toplumsal beklentiler ve kültürel normlar içinde özgünlüklerini korumalarını sağlayan kültürel duyarlılığa sahip müdahalelerin önemini vurgulamaktadır. Sosyal hizmet uzmanları, danışanların dış baskılara karşı dayanıklılık geliştirmelerine yardımcı olurken, daha derin benlik bağlantısı ve özgün ifadeyi teşvik etmeye öncelik vermelidir. Çalışmanın sınırlılıkları arasında nedensel yorumlamayı kısıtlayan kesitsel tasarımı ve bulguların genellenebilirliğini sınırlayabilecek Türkiye'deki genç yetişkinlere odaklanması yer almaktadır. Yalnızca öz-bildirim ölçümlerine dayanması potansiyel ortak yöntem varyansı ortaya çıkarmakta, ancak istatistiksel testler minimal etki göstermektedir. Ayrıca çalışma, özgünlük ve iyi oluş arasındaki ilişkiyi şekillendirebilecek kültürel değerler veya kişilik özellikleri gibi olası düzenleyici değişkenleri dikkate almamıştır. Gelecekteki araştırmalar, özgünlük ve iyi oluş üzerindeki etkilerinin zamansal dinamiklerini daha doğru bir şekilde yakalamak için çeşitli popülasyonlarla boylamsal tasarımlar kullanmalıdır. Toplumsal baskılar karşısında özgünlüğü destekleyen koruyucu faktörlerin incelenmesi de müdahale tasarımı için pratik içgörüler sağlayabilir. Kültürler arası çalışmalar, özellikle farklı kültürel ortamların özgünlük ve iyi oluş arasındaki ilişkiyi nasıl şekillendirebileceğini anlamak için değerlidir. Pratik açıdan bu bulgular, sosyal hizmet uzmanlarının özgün yaşamı ve psikolojik iyi oluşu kolaylaştıran müdahaleler geliştirmesine rehberlik edebilir. Sonuçlar özellikle özgünlüğün hem iç hem de dış engellerinin ele alınması gerekliliğini vurgulamakta, dış baskılara direnmenin önemli olmasının yanı sıra, bireylerin özgün benlikleriyle yeniden bağlantı kurmalarına yardımcı olmanın genel iyi oluşu teşvik etmek için kritik olduğunu göstermektedir. Sosyal hizmet eğitim programları, gelecekteki uygulayıcıları dış etkiler, öz-yabancılaşma ve iyi oluş arasındaki karmaşık etkileşimi yönetme bilgisiyle donatmak için özgünlüğe odaklanan içerik dahil etmelidir. Bu bulgulardan politika çıkarımları da ortaya çıkmakta, eğitim ortamları ve işyerleri dahil olmak üzere sosyal bağlamlarda özgün benlik ifadesini destekleyen ve aşırı dış baskıları azaltan örgütsel ve kurumsal reformlar çağrısında bulunmaktadır. Toplumlar daha bağlantılı ve karmaşık hale geldikçe, özgün yaşamın anlaşılması ve teşvik edilmesi hem bireysel hem de kolektif iyi oluşu desteklemek için giderek daha hayati hale gelmektedir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 3 * (920-933)

Yaşlı Bireylerde Finansal Okuryazarlık Becerisi ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi

Examining the Relationship Between Financial Literacy Skills and Life Satisfaction in Elderly Individuals

Fatma ARPACI *

Makale Bilgisi

Geliş:23.07.2025
Kabul:06.11.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1749186

Anahtar Sözcükler:
Yaşlı Birey
Finansal Okryazarlık
Finansal Okuryazarlık Becerisi
Yaşam Doyumu

ÖZET

Yaşlı bireylerde finansal okuryazarlık becerisi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile nicel araştırma olarak yürütülen çalışmanın örneklemini olasılıklı olmayan kolayda örnekleme yöntemiyle gönüllülük esasına dayalı olarak 264 yaşlı birey oluşturmuştur. Yaşlı bireylerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarının yaş ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği, medeni duruma göre farklılık gösterdiği ve evli yaşlı bireylerin daha yüksek ortalama puana sahip olduğu bulunmuştur. Yaşam doyumu da medeni duruma göre anlamlıdır ve evli yaşlı bireyler daha yüksek ortalama puana sahiptir. Yaşlı bireylerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ile tasarruf yapma, bireysel emeklilik sistemine dahil olma, kredi kartı kullanma ve internet ya da mobil bankacılık kullanma durumu arasında ilişki bulunmamıştır. Yaşam doyumu ile tasarruf yapma, bireysel emeklilik sistemine dahil olma, kredi kartı kullanma ve internet ya da mobil bankacılık kullanma durumu arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Yaşlı bireylerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ve yaşam doyumu arasında yüksek derecede, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yaşlı bireylerde finansal okuryazarlık tutum ve davranışların yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Finansal okuryazarlık becerisi yaşlı bireylerin daha da karmaşık hale gelen finansal sistemde etkin rol almalarına ve yaşam doyumunun artmasına yardımcı olmaktadır.

Article Information

Submission: 23.07.2025
Acceptance:06.11.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1749186

Key Words:
Elderly Individual
Financial Literacy
Financial Literacy Skills
Life Satisfaction

ABSTRACT

The study, conducted as a quantitative study to examine the relationship between financial literacy skills and life satisfaction among older individuals, included 264 volunteer elderly individuals using a non-probability convenience sampling method. It was found that the financial literacy attitudes and behaviors of elderly individuals did not differ significantly according to age and gender, but differed according to marital status, and married elderly individuals had higher average scores. Life satisfaction is also significant according to marital status, with married elderly individuals having higher mean scores. No relationship was found between financial literacy attitudes and behaviors of older individuals and their savings, participation in a private pension system, credit card use, or internet or mobile banking use. A significant relationship was found between life satisfaction and savings, participation in a private pension system, credit card use, and internet or mobile banking use. A high, positive, and significant relationship was observed between financial literacy attitudes and behaviors of older individuals and their life satisfaction. Financial literacy attitudes and behaviors were found to have a significant impact on life satisfaction in older individuals. Financial literacy skills help older adults take an active role in an increasingly complex financial system and increase life satisfaction.

Atıf İçin

Arpacı, F. (2025). Yaşlı bireylerde finansal okuryazarlik becerisi ve yaşam doyumu arasindaki ilişkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(3), 920-933. doi: 10.20296/tsadergisi.1749186

*Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Ankara, arpacif@gazi.edu.tr. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6619-6358

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Ölüm oranlarının azalması, doğumda beklenen yaşam süresinin artması ve doğum oranlarının azalmasıyla birlikte dünya nüfusu giderek yaşlanmaktadır. Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu verilerine göre, 8 milyardan fazla insanın yaşadığı ve hızla yaşlanan nüfusuyla Avrupa, yüzde 19 ile en fazla yaşlı nüfus oranına sahip kıtadır (UNFPA, 2024). Türkiye'nin nüfusu da dünyanın geri kalanıyla paralel olarak yaşlanmaktadır. Ülkemizde 65 yaş ve üzeri 9 milyon 112 bin 298 kişi bulunmakta ve yaşlıların toplam nüfus içindeki payı yüzde 10.2'ye yükselmiştir (TÜİK, 2025). Nüfus artış hızı azalan, nüfusu hızla yaşlanan ve yaşlı nüfusun toplam nüfus içindeki oranı artan Türkiye'de yaşlı nüfus oranının 2030'da yüzde 13.5, 2040'ta yüzde 17.9'a, 2060'ta ise yüzde 27.0'ye çıkması öngörülmektedir (TÜİK, 2025).

İnsan hayatı, doğumla başlayıp ölümle biten ve gelişim dönemlerinden oluşan bir yaşam döngüsü olarak tanımlanabilir. Yaş ve yaşlılık kavramları zaman içinde farklılaşarak bugünkü anlamlarını kazanmışlardır. Yaşlılık, bu yaşam döngüsündeki gelişimin son dönemidir. Yaşlılık dönemi diğer dönemlere göre özelliklerde azalma ve kayıp dönemi olarak adlandırılabilir. Yaşamın her döneminde birey çeşitli sorun ve gelişim görevleriyle karşı karşıyadır. Bireyin yaşlanma olgusunu kabul etmesi önemlidir. Ancak bu kabul ediş bir içe çekilme veya toplumun kendisinden beklediklerini yerine getirmekten kaçınmaya yol açmamalıdır. Bu dönemde birey yaşamına anlam katacak faaliyetlere devam etmeli, karşılaştığı sorunlarla baş edebilmeye çalışmalı, yaşamın diğer dönemlerinde olduğu gibi yaşlılık döneminin de kendine özgü zorlukları ve güzellikleri olduğunu bilmelidir (İlgar ve İlgar, 2007).

Yaşlanmayla beraber dikkat, algı, bellek, yönetici işlevler gibi temel bilişsel işlevlerde gözlenen gerileme doğal yaşlanma sürecinin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Eyüboğlu vd. 2012). Yaşlı bireyde görülen bu bilişsel gerileme, finansal karar verme ile ilgili endişeleri de beraberinde getirmektedir (Gamble vd. 2013; Soydaş, 2023). Nitekim yapılan son araştırmalar yaşlı bireylerin finansal karar verme eğilimlerinin iyi durumda olmadığını ortaya koymaktadır (Agarwal vd. 2009; Korniotis & Kumar, 2011; Finke vd. 2011). Bununla birlikte finansal kaynakların yönetiminin yeterli düzeyde bilişsel performansa bağlı olduğu ve bu performansın yaşla birlikte azaldığı bilinmektedir (Earl vd., 2015). Hsu & Willis (2011) yürütmüş oldukları çalışmada, finansal kararlarını veren bireyin bilişsel yetilerinde gerileme gerçekleştiğinde finansal konulardaki yönetimini kaybettiğini ve parayla başa çıkma ile ilgili çeşitli zorluklar yaşadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Han ve arkadaşları (2015) çalışmalarında yaşlı bireylerin finansal ve sağlık okuryazarlık düzeylerini bilişsel beceri düzeyleriyle ilişkili olduğunu, bilişsel düzeydeki küçük bir azalmanın bile okuryazarlık becerileri üzerinde olumsuz etki yaratabileceği sonucuna varmışlardır. Tüm bunlar bireyin yaşamının yaşlılık döneminde finansal karar alma süreçlerini sağlıklı bir şekilde yönetilebilmesine katkı sağlayan finansal okuryazarlığın önemini giderek artırmaktadır (Sumer & Gövdeli, 2020).

Finansal okuryazarlık kavramı üzerinde fikir birliğine varılabilmiş bir tanım bulunmamakla birlikte, bireylerin gelirlerini, birikim ve yatırımlarını akıllıca değerlendirip, bütçelerini doğru yönetebilme yetkinliğine sahip olması olarak tanımlanabilir (Ergün, vd., 2014).

Finansal okuryazarlık, bireyin kendi mali kaynaklarının etkili bir şekilde yönetilmesi açısından, finansal konularda temel bilgi ve becerilere sahip olmasıdır. Bireylerin temel finansal kavramlar ile ilgili bilgi sahibi olmaları aynı zamanda bulundukları ekonominin etkin çalışması için önem arz etmektedir. Çünkü bireyler sahip oldukları finansal bilgiler doğrultusunda bulundukları piyasanın olanaklarından yararlanarak, ellerindeki mali kaynakları doğru bir şekilde kullanacaklardır. Böylece piyasa daha verimli çalışacaktır (Ay ve Ebdülrzazade, 2021).

Günümüzde teknolojik ve ekonomik ilişkilerin gelişmesiyle birlikte piyasada sunulan finansal ürün ve hizmetler artmakta ve daha karmaşık hale gelmektedir (Tural Sönmez, 2022). Bu durum yaşlı bireylerin emeklilik ve sosyal güvenlik ihtiyaçlarının karşılanmasının yanı sıra finansal karar verme ihtiyaçları yaşamasına da neden olmuştur. Çünkü finansal karar verme, sağlıklı ve iyi bir yaşamın en önemli tamamlayıcısı olduğu kadar, bireyin geçmişte biriktirdiği kaynakları ve parayı daha iyi yönetmesinde etkili bir unsurdur (Köroğlu ve Ersöz, 2019). Covid-19 salgınıyla birlikte kullanımı artan temassız ödeme yöntemlerinden telefon bankacılığına, basit bir mutfak

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

alışverişinden giyim harcamalarına, gayrimenkul alımından yatırım kararlarına ve kredi kartı kullanımından faiz bilgisine kadar birçok farklı alanda finansal araçlar ve uygulamalar kullanılmak zorundadır. Bununla birlikte bireyler için finansal okuryazar olmak zorunlu hale gelmiştir (Yüksel ve Şener, 2023).

Finansal okuryazarlık, finansal işlemlere ilişkin bilgi, tutum, davranışların ve becerinin bireylerin finansal karar verme süreçlerine etkisi düşünüldüğünde, finansal konulara ilişkin bilgilerin, yaşlı bireylerin finansal tutumlarını etkileyebileceği ve bu tutumlarında zamanla finansal davranışlara dönüşebileceği durumlarla ilgilenir. Dolayısı ile finansal okuryazarlığın temeli finansal bilginin güncelliği ve algılanması ile yakından ilgilidir. Karar verme davranışı bağlamında ele alındığında ise yaşlı bireyler finansal sistemden elde etmiş oldukları simetrik bilgileri, çevre, alışkanlık ve deneyim gibi tutum değişkenleri ile değerlendirerek finansal davranışlarına yansıtmaktadır. Bu bağlamda yaşlı bireylerin finansal davranışlarının rasyonelliği, finansal bilgilerin güncelliği ve güvenilirliğine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde finansal okuryazarlık finansal bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme ve tutum süzgecinden geçirerek rasyonel kararlar aracılığı ile davranışlara yansıtabilme yeterliliği olarak değerlendirilebilir (Uraz Kaya ve Kılıç, 2021).

Finansal eğitim; tasarruf, yatırım, borç ve kredi yönetimi konularında yaşlı bireyin finansal becerilerini arttırmasına yardımcı olduğu gibi, finansal dolandırıcılıktan korunma, hukuksal sorunlarda izlenecek yol, sahip olunan hak ve kullanım yolları gibi konularda da yaşlı bireyi geliştirecektir. Fakat zamanla karmaşık hale gelen finansal sistem, finansal enstrümanların çeşitlenmesinin de etkisiyle, yaşlı bireylerin birikimlerini değerlendirirken doğru seçimler yapmasını da güçleştirmektedir. (Tekin Turhan, 2020).

Finansal okuryazarlık becerilerinin yükselmesi yaşlı bireylerin finansal durumlarını doğru bir şekilde değerlendirebilmeleri ve yönlendirebilmelerini mümkün hale getirmekte, bazı sorumluluk ve zorluklar ile başarılı bir mücadeleye olanak sağlayarak, yaşam doyumunu arttırmaktadır. Bu kapsamda finansal okuryazarlık; yaşlı bireyler açısından başarılı bir finansal yönetim süreci ve ekonomik açıdan geleceği güvence altına alma; istek ve ihtiyaçları belirleme, kaynakların tahsisi, tasarrufların yatırıma dönüştürülmesi işlemlerini içermektedir (Sarıgül, 2015).

YÖNTEM

Bu çalışma, yaşlı bireylerde finansal okuryazarlık becerisi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile nicel araştırma olarak planlanmış ve yürütülmüştür.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Yaşlı bireyin Ankara'da yaşaması, 60 yaş ve üzeri yaşta olması, anket formuna cevap verebilecek yeterliliği olması, anket formuna gönüllü olarak cevap vermesi araştırmada sınırlılık olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırma tanımlayıcı tiptedir. Çalışmanın evrenini Ankara'da Türkiye Emekliler Derneği Çankaya Şubesi üyesi yaşlı bireyler oluşturmuştur. Araştırmada olasılıklı olmayan kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini gönüllülük esasına dayalı olarak, sağlıklı bilgi alınabileceği değerlendirilen ulaşılabilen 264 yaşlı birey ile oluşturmuştur. Araştırma verileri anket formu aracılığı ile elde edilmiştir. Anket formlarının uygulanması Ekim-Aralık 2024 tarihleri arasında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapılabilmesi için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 21.01.2025 tarih ve 01 sayılı toplantısında 2025- 79 araştırma kod no ile (E-77082166-604.01-1148891) oy birliği ile onay alınmıştır. Çalışmaya katılan yaşlı bireylere çalışma hakkında bilgi verilmiştir ve gönüllülük ilkesine dikkat edilerek bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Çalışma Helsinki Deklerasyonu Prensipleri'ne uygun şekilde yürütülmüştür.

Veri Toplamada Kullanılan Formlar

Anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm araştırıcı tarafından hazırlanan ve yaşlı bireylerin demografik özelliklerini içeren bilgi formudur. İkinci bölüm, Sarıgül (2015) tarafından

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

geliştirilen "Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranışlar Ölçeği", üçüncü bölüm ise Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985:72) tarafından geliştirilen "Yaşam Doyumu Ölçeği"dir.

Demografik Bilgi formu; Yaşlı bireylerin demografik bilgilerini ölçmek için oluşturulan formdur. Yaşlı bireylere ilişkin özellikler olarak yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durumu, evli ise evlilik süresi, çocuk sahibi olma durumu varsa çocuk sayısı, yaşlının şu anda kiminle yaşadığı, gelir algısı, konut sahibi olma durumu, tasarruf yapma, bireysel emeklilik sistemine dahil olma, kredi kartı kullanma ve internet ya da mobil bankacılık kullanma durumu gibi değişkenleri içeren sorular yer almaktadır.

Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranışlar Ölçeği; Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranışlar Ölçeği (FOTDÖ); Harcama, Tutum, Algı ve İlgi olmak üzere dört alt ölçekten ve toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Harcama ve tutum alt ölçekleri finansal davranışların belirlenmesine, algı ve ilgi alt ölçekleri ise finansı nasıl algılama ve finans konularına ilgi göstermeye yöneliktir. Harcama alt ölçeği 4 madde, Tutum alt ölçeği 4 madde, Algı alt ölçeği 3 madde ve İlgi alt ölçeği 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri "Kesinlikle Katılıyorum=5", "Katılıyorum=4", "Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum (Kararsızım)=3", "Katılmıyorum=2", "Kesinlikle katılmıyorum=1" şeklinde Likert tipidir. Ölçeğin bütünü için Cronbach's alpha değeri 0.72'dür. Harcama alt ölçeğinin Cronbach's alpha değeri 0.78, Tutum alt ölçeğinin Cronbach's alpha değeri 0.75, Algı alt ölçeğinin Cronbach's alpha değeri 0.78 ve İlgi alt ölçeğinin Cronbach's alpha değeri 0.77'dir (Sarıgül, 2015). Bu çalışmada Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranışlar Ölçeği'nin Cronbach's alpha değeri 0.69 bulunmuştur. Harcama alt ölçeğinin Cronbach's alpha değeri 0.67, Tutum alt ölçeğinin Cronbach's alpha değeri 0.84, Algı alt ölçeğinin Cronbach's alpha değeri 0.68 ve İlgi alt ölçeğinin Cronbach's alpha değeri 0.80 olarak bulunmuştur.

Yaşam Doyumu Ölçeği; Bireylerin yaşam doyumunu belirlemek amacıyla Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985:72) tarafından geliştirilen ve beş maddeden oluşan "Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Likert türünde olan ölçek "kesinlikle katılmıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" arasında değişmekte, 1-7 puanla değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek puan 5-35 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan, yaşam doyumunun yüksekliğini ifade etmektedir. Ölçekle ilgili ilk çalışma Köker (1991) tarafından gerçekleştirilmiş ve ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Yaşam Doyumu Ölçeği'nin Cronbach's alpha değeri 0.856 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 26.0 ile analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel yöntemler (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Araştırma verileri normal dağılım gösterdiği için hipotez testleri olarak ANOVA ve t testi, Pearson korelasyon testi değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkilerini belirlemede, basit doğrusal regresyon analizi bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amacıyla kullanılmıştır. Elde edilen bulguların yorumları %95 güven aralığında 0.05 ve 0.01 anlamlılık düzeyinde yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarının anlamlı çıktığı durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Testi kullanılmıştır. Araştırmada örneklem yeterliliği ve ölçeklerin geçerlilik katsayıları (Cronbach's Alpha) hesaplanmış; örneklemin yeterli ve ölçeklerin güvenilir olduğu gözlenmiştir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Yaşlı bireylerin demografik özellikleri

Araştırma kapsamına alınan yaşlı bireylerin %37.9'u 64 yaşında ve daha küçük yaşta, yarıya yakını (%47.7) 65-74 yaş grubunda ve %14.4'ü de 75 yaşında yada daha büyük yaştadır. Yaşlı bireylerin yaşları 55 ile 85 arasında değişmekte olup, ortalama olarak 66.64±6.99 yaş bulunmuştur. Yaşlı bireylerin %72.7'si erkek, %37.9'u orta dereceli okul ve %31.8'i üniversite mezunu olup, %65.2'si evlidir. Evli yaşlı bireylerin %38.5'i 36-45 yıldan beri evlidir ve %90.5'i çocuk sahibidir. Çocuk sahibi yaşlı bireylerin %56.1'i 1-2 çocuk sahibi, %21.7'si 3 çocuk sahibi ve %22.2'si 4 ve daha çok sayıda çocuk sahibidir. Yaşlı bireylerin çocuk sayısı 1 ile 9 arasında değişmekte olup ortalama çocuk sayısı 2.72±1.36'dır. Yaşlı bireylerin %24.2'si yalnız yaşamakta iken, %39.4'ü eşi

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ile birlikte yaşamaktadır. Yaşlı bireylerin %19.7'si gelirinin giderinden fazla olduğunu, %40.9'u geliri giderinden az olduğunu ve %39.4'ü gelirinin giderine denk olduğunu ifade etmiştir. Yaşlı bireylerin %76.5'i konut sahibidir. Tasarruf yaptığını ifade eden yaşlı bireyler %47.0 oranında olup, %65.5'i kredi kartı kullandığını ve %65.4'ü internet ya da mobil bankacılık kullandığını belirtmiştir (Tablo 1).

Tablo 1.*Yaşlı bireylerin demografik özellikleri (n=264)*

Değişken		Sayı	%
Yaş grubu	≤ 64	100	37.9
	65 – 74	126	47.7
	75 ≤	38	14.4
Age Mean±SD, Median (Min-Max		66.64±6.99	67 (55 -85)
Cinsiyet durumu	Kadın	72	27.3
	Erkek	192	72.7
Eğitim durumu	Okuryazar/İlkokul	80	30.3
	Orta dereceli okul	100	37.9
	Üniversite	80	31.8
Medeni durumu	Evli	172	65.2
	Evli değil	92	34.8
Evlilik süresi (yıl) (n=172)	≤ 35	66	38.4
	36 – 45	68	38.5
	46 ≤	38	22.1
Çocuk sahibi olma durumu	Var	239	90.5
	Yok	25	9.5
Çocuk sayısı (n=239)	1-2	134	56.1
	3	52	21.7
	4 ≤	53	22.2
Mean±SD, Median (Min-Max)		2.72±1.36	2 (1-9)
Birlikte yaşadığı kişi	Yalnız	64	24.2
	Eşi ile	24	39.4
	Çocukları ile	31	11.8
	Eşi ve çocukları	65	24.6
Gelir algısı	Geliri giderinden fazla	52	19.7
	Geliri giderinden az	108	40.9
	Geliri giderine denk	104	39.4
Konut sahibi olma durumu	Evet	202	76.5
	Hayır	62	23.5

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tasarruf yapma durumu	Evet	124	47.0
	Hayır	140	53.0
Bireysel emeklilik sistemine dahil olma durumu	Evet	57	21.6
	Hayır	207	78.4
Kredi kartı kullanma durumu	Evet	173	65.5
	Hayır	91	34.5
İnternet ya da mobil bankacılık kullanma durumu	Evet	170	65.4
	Hayır	94	35.6

Yaşlı bireylerin ölçek puanları

Araştırma kapsamına alınan yaşlı bireylerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlar ölçeği ve yaşam doyumu ölçeğinin puan aralığı, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Yaşlı bireylerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ve yaşam doyumu düzeylerini belirlemek için iki farklı ölçek kullanılmıştır. Finansal okuryazarlık tutum ve davranışlar ölçeğinden ortalama en düşük puan 14, en yüksek puan 62 ve ölçeğin hesaplanan aritmetik ortalaması 42.26±6.06 olarak bulunmuştur. Harcama alt ölçeğinden ortalama en düşük puan 4, en yüksek puan 20 ve ölçeğin hesaplanan aritmetik ortalaması 10.62±3.44'tür. Tutum alt ölçeğinden ortalama en düşük puan 4, en yüksek puan 20 ve ölçeğin hesaplanan aritmetik ortalaması 15.62±3.82'dir. Algı alt ölçeğinden ortalama en düşük puan 3, en yüksek puan 15 ve ölçeğin hesaplanan aritmetik ortalaması 7.26±2.44 olarak bulunmuştur. İlgi alt ölçeğinden ortalama en düşük puan 3, en yüksek puan 15 ve ölçeğin hesaplanan aritmetik ortalaması 8.75±1.96'dır. Yaşam doyumu ölçeğinden ortalama en düşük puan 5, en yüksek puan 35'dir. Ölçeğin hesaplanan aritmetik ortalaması 17.55±7.72'dir.

Tablo 2. *Yaşlı bireylerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlar ölçeği ve yaşam doyumu ölçeğinin puan aralığı, ortalama ve standart sapma değerleri*

Bağımsız değişken	Puan aralığı (Min-max)	Aritmetik ortalama	St.sapma
Finansal okuryazarlık tutum ve davranışlar	14-62	42.26	6.06
Harcama	4-20	10.62	3.44
Tutum	4-20	15.62	3.82
Algı	3-15	7.26	2.44
İlgi	3-15	8.75	1.96
Yaşam doyumu	5-35	17.55	7.72

Yaşlı bireylerin demografik özellikleri ve ölçek puanları arasındaki ilişki

Bağımsız değişkenlerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlar ve yaşam doyumu üzerindeki etkisi ayrı ayrı incelenmiş ve ölçek puanları ile demografik özellikler arasındaki ilişki Tablo 3'te ele alınmıştır.

Araştırma kapsamına alınan yaşlı bireylerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlar ölçeği ortalama puanlarına bakılınca en yüksek ortalama puana 64 yaşında ya da daha küçük yaştakilerin sahip olduğu (43.12±5.85) ancak gruplar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Yaşam doyumu ölçeği ortalama puanlarına göre en yüksek ortalama puana 75 yaşında ve

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

daha büyük yaştaki yaşlı bireylerin sahip olduğu (18.02±8.08) görülmektedir. Yaş grupları ve yaşam doyumu arasında bir ilişki bulunmamıştır (p>0.05).

Durmuşkaya ve Kavas (2018)'ın yapmış oldukları anket sonuçlarına göre akademisyenlerin yaşları arttıkça finansal okuryazarlık düzeylerinde de istatistiki açıdan anlamlı bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Akademisyenlerden 23-28 yaş aralığında olanların finansal okuryazarlık oranları diğer yaş aralıklarındaki akademisyenlere göre düşüktür. Yaş arttıkça finansal bilgi düzeyi de artmaktadır. Köroğlu ve Ersöz (2019) yaşlı bireylerin eğitim durumu, emeklilik durumu değiştikçe finansal okuryazarlık bilgi düzeylerinin de değiştiğini diğer deyişle, bireyin eğitim durumu arttıkça, finansal okuryazarlık bilgi düzeyinin de arttığını; buna karşın, yaş, cinsiyet, mevcut sağlık durumu gibi demografik özellikler ile finansal okuryazarlık bilgi düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı sonuçların çıkmadığını gözlemlemişlerdir.

Yaşlı bireylerden erkeklerin hem finansal okuryazarlık tutum ve davranışlar (42.44±6.10) hem de yaşam doyumu (17.70±7.66) puan ortalamaları kadınların puan ortalamalarından daha yüksektir. Ancak cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0.05). Benzer şekilde Durmuşkaya ve Kavas (2018) kadınların finansal okuryazarlık düzeyini erkeklerden daha düşük bulmuştur. Kadınların genel finansal okuryazarlık düzeyini 14,41 ve erkeklerin okuryazarlık düzeyini ise 17,63 olarak belirlemişlerdir. Tekin ve Dursun (2021) kadın öğrencilerin hem genel ölçek puanı açısından hem de alt ölçek puanları açısından erkek öğrencilerin üzerinde ortalama puana sahip olduklarını, t testi sonuçlarına göre %10 anlamlılık düzeyinde söz konusu farklılığın sadece tutum puanları açısından anlamlı olduğunu bulmuşlardır. Öksüz ve Emir (2024) finansal okuryazarlık düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu kadınların erkeklere göre finansal okuryazarlık düzeyinin daha düşük olduğu saptamıştır.

Ünal ve Koyun (2020) yaptıkları araştırma sonucunda finansal tutum ölçeği ile eğitim düzeyi ve cinsiyet değişkenleri arasında; yaşam doyumu ölçeği ile yaş ve cinsiyet değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin var olduğunu bulmuşlardır. Demirci Aksoy (2025) yaşlı kadınların eğitim düzeyi arttıkça finansal bilgi, finansal tutum ve davranış ile dijital finansal tutum ve davranışlarının farklılaştığını bulmuştur. Yaşlı kadınların finansal eğitim alma durumlarına göre finansal eğitim alanların finansal okuryazarlık ve dijitalleşme düzeylerinin finansal bilgi, davranış ve dijital tutum ve davranış alt boyutlarında finansal eğitim almayanlara göre daha iyi oldukları sonucuna varılmıştır. Durmuşkaya ve Kavas (2018) eğitim durumu ile finansal okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğunu eğitim düzeyinin arttıkça finansal okuryazarlık düzeyinin de arttığını bulmuşlardır. Ancak bu çalışmada finansal okuryazarlık tutum ve davranışlar ile yaşlı bireyin eğitim durumu arasında ilişki saptanmamıştır (p>0.05). Yaşam doyumu yaşlı bireyin eğitim durumu ile ilişkilidir ve bu ilişki hem okuryazar/ilkokul mezunu yaşlı bireyler ile orta dereceli okul mezunu yaşlı bireyler arasında hem de okul mezunu yaşlı bireyler ile üniversite mezunu yaşlı bireyler arasındadır (p<0.01).

Finansal okuryazarlık tutum ve davranışlar medeni duruma göre anlamlıdır (p<0.01) ve evli yaşlı bireyler (42.89±5.73) daha yüksek ortalama puana sahiptir. Yaşam doyumu da medeni duruma göre anlamlıdır (p<0.01) ve evli yaşlı bireyler (19.48±7.37) daha yüksek ortalama puana sahiptir. Aguiar-Díaz ve Zagalaz- Jiménez (2022) İspanya'da kadının medeni durumunun finansal okuryazarlık durumuna etkisinin inceledikleri çalışmada, evli kadınların evli erkeklere göre daha düşük bir finansal okuryazarlık düzeyine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bunun nedenini, muhtemelen erkeklerin aile maliyesiyle ilgili kararları sıklıkla alırken, kadınların genellikle diğer ev işlerinden sorumlu olduğunu ve bu durumun, özellikle yaşlandıkça, her yaştan kadının finansal özerkliği açısından önemli sonuçlar doğurabileceğini ifade etmişlerdir.

Demirci Aksoy (2025) yaşlı kadınların medeni durumuna göre, finansal bilgi, finansal davranış ve dijital tutum boyutlarında anlamlı farklılık görülmediğini; finansal tutum ve dijital finansal davranış boyutlarında anlamlı farklılaşma olduğunu saptamıştır. Evli yaşlı kadınların, hem finansal bilgi, dijital finansal tutum alt boyutlarında hem de ölçek genelinde en yüksek finansal okuryazarlık ve dijitalleşme düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Öksüz ve Emir (2024) medeni durum ile finansal okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmediğini ifade etmişlerdir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Yaşlı bireylerden 36-45 yıldan beri evli olanlar (43.38±5.20) diğer gruplardan daha yüksek ortalama puana sahiptir. Ancak finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ve evlilik süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$). Yaşam doyumu ile yaşlı bireyin evlilik süresi arasında ilişki saptanmıştır ($p<0.01$). Bu ilişki hem 35 yıl ve daha kısa süreden beri evli yaşlı bireylerle 36-45 yıldan beri evli olanlar arasında hem de 36-45 yıldan beri evli olanlar ile 46 yıl ve daha uzun süreden beri evli olanlar arasındadır. Finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ve çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Çocuk sahibi yaşlı bireyler (18.00±7.79) çocuk sahibi olmayanlardan (13.28±5.57) daha yüksek ortalama puana sahiptir ve yaşam doyumu ile çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0.01$). Yaşlı bireylerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarının çocuk sayısı ile ilişkili olduğu görülmektedir ve bu ilişki gruplar arasında bulunmuştur ($p<0.01$). Yaşam doyumu ile yaşlı bireyin çocuk sayısı arasında ilişki saptanmamıştır ($p>0.05$). Finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarda yaşlı bireyin birlikte yaşadığı kişiye göre en yüksek ortalama puana eşi ve çocukları ile birlikte yaşayanlar (43.18±4.46) sahiptir ancak gruplar arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p<0.05$). Yaşam doyumu ile yaşlı bireyin birlikte yaşadığı kişi arasında ilişkide tüm gruplar arasında ilişki olduğu görülmektedir ($p>0.01$).

Bu çalışmada, finansal okuryazarlık tutum ve davranışlar ile yaşlı bireyin gelir algısı arasında ilişki saptanmamıştır ($p>0.05$). Yaşam doyumu ölçeği ortalama puanlarına göre en yüksek ortalama puana geliri giderine denk olan yaşlı bireyler (18.53±7.68) sahiptir ve gelir algısı istatiksel olarak tüm gruplar arasında anlamlı bir ilişkiyi göstermektedir ($p<0.01$). Leylek (2020), kadınların finansal yönetim davranışları ve borçlanmaya ilişkin tutum puanlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Gelir düzeyi yüksek olan katılımcıların yaşam doyumu, finansal yönetim davranışları ve borçlanmaya ilişkin tutum düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca finansal yönetim davranışlarının katılımcıların yaşam doyumunu arttırdığı, borçlanmaya ilişkin tutumların ise yaşam doyumunu azaltıcı etkiye neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öksüz ve Emir (2024) alt gelir düzeyine sahip bireylerin yüksek gelir düzeyine sahip bireylere göre finansal okuryazarlık düzeyinin daha düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Demirci Aksoy (2025) yaşlı kadınların finansal okuryazarlık ve dijitalleşme ölçeğinin genelinden aldıkları puanların gelir algısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir.

Yaşlı bireylerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları konut sahibi olanlarda (42.96±5.37) konut sahibi olmayanlara (40.01±7.53) göre daha yüksektir ve konut sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık görülmektedir ($p>0.01$). Yaşlı bireylerin yaşam doyumu da konut sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p>0.01$). Konut sahibi olan yaşlı bireylerin (18.69±7.36) puan ortalamalarının konut sahibi olmayanlara (13.85±7.77) göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yaşlı bireylerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ile tasarruf yapma durumu, bireysel emeklilik sistemine dahil olma durumu, kredi kartı kullanma durumu ve internet ya da mobil bankacılık kullanma durumu arasında ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$). Yaşlı bireylerin yaşam doyumu ile tasarruf yapma durumu ($p<0.01$), bireysel emekliliğe dahil olma durumu ($p<0.01$), kredi kartı kullanma durumu ($p<0.01$) ve internet ya da mobil bankacılık kullanma durumu ($p<0.01$) arasında istatiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır. Ancak, Durmuşkaya ve Kavas (2018)'ın yapmış oldukları çalışmada internet ve mobil bankacılık kullanıp kullanmama, bireysel emeklilik sistemine dahil olup olmama ile finansal okuryazarlık düzeyi karşılaştırıldığında istatistiki açıdan anlamlı bir sonuç elde edilememiştir.

Tablo 3. *Demografik özelliklere göre finansal okuryazarlık tutum ve davranışlar ölçeği ve yaşam doyumu ölçeğinin puan ortalamalarının karşılaştırılması*

Değişken	Grup	Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranışlar	Yaşam Doyumu
Yaş grubu	≤ 64	43.12±5.85	16.91±7.59

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	65 – 74	41.84±5.97	17.92±7.74
	75 ≤	41.12±6.76	18.02±8.08
		P=0.191	P=0.569
Cinsiyet durumu	Kadın	41.80±5.97	17.16±7.92
	Erkek	42.44±6.10	17.70±7.66
		P=0.448	P=0.616
Eğitim durumu	Okuryazar/İlkokul	41.70±5.83	14.50±6.82*
	Orta dereceli okul	41.98±5.69	16.69±7.71*
	Üniversite	43.15±6.65	21.50±6.64*
		P=0.257	P=0.000
Medeni durumu	Evli	42.89±5.73	19.48±7.37
	Evli değil	41.09±6.50	13.95±7.08
		P=0.022	P=0.000
Evlilik süresi (yıl) (n=172)	≤ 35	42.57± 6.94	18.43±7.82*
	36 – 45	43.38±5.20	18.80±6.91*
	46 ≤	42.89±5.73	22.50±6.72*
		P=0.669	P=0.015
Çocuk sahibi olma durumu	Var	42.23±5.71	18.00±7.79
	Yok	42.60±8.93	13.28±5.57
		P=0.775	P=0.003
Çocuk sayısı (n=239)	1-2	43.55±5.16*	18.52±7.76
	3	41.19±6.70*	18.03±7.47
	4 ≤	42.23±5.71*	18.00±7.79
		P=0.001	P=0.329
Birlikte yaşadığı kişi	Yalnız	41.50±7.21	14.45±7.38*
	Eşi ile	42.43±6.48	19.02±7.36*
	Çocukları ile	41.38±4.77	13.48±7.21*
	Eşi ve çocukları	43.18±4.46	20.20±7.19*
		P=0.358	P=0.001
Gelir algısı	Geliri giderinden fazla	42.17±6.31	22.71±6.89*
	Geliri giderinden az	42.02±6.33	14.50±6.67*
	Geliri giderine denk	42.56±5.69	18.53±7.68*
		P=0.806	P=0.000
Konut sahibi olma durumu	Evet	42.96±5.37	18.69±7.36
	Hayır	40.01±7.53	13.85±7.77
		P=0.001	P=0.000
Tasarruf yapma durumu	Evet	42.59±5.56	19.25±6.99

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	Hayır	41.97±6.48	16.05±8.04
		P=0.410	P=0.001
Bireysel emeklilik sistemine dahil olma durumu	Evet	40.85±7.34	20.29±8.02
	Hayır	42.65±5.62	16.80±7.48
		P=0.047	P=0.002
Kredi kartı kullanma durumu	Evet	42.69±6.15	18.54±7.59
	Hayır	41.46±5.83	15.67±7.55
		P=0.117	P=0.004
İnternet ya da mobil bankacılık kullanma durumu	Evet	42.67±6.48	19.14±7.53
	Hayır	41.54±5.16	14.68±7.26
		P=0.148	P=0.000

* Scheffe Testi ile farklılığın kaynaklandığı gruplar

Tablo 4. *Finansal okuryazarlık tutum ve davranışlar ölçeği ve yaşam doyumu ölçeklerine ilişkin korelasyon matriksi(r)*

Alt Boyutlar		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Harcama(1)	r	1	-.263**	.451**	.066	.605**	126*
Tutum(2)	r		1	-.334**	.192**	.408**	-0.052
Algı(3)	r			1	.235**	.525**	.121*
İlgi(4)	r				1	.578**	.237**
FOTDÖ(5)	r					1	.164**
Yaşam doyumu(6)	r						1

*Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır. **Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Yaşlı bireylerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi için pearson korelasyon analizi yapılmış olup, genel olarak finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ile yaşam doyumu arasında yüksek derecede, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [r(264)= 0.164; p<0,01] (Tablo 4).

Soydaş (2023) bireylerin finansal okuryazarlık düzeylerinin finansal sömürü düzeylerini negatif yönlü etkilediğini belirlemiştir. Finansal okuryazarlık ile finansal sömürü arasında anlamlı negatif yönlü ilişki bulunduğunu; finansal okuryazarlık düzeyi arttıkça bireylerin finansal sömürüye maruz kalmalarının azaldığını ifade etmektedir. Ayrıca bireylerin finansal okuryazarlık düzeyleri finansal endişe ve finansal kırılganlık düzeylerini negatif yönlü anlamlı, finansal bağımlılık düzeyini ise pozitif yönlü anlamsız etkilediği görülmüştür. Diğer deyişle bireylerin finansal okuryazarlık düzeyleri arttıkça finansal endişe ve finansal kırılganlık düzeyleri azalmakta, finansal bağımlılıkta herhangi bir etki olmamaktadır. Finansal sömürünün olmaması yaşlı birey için dolandırıcılıktan korunma anlamına gelir ve bu durum yaşam doyumunun artmasına katkı sağlayabilir.

Tablo 5. *Finansal okuryazarlık tutum ve davranışların yaşam doyumu üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları*

Değişken	β	Standart Hata	t	p	F	p anlamlılık

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Sabit	40.005	0.917	43.604	0.000	7.266	0.007*
Yaşam Doyumu	0.129	0.048	2.696	0.007		

$p<0.01^*$ Düzeltilmiş R^2 0.027

Bağımsız Yaşam Doyumu, Bağımlı Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranışları

Yaşlı bireylerde finansal okuryazarlık tutum ve davranışların yaşam doyumu üzerindeki etkisi regresyon analizi ile incelenmiştir. Yaşlı bireylerde finansal okuryazarlık tutum ve davranışların yaşam doyumu ($t=2.696$; $p<0.001$) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu %95 güven düzeyinde belirlenmiştir. Finansal okuryazarlık tutum ve davranışların yaşam doyumunun %2.7'sini açıkladığı bulunmuştur (R^2 0.027). Buna göre yaşlı bireylerin finansal okuryazarlık tutum ve davranışları düzeylerindeki bir birimlik artışın yaşam doyumunda 0.129'luk bir artışa neden olacağı belirlenmiştir (Tablo 5).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Finansal okuryazarlık, basit ekonomik hesaplamaların gerçekleştirilebilmesinden finans bütçesinin yönetilebilmesine, sermaye piyasalarına katılım sağlanmasından bireysel emeklilik planlarının oluşturulabilmesine kadar birçok konuda, bireylerin kararlarını etkileyen, doğru ve etkin kararlar alabilmeleri açısından önem arz eden bir kavram olarak tanımlanabilir. Yaşlı bireylerin finansal açıdan yaşamlarını güvenceye alabilmeleri, onların finansal becerileri, yapacakları doğru finansal seçimler yoluyla gerçekleşebilecektir. Bu seçimlerin doğruluğu ve etkinliği de ancak bireyin finansal bilgi ve birikime sahip olmasıyla mümkün olacaktır. Yaşlı bireylerin, asgari finans kültürüne sahip olmaları ve finansal okuryazarlık seviyelerini arttırmalarında finansal eğitimin çok önemli bir rolünün olduğunu söylemek mümkündür (Tekin Turhan, 2020).

Araştırmada sonuç olarak yaşlı bireylerin genel olarak finansal okuryazarlık tutum ve davranışları ile yaşam doyumu arasında yüksek derecede, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, yaşlı bireylerin finansal okuryazarlık becerisi geliştikçe finansal okuryazarlık tutum ve davranışlarının etkileneceği bunun yaşam doyumunun artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yaşlanma ile birlikte bireylerin bilişsel algılarının zayıflaması ve bundan dolayı finansal sömürüye maruz kalmaları ya da finansal dolandırıcılık yaşamalarına neden olabilir. Yaşlanma ile birlikte yaşlı bireylerin finansal bilgi seviyelerinin artırılması finansal okuryazarlık becerisini arttırarak bireylerin finansal sistemde etkin rol almalarına yardımcı olacaktır. Yaşlı bireylerin tasarruf, harcama, yatırım ve kredi yönetimi konularında bilgi birikimlerinin artırılması, böylece finansal becerilerinin geliştirilmesi doğru finansal kararlar almalarını sağlayacaktır.

Finansal okuryazarlık becerisi ölçümlerinin düzenli bir şekilde yapılması ve finansal okuryazarlığın geliştirilmesi için çeşitli öneriler görülmektedir. Özellikle tasarrufların arttırılmasında ve olası finansal krizlerin etkilerinden korunmada finansal okuryazarlık becerisinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Ancak sürekli karmaşıklaşan finansal sistem içerisinde okuryazarlık becerisini olumsuz etkileyen çok çeşitli finansal ürünlerin yer alması yaşlı bireylerin yaşam doyumunu da olumsuz etkilemektedir. Yaşlı bireylerin tasarruflarını doğru bir şekilde değerlendirme imkanlarını zorlaştırmaktadır. Yaşlı bireylerin tasarrufları artırma, yatırım ve borç yönetimi gibi konularda sağlıklı finansal kararlar alabilmeleri için finansal okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece yaşlı bireylerin yaşam doyumunun artmasına da katkı sağlanacaktır.

Bu çalışma, araştırmanın yapıldığı emekli derneği üyesi yaşlı bireylerde finansal okuryazarlık becerisi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, ülkemiz yaşlı bireylerine genelleştirilmemekle birlikte hem emekli hem de yaşlı bireylerin finansal okuryazarlık becerisi ve yaşam doyumu arasındaki ilişki hakkında genel bir fikir verebilir. Yaşlı bireylerle yapılacak olan benzer çalışmalar konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Agarwal, S., John C. D., Xavier G. and David L. (2009). The age of reason: Financial decisions over the life-cycle and implications for regulation. Brookings Papers on Economic Activity (2), 51-117.

Aguiar-Díaz, I. and Zagalaz- Jiménez, J.R. (2022) Women and financial literacy in Spain. Does marital status matter?, Journal of Women & Aging, 34:6, 785-799.

Ay, M., ve Ebdülrzazade, S. (2021). Finansal Okuryazarlık Tutum Ve Davranışlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bir Çalışma: Selçuk Üniversitesi İİBF örneği. Uluslararası Muhasebe ve Finans Araştırmaları Dergisi, 3(1):1-17.

Demirci Aksoy, A. (2025). Yaşlı kadınların finansal okuryazarlık bilgi, tutum ve davranışları ile dijital finansal okuryazarlık durumlarının belirlenmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(160):1-23.

Diener, E.D., Emmons, R.A., Larsen, R.J., and Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. Journal of personality Assessment, 49(1): 71-75.

Diri, N.Ç. ve Arı, S. (2020). Örneklerle Finansal Okuryazarlık. İksad Publishing House. Ankara.

Durmuşkaya, S., ve Kavas, Y.B. (2018). Akademik gelişim ve finansal okuryazarlık arasındaki ilişkinin tespiti üzerine bir araştırma. Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 25(3), 925-939.

Earl, J. K., Gerrans, P., Asher, A., and Woodside, J. (2015). Financial literacy, financial judgement, and retirement self-efficacy of older trustees of self-managed superannuation funds. Australian Journal of Management, 40(3), 435-458.

Ergün, B., Şahin, A. ve Ergin, E. (2014). Finansal okuryazarlık: İşletme bölümü öğrencileri üzerine bir çalışma. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(34):847-864.

Eyüboğlu, C., Şişli, Z., ve Kartal, M. (2012). Yaşam döngüsünde yaşlılığın psikolojik boyutu. Turkish Family Physician, 3(1), 18-22.

Finke, Michael S., John Howe, and Sandra J. Huston, (2011). Old Age and the Decline in Financial Literacy, working paper, Available at SSRN: http://ssrn.com/abstract=1948627

Gamble, Keith Jacks and Boyle, Patricia and Yu, Lei and Bennett, David, Aging, Financial Literacy, and Fraud (November 28, 2013). Netspar Discussion Paper No. 11/2013-066, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=2361151 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2361151

Han, S. D., Boyle, P. A., James, B. D., Yu, L., and Bennett, D. A. (2015). Poorer financial and health literacy among community-dwelling older adults with mild cognitive impairment. Journal of aging and health, 27(6), 1105-1117.

Hsu, J. W., and Willis, R. (2011, December). The implications of Alzheimer's risk for household financial decision-making. In Conference on Health, Aging and Human Capital RAND.

Korniotis, George M., and Alok Kumar, 2011, "Do Older Investors Make Better Investment Decisions?" Review of Economics and Statistics 93: 244–265.

Köker, S. (1991). Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeyinin Karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Köroğlu, Ç. ve Ersöz, H.Ö. (2019). Yaşlı bireylerde finansal okuryazarlık becerisinin ölçülmesi: huzurevi örneği. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(93):104-117.

Leylek, H. (2020) Kamu kurumlarının finansal yönetimi ve borçlanma durumlarının bireylerin yaşam memnuniyeti üzerindeki etkisi. Fiscaoeconomia, 4(3):736-746.

İlgar, L., ve İlgar, Ş. (2007). Yaşlılık dönemi ve yaşlının gelişim görevleri. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 147-156.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Öksüz, O., & Emir, M. (2024). Finansal okuryazarlık düzeyinin bireysel emeklilik planlamasına etkisi. Journal of Economics, Finance and Sustainability, 2(1), 1-14.

Sarıgül, H. (2015). Finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeği: Geliştirme, geçerlik ve güvenirlik. Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 13(1):200-218.

Soydaş, Ş. S. (2023). Finansal okuryazarlığın finansal sömürü üzerine etkisi. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(3):923-933.

Sumer, S., ve Gövdeli, T. (2020). Finansal okuryazarlık ve finansal davranış üzerine bir çalışma. Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi, 1(1), 86-98.

Tekin Turhan, G. (2020). Finansal okuryazarlık ile ilgili tutum ve davranışların üniversite öğrencilerine yönelik değerlendirilmesi. Maliye ve Finans Yazıları, (114), 375-400.

Tekin, B. ve Dursun, V. (2021). Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin tespit edilmesi: Adnan Menderes Üniversitesi İİBF öğrencileri örneği. Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi. 25(2):239-267.

Tural Sönmez, M. (2022). Erken dönemlerde finansal farkındalığın gelişmesi ve finansal okuryazarlık konularının matematik dersine entegresi. *Yaşadıkça Eğitim*, *36*(2), 569-589.

TÜİK, (2025). İstatistiklerle Yaşlılar, 2024. TÜİK Haber Bülteni. Sayı: 54079. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Yaslilar-2024-54079. Erişim tarihi:22.07.2025.

UNFPA. (2024, Eylül). Veri Portalı. Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu. https://www.unfpa.org/data.

Uraz Kaya, İ., ve Kılıc, B. (2021). Finansal okuryazarlık ve dijitalleşme: Ölçek geliştirme üzerine bir çalışma. İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi, 6(15), 296-315.

Ünal, S. ve Koyun, S. (2020) Finansal tutum ve yaşam tatmininin demografik faktörlerle ilişkisi: örnek olay incelemesi. Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, 6(3):26-32.

Yüksel, S. ve Şener, A. (2023). Finansal okuryazarlık ve Finansal Eğitim. Aile ve Tüketici Bilimleri (M. Serhat Öztürk ve Esna Betül Buğday, Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Extended Abstract

Financial literacy, a skill that concerns all individuals in society and should be considered in every aspect of life, is increasingly being considered in our country. It's clear that financial literacy should be learned and developed from a young age, and that it's an area that deserves significant attention at every stage of life. Financial literacy is crucial for older individuals to effectively utilize their savings, take advantage of the conveniences offered by technological life, and, especially, to develop the ability to manage investments and money (Köroğlu and Ersöz, 2019). Financial literacy refers to the level of financial knowledge that individuals and institutions must possess to avoid financial distress. Individuals actively engaged in physical and financial markets often assume risk when trading or purchasing, and they can manage this risk based on their knowledge. Older individuals with sufficient financial literacy are better able to manage the risks they take and adjust their financial behavior accordingly (Tekin and Dursun, 2021). The study, conducted as a quantitative study to examine the relationship between financial literacy skills and life satisfaction among older adults, included a sample of 264 elderly individuals volunteering using a non-probability convenience sampling method. The survey form used to collect the data consisted of three sections: an information form covering the demographic characteristics of older adults, a financial literacy attitudes and behaviors scale, and a life satisfaction scale. The data obtained in the study were analyzed using SPSS for Windows 26.0. Descriptive statistical methods were used in the data analysis. Because the research data showed a normal distribution, ANOVA and t-tests were used as hypothesis tests. Pearson correlation tests were used to determine the relationships between variables, and simple linear regression analysis was used to determine the effect of an independent variable on the dependent variable. Of the elderly individuals included in the study, 37.9% were 64 years old or younger, nearly half (47.7%) were in the 65-74 age group, and 14.4% were 75 years old or older. Of the elderly individuals, 72.7% were male, 37.9% had completed secondary school, 31.8% had completed university, and 65.2% were married. 39.4% of elderly individuals reported that their income was equal to their expenses. More than half of elderly individuals owned their homes. 47.0% of

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

elderly individuals reported saving, and more than half reported using credit cards and internet or mobile banking. Two different scales were used to determine the financial literacy attitudes and behaviors and life satisfaction levels of older individuals. The lowest average score on the financial literacy attitudes and behaviors scale was 14, the highest score was 62, and the calculated arithmetic mean of the scale was 42.26±6.06. The lowest average score on the life satisfaction scale was 5, and the highest score was 35. The calculated arithmetic mean of the scale was 17.55±7.72. An examination of the average scores on the financial literacy attitudes and behaviors scale for the elderly individuals included in the study reveals that those aged 64 or younger had the highest average scores, but there was no significant relationship between the groups. The average scores on the life satisfaction scale reveal that individuals aged 75 and older had the highest average scores. No relationship was found between age groups and life satisfaction. Among older individuals, men have higher average scores for both financial literacy attitudes and behaviors and life satisfaction than women. However, there are no significant differences by gender. Among older individuals, those married for 36-45 years had higher average scores than other groups. However, no statistically significant relationship was found between financial literacy attitudes and behaviors and duration of marriage. A relationship was found between life satisfaction and the duration of marriage. This relationship was found both between older individuals married for 35 years or less and those married for 36-45 years, and between those married for 36-45 years and those married for 46 years or more. Financial literacy attitudes and behaviors did not differ significantly based on childbearing status. In this study, no relationship was found between financial literacy attitudes and behaviors and the income perception of older adults. According to the life satisfaction scale average scores, the highest average scores were obtained by older adults whose incomes matched their expenses, and income perception demonstrated a statistically significant relationship across all groups. Financial literacy attitudes and behaviors of older adults are higher among homeowners than among those who are not, and a significant difference is observed based on homeownership. Life satisfaction among older adults also varies significantly based on homeownership. It has been found that older adults who own homes have higher mean scores than those who do not own homes. No relationship was found between financial literacy attitudes and behaviors of older individuals and their savings, participation in a private pension system, credit card use, or internet or mobile banking use. A statistically significant relationship was found between older individuals' life satisfaction and their savings, participation in a private pension system, credit card use, and internet or mobile banking use. It is observed that there is a high, positive and significant relationship between financial literacy attitudes and behaviors of elderly individuals and their life satisfaction in general. The impact of financial literacy attitudes and behaviors on life satisfaction among older adults was examined using regression analysis. Financial literacy attitudes and behaviors were found to have a significant impact on life satisfaction among older adults at a 95% confidence level. Financial literacy attitudes and behaviors were found to explain 2.7% of life satisfaction. Accordingly, a one-unit increase in financial literacy attitudes and behaviors among older adults was associated with a 0.129 increase in life satisfaction. Financial literacy skills help older individuals take an active role in the increasingly complex financial system and increase their life satisfaction. Increasing older individuals' knowledge about saving, spending, investing, and credit management will enable them to make sound financial decisions. Everyone in society has a responsibility to continually increase and improve the importance of financial literacy skills. Examples include providing simple training to older individuals and the public through government policies, conducting awareness-raising activities through public service announcements, local governments, and NGOs, and organizing specialized financial literacy training programs by expert academics (Diri and Arı, 2020).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 3 * (934-956)

Yaşlı ve Çevre İlişkisi Üzerinden Yaş Dostu Kenti Anlamak: Samsun Büyükşehir Belediyesi Örneği[1]

Understanding Age-Friendly Cities On The Relationship Between Older Adults And The Environment: Samsun Metropolitan Municipality Example

Fatma Begüm ÖZEL [*]

Makale Bilgisi

Geliş:31.12.2024
Kabul:25.09.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1610710

Anahtar Sözcükler:
Yaşlı
Yaşlı Dostu Kent
Çevresel doyum
Mahallle ilişkisi

ÖZET

Yaşlının mahalle ile olan pozitif ilişkisi, ev ve çevresine olan doyumu, yaşlının yaşam kalitesi üzerinde önemli bir etkendir. Yaşlı yetişkinin çevresiyle olan öznel algısı, gereksinimleri, serbest zamanı değerlendirme şekli, toplumsal yaşama katılımı yakın çevrenin niteliği ile oldukça bağlantılıdır. Yaşlı dostu bir topluluk, çevresel düzenlemeler ve başarılı yaşlanma için uygun yaşam alanları sunarak, yaşlı bireylerin aktif ve kaliteli bir yaşama katılmalarına olanak tanır. Yaşlı yetişkinler, fiziksel, sosyal ve ekonomik koşullarına bağlı olarak çevrelerini inşa etmektedir. Bu çalışma, Samsun Büyükşehir Belediyesi Yaşlılara Bakım Merkez Birimi'nden, evde sağlık ve bakım hizmeti alan yaşlıların yaş dostu kent algılarının araştırılmasını içermektedir. Bu çalışmada, yaşlı yetişkinlerin konut, mahalle ve kente ilişkin görüşleri, yaş dostu kent kavramını oluşturan sekiz ana bileşen çerçevesinde ele alınmıştır. Yaşlanma bağlamında çevresel mekânlara atfedilen anlamlar ve çevreye yönelik uygulamalar incelenmiş; yaşlı yetişkinlerin yaş dostu kent algıları, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında fenomenolojik desen aracılığıyla derinlemesine analiz edilmiştir. 50 yaşlı bireyin katılımı ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve kişilerin deneyimleri betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcı yaşlı yetişkinler, yaşadıkları çevrenin yaş dostu kentten uzak bir anlayışta inşa edildiğini ifade etmişlerdir. Yaşlı bireylerin sosyal bağlantılarını güçlendirmek ve yaşam kalitelerini artırmak amacıyla, sosyal politikaların ve destekleyici yapısal değişimlerin hayata geçirilmesi büyük bir gereklilik arz etmektedir.

Article Information

Submission: 31.12.2024
Acceptance:25.09.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1610710

Key Words:
Elderly
Age-Friendly City
Environmental Satisfaction
Relationship with Neighborhood

ABSTRACT

An older adult's positive relationship with their neighborhood and their satisfaction with their home and surroundings are significant factors in their quality of life. An older adult's subjective perception of their surroundings, their needs, their leisure time management, and their participation in social life are strongly linked to the quality of their immediate environment. An age-friendly community provides environmental arrangements and living spaces suitable for successful aging, enabling older adults to participate in an active and quality life. Older adults construct their environments based on their physical, social, and economic circumstances. This study explores the perceptions of an age-friendly city among older adults receiving home health and care services from the Samsun Metropolitan Municipality Elderly Care Center. This study examines older adults' perceptions of housing, neighborhoods, and the city within the framework of the eight main components that constitute the concept of an age-friendly city. The meanings attributed to environmental spaces and environmental practices within the context of aging were examined, and older adults' perceptions of an age-friendly city were analyzed in depth using a qualitative research approach using a phenomenological design. Face-to-face interviews were conducted with 50 older adults, and their experiences were evaluated through descriptive analysis. As a result of the research, participating older adults stated that the environment they live in is constructed in a way that is far from an age-friendly city. To strengthen the social connections of older adults and improve their quality of life, the implementation of social policies and supportive structural changes is essential.

Atıf İçin

Özel, F.B. (2025). Yaşlı ve Çevre İlişkisi Üzerinden Yaş Dostu Kenti Anlamak: Samsun Büyükşehir Belediyesi Örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29(3), 934-956. doi: tsadergisi.1610710

[1] Bu çalışma Fatma Begüm ÖZEL tarafından Prof. Dr. Ayşe CANATAN danışmanlığında hazırlanmış olan 'Yaşlılık Sürecinde Yerinde Yaşlanma ve Yerel Yönetim Uygulamaları: Samsun Örneği' isimli doktora tezinden üretilmiştir.

[*] Dr., Sosyolog, Elazığ/Türkiye, f..bgm.d@hotmail.com ,ORCID:https://orcid.org/0000-0001-5796-3535.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

21. yüzyılın ilk çeyreği, yaşlı nüfusun hızlı artışı ve bunun toplumsal yansımaları ile öne çıkmakta ve bu durum, yalnızca kapsamlı bilgi ve deneyimle ele alınabilecek karmaşık sorunları gündeme getirmektedir. Yaşlanma, biyolojik anlamda moleküler ve hücresel hasarın birikimiyle açıklansa da, sosyolojik ve psikolojik boyutları farklı tanımlar ve çok boyutlu yaklaşımlar gerektirmektedir. Gerontoloji yaşlıların sağlık sorunlarını önleme, teşhis ve tedavi etme sürecini kapsamakta, biyogerontoloji biyolojik boyuta odaklanmaktadır. Sosyal gerontoloji ise, yaşlıların sosyal, ekonomik ve psikolojik ihtiyaçlarını ele alarak, biyolojik ve tıbbi süreçlerden bağımsız olarak toplumsal politika ve uygulamalar geliştirmeye odaklanmaktadır (Canatan, 2012: 358-359). Yaşlanma ve yaşlılık kavramlarının kullanımında kimi yazarlar, durağan ve sabit bir yaşam dönemi çağrıştıran "yaşlılık" terimi yerine, yaşamın sürekliliğini ve değişimini ifade eden "yaşlanma" terimini tercih etmektedir (Koşar, 2009: 4). Yaşlılık, insan yaşamının son aşaması ve ileri düzeydeki yaşlanma evresi olarak kabul edilirken, yaşlanma, doğumdan ölüme kadar uzanan, doğal ve kaçınılmaz bir süreçtir (Kalınkara, 2011: 8). Bu süreç, bebeğin anne karnındaki döneminden başlayarak yaşam boyu devam eden ve kronolojik, biyolojik, fizyolojik, sosyal ve psikolojik boyutları içeren bir gelişim ve değişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Kalınkara, 2011: 1). Gençlikten yetişkinliğe ve yetişkinlikten yaşlılığa geçiş, "yaşlanma" kavramı ile ifade edilir (Canatan, 2008: 13). Öte yandan, yaşlılık tarihsel süreçlere ve kültürel bağlamlara göre değişim gösteren, anlamı kültürden kültüre farklılık arz eden bir olgudur (Arpacı, 2016: 2). Yaşlılık, bireyin yaşam deneyimleri aracılığıyla olgunlaşma sürecini tamamladığı bir dönem olarak görülmektedir. Jean-Jacques Rousseau, Yalnız Gezerin Düşlemleri adlı eserinde, "Öğrene öğrene yaşlanıyorum. Gençlik, bilgeliği öğrenme; yaşlılık ise bu bilgiyi uygulama dönemidir, kabul etmeliyim ki, deneyim her zaman öğreticidir" (Rousseau, 1999: 31) ifadeleriyle yaşlılığın, olgunluk ve zamanın deneyimle şekillendiğine dikkat çekmiştir. Kronolojik yaşa dayalı tanımlar, yaşlılığın kapsamını tam olarak yansıtamaz; yaşlılık, toplumsal roller, ekonomik durum, zihinsel ve fiziksel aktiviteler ile yaşam içindeki varoluş bağlamında ele alınması gereken çok boyutlu bir yaşam dönemi olarak değerlendirilir (UNFPA, 2012).

Geleneksel toplumsal yapının değişmesi, modern hayat içerisinde değişen yaşam şekilleri ve küresel boyutta nüfusun giderek yaşlanması, yaşlanmanın geleceği açısından çok boyutlu ve bütüncül bir bakış açısını gündeme getirmiştir. Yaşlılık; biyolojik, fizyolojik, psikolojik, sosyolojik ve kronolojik boyutlarıyla ele alınması gereken ve bu değişik yönleriyle tanımlanabilen bir kavramdır (Arpacı, 2005). Bu bağlamda, yaşlı bireylerin psikolojik, sosyal ve fiziksel gereksinimlerinin bütüncül olarak değerlendirilmesi önemlidir (Lawton, 1980). Sosyal kalkınma hedefleri, beraberinde kurumsal ve yapısal düzenlemeler sağlayarak yerel yönetimlerin de yaşlılığa yönelik hizmet çalışmalarını arttırmıştır. Türkiye'de birçok belediye, yaşlılara yönelik hizmet çalışmalarını gerçekleştirmekte ve yaşlıya kendi çevresinde ihtiyaç giderici bir hayat sağlamaktadır. Sürdürülebilirlik, gelişmiş ve detaylandırılmış hizmet çalışmaları adına araştırma çalışmaları oldukça önemlidir. Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeleri, kapsayıcı ve sürdürülebilir sosyal politikalar geliştirmeye mecbur bırakmaktadır (Arun, 2020: 1). Dünya Sağlık Örgütü'ne göre; küreselleşen dünyadaki teknolojik gelişmeler, ulaşımın hızlanması ve iletişimin gelişmesi yaşlı bireylerin yaşamını doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. Kentleşme, göç ve değişen toplumsal cinsiyet normları, yaşlı insanların yaşamlarını etkilemektedir (WHO, 2018). Ek olarak, yaşlı bireylerin çevresel deneyimleri, bireysel algı ve gereksinimlerinin yanı sıra toplumsal destek ağlarıyla da ilişkilidir. Çevresel psikoloji ve yaşlı bireylerin yaşam alanları üzerine yapılan çalışmalar, uygun fiziksel ve sosyal çevrelerin yaşlıların yaşam kalitesi ve bağımsızlığını doğrudan etkilediğini göstermektedir (Lawton ve Nahemow, 1973). Yaşlanma bağlamında çevre ortamlarına yüklenen anlamların ve yaşlılara yönelik yapılan uygulamaların anlaşılmaya çalışıldığı bu çalışmada, Samsun Büyükşehir Belediyesi yaşlılara hizmet birimine üye olan, evde bakım ve sağlık hizmetlerini alan yaşlı yetişkinlerin yaş dostu kent anlayışları araştırılmıştır.

Günümüz yüzyılının şehirleşme hızı ve diğer gelişimler yaşlı nüfusu oranlarını arttırmıştır. Bu nedenle, yaşlı dostu kentler yalnızca fiziksel erişilebilirlik değil, aynı zamanda sosyal katılım, güvenlik ve bilgi erişimi gibi multidisipliner bir yaklaşımı gerektirmektedir (Buffel vd., 2012). Gelişmiş ülkelerin sorunu olarak görülen yaşlılık, 21. yüzyıl dünyasında nüfusun yaşlanması ile

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

birlikte artık gelişmekte olan ülkelerin de önemli demografik olguları ve sorunları arasında yer almaktadır (Arun, 2016: 31). Türkiye'de yaşlı nüfus olarak kabul edilen 65 yaş ve üzeri bireylerin sayısı, 2019 yılında 7 milyon 550 bin 727 iken, son beş yılda %20,7 oranında artış göstererek 2024 yılında 9 milyon 112 bin 298'e ulaşmıştır. Yaşlı nüfusun toplam nüfus içindeki oranı ise 2022 yılında %9,9 2024 yılında bu oran %10,6'ya yükselmiştir (TUİK, 2025). Projeksiyonlara göre bu oran 2030 yılında %13,5, 2040 yılında %17,9, 2060 yılında %27,0, 2080 yılında %33,4 ve 2100 yılında %33,6 olacağı öngörülmüştür (TUİK, 2025). Demografik değişim, yaşlı nüfusun sosyal ve kentsel yaşama entegrasyonunu zorunlu kılmakta, bu da şehir planlaması ve sosyal politika uygulamalarında yaşlılara özel düzenlemelerin önemini artırmaktadır (Victor, 2010). Şehirlerin yaş dostu özelliklere sahip olabilmesi, yaşlanan nüfusun yaşam kalitesini arttırmak adına önemlidir.

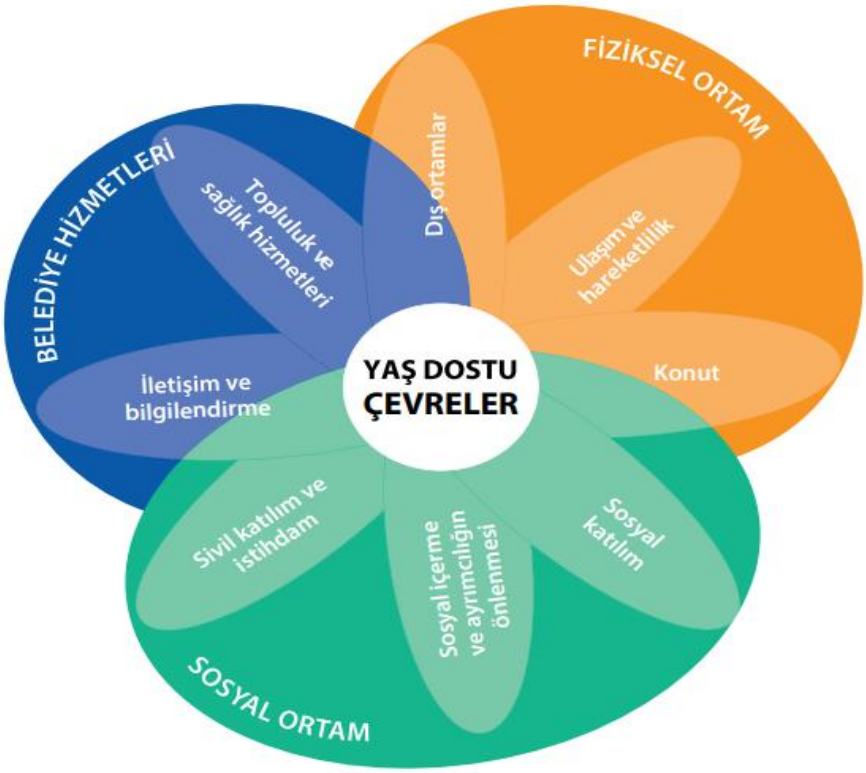
Yaşlı nüfusun sağlık, güvenlik ve sosyal hayata katılım fırsatları aktif ve başarılı yaşlanmayı teşvik eder. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), aktif yaşlanmayı, yaşlının tek veya birlikte yaşamında sağlık, katılım ve güvenliği destekleyen çeşitli faktörlerin oluşturduğu yaşam boyu bir süreç olarak görmektedir. DSÖ' nün aktif yaşlanma anlayışındaki amacı ise şehirleri, daha yaşlı insanların insanlık için temsil ettiği potansiyellerden yararlanmaları için daha yaşlı dostu hale getirmektir. Yaş dostu kent kavramı, özellikle yaşlı bireylerin kent içinde yaşamlarını sürdürdükleri ve çoğu zaman ömürlerinin geri kalanını geçirdikleri mekânsal ve sosyal sistemlerin bütününü ifade etmektedir (Gürdal, 2015: 313). Kentsel yaşlanma bağlamında, Yaşlı Dostu Kentler ve Topluluklar (Age-Friendly Cities and Communities) girişimi, yaşlı bireylerin yaşam kalitesini artırmaya yönelik politikaları şekillendiren önemli bir odak noktası hâline gelmiştir (Buffel vd., 2012: 123). WHO projesi, yaşlı dostu şehri; bireylerin yaşlanma sürecinde yaşam kalitesini artırmak amacıyla, aktif yaşlanmayı destekleyen sağlık, katılım ve güvenlik olanaklarını en üst düzeyde optimize eden bir kent olarak tanımlamaktadır (Plouffe ve Kalache, 2010: 735). Bu yaklaşım, yaşlı bireyleri değerli bir toplumsal kaynak olarak görmekte ve onların insani gelişim potansiyellerinden en üst düzeyde yararlanabilmeleri için şehirlerin, kentsel alanların, yapıların ve hizmetlerin tam erişilebilirliğini desteklemektedir (Plouffe ve Kalache, 2010: 734). Politika yapıcılar ve hizmet sunucular, yaşlıların özel gereksinimlerini ve yaşam koşullarını dikkate alan hizmet ve ürünlerin sağlanmasının önemini giderek daha fazla benimsemektedir.

Son 15 yılda küresel yaşlı dostu topluluklar büyüyüp güçlenmiştir. 2007 yılında gerçekleşen yaşlı dostu rehber lansmanı ve 2010'da DSÖ Yaşlı Dostu Şehirler ve Topluluklar, Küresel Ağın kurulmasının mihenk taşlarıdır. Bu çalışmalar sokak sokak, mahalle mahalle, şehir şehir ve ülke ülke inşa edilecek yaşlı dostu dünya, yaşlılıkta sağlık ve esenliği teşvik eden bir dünya yaratma yolunda ilerlemeyi temsil etmektedir (WHO, 2023). 2006 yılında 33 katılımcı şehirle başlayan DSÖ'de toplulukların sağlıklı, aktif yaşlanmaya katkıda bulunabileceği sekiz alan belirlenmiştir. Bu alanlar incelendiğinde, kent yaşamının sekiz alanı, toplum içerisinde yaşayan yaşlıların ihtiyacını karşılamaya yöneliktir. Küresel yaşlı dostu şehirler projesi, DSÖ merkezinin başkenti olan İsviçre ve diğer hükümetlerin çabaları sayesinde, araştırma protokolü oluşturulmuş ve 33 şehirde uygulanmıştır. Yaşlı dostu bir kentin özelliklerini anlamak adına DSÖ; 33 şehirdeki gruplarla yaptığı çalışmalar sonrasında, yaşlılardan şehir yaşamının sekiz alanında yaşadıkları avantaj ve engelleri açıklamalarını istemiştir. Rapor, 60 yaş nüfusunun hızlı büyüme gösterdiği kentlerin karşı karşıya kaldığı zorlukların ana hatlarını çizmektedir. Bu çalışma (WHO, 2007: 1) ; yaşa uygun bir kentin temel özelliklerini, aktif yaşlanma kavramının rehberlik edecek alanlarını, yaşlı insanlara kentsel yaşamın her alanında hizmet edenlerin sorunları ve kaygılarını vurgulamaktadır. Bu kapsamda; *açık alanlar ve binalar, ulaştırma, konut, sosyal katılım, saygı ve sosyal içerme, sivil katılım ve istihdam, iletişim ve bilgi, toplum desteği ve sağlık hizmetleri* alanlarının rapor analizleriyle, yaşlı dostu şehir özelliklerinin bir kontrol verisi oluşturulmuştur. Bunlar, ideal yaşlı dostu kentin temel özelliklerini ortaya koymakta ve yaşlı insanların yaşamları üzerindeki olumlu etkileri göstermektedir. Daha fazla yaşlı dostu toplulukların geliştirilmesini vadeden DSÖ ortakları, araştırmayı yerel eyleme dönüştürmek, şehirlerin kapsamını genişletmek ve daha fazla topluluğa yaymak için girişimlerde bulunmaktadırlar.

Dış mekânlar ve binalar, toplu taşımalar, konut, sosyal katılım, saygı ve sosyal içerme, sivil katılım ve istihdam, iletişim ve bilgi, toplum desteği ve sağlık hizmetleri yaşlı dostu kenti oluşturan bileşenlerdir (WHO, 2023: 6). 2010 yılında DSÖ, Yaşlı Dostu Şehirler ve Topluluklar için Küresel

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Ağı (GNAFCC) kurmuştur. 2011'de, Dublin'de (İrlanda) düzenlenen Ağ hakkındaki ilk uluslararası konferansta, şehirler ve topluluklar, yasal olarak bağlayıcı olmayan birkaç taahhüt içeren Yaşlı Dostu Şehirler ve Topluluklar Dublin Bildirgesini imzalamışlardır. Yaşlı dostu bir çevrenin oluşturulması ve sürdürülebilmesi, nüfus yaşlanması sorununa proaktif ve olumlu bir yanıt sunmanın temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Lui vd., 2009: 116). Kentlerin yönetimi, benimsenen modeller ve geliştirilen politikalar doğrultusunda şekillenmektedir. Bir kentin ya da topluluğun yaş dostu göstergeleri, yaşlı bireylerin görünürlüğünü, toplumsal katılımını ve yaşam alanlarına erişim kolaylığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, özellikle yerel yönetimler aracılığıyla yaşlı nüfusun toplum içinde aktif ve görünür kalması desteklenebilir.



Şekil 1. Yaşlı dostu kent modeli

Kaynak: Jackisch vd, WHO, 2007: 9

Yaş dostu kentler, yaşlı bireylerin yaşam kalitesini artırmayı hedefleyen ve onların gereksinimlerine uygun biçimde tasarlanmış mekânlardır. Bu kentler, yaşlıların kendilerini güvende ve bağımsız hissetmelerini sağlayacak altyapı, ulaşım, sağlık, bakım ve sosyal hizmetler sunarak aktif yaşlanmayı destekler. Aynı zamanda yaşlıların toplumsal katılımını teşvik ederek sosyal bağlarını güçlendirmeye önem verir. Yaş dostu kentlerin temel ilkeleri arasında erişilebilirlik, güvenlik, yeşil alanlara ulaşım kolaylığı ve sosyal ortamların korunması yer almaktadır. Erişilebilirlik, fiziksel kısıtlamaları olan yaşlı bireylerin günlük yaşamda karşılaştığı engelleri azaltmayı amaçlayarak yürüyüş yolları, kaldırımlar, kamu binaları ve toplu taşıma araçlarının yaşlı dostu hâle getirilmesini içerir. Güvenlik ise, kent içi güvenli ortamların sağlanması yoluyla yaşlıların kaygılarını azaltmayı hedefler; bu bağlamda aydınlatma sistemleri, güvenlik kameraları ve güvenli yaya geçitleri önemli rol oynar. Yeşil alanlar, yaşlıların hem fiziksel hem de ruhsal sağlığını destekleyen, dinlenme ve sosyal etkileşim imkânları sunan mekânlar olarak öne çıkar. Kent içi hareketliliğin artırılması ise ulaşım olanaklarının erişilebilir ve etkin olmasını gerektirir; yaya ve bisiklet yollarının genişletilmesi ile ulaşım araçlarının yaşlılara uygun hâle getirilmesi bu kapsamda kritik öneme sahiptir. Sosyal etkileşim ve toplumsal katılım, yaşlıların toplumla bütünleşmesini sağlayacak etkinlikler ve destek mekanizmalarını kapsar. Bu yaklaşım sayesinde yaşlı nüfus, kentlerde bağımsız, onurlu ve aktif bir yaşam sürdürebilmekte, şehirler de yaşlı dostu yapılar hâline gelmektedir. Dolayısıyla yaş dostu kent anlayışı, yalnızca yaşlı bireylerin

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

yaşam kalitesini artırmakla kalmaz, aynı zamanda kentlerin sürdürülebilirliği ve tüm vatandaşların yaşam standartlarının yükseltilmesi açısından da önemli bir adım teşkil etmektedir. Yaşlı dostu kent modelindeki sekiz temel alan şöyledir:

Dış Mekânlar ve Binalar

Dış mekânlar ve binalar, yaşlıların hareketliliğini, bağımsızlığını ve yaşam kalitesini doğrudan etkileyen kritik bir alandır. Bu alan, temiz, güvenli ve erişilebilir çevreleri; yeşil alanlar, yürüyüş ve bisiklet yolları, dinlenme alanları, engelsiz kaldırımlar ve kamu binaları gibi bileşenleri kapsamaktadır (WHO, 2007: 12).

Ulaşım

Ulaşım, aktif yaşlanmayı destekleyen ve diğer alanlarla doğrudan ilişkili bir faktördür. Kentte hareket edebilmek, sosyal ve sivil katılımın yanı sıra sağlık hizmetlerine erişimi de belirler. Bu alan; güvenli, konforlu ve uygun fiyatlı toplu taşıma, yaşlı dostu araçlar, öncelikli oturma düzenlemeleri ve ulaşım altyapısını içermektedir (WHO, 2007: 20).

Konut

Konut, yaşlıların güvenli ve bağımsız bir şekilde topluluk içinde yaşamalarını sağlayan temel bir unsurdur. Konut tasarımı, modifikasyon olanakları, bakımı, su, elektrik ve gaz gibi temel hizmetlere erişimi ve topluluk hizmetlerine yakınlığı, yaşlıların yaşam kalitesini ve bağımsızlığını doğrudan etkileyen başlıca kriterlerdir (WHO, 2007: 30).

Sosyal Katılım

Sosyal katılım, yaşlıların toplum içindeki aktif rollerini sürdürmesini ve sosyal bütünleşmesini destekler. Topluluk ve aile ile yapılan etkinlikler, kültürel ve manevi faaliyetler, uygun fiyatlı veya ücretsiz katılım imkânları ile yaşlıların bilgiye erişimi ve sosyal destek ağlarına dâhil olması sağlanır (WHO, 2007: 38).

Saygı ve Sosyal İçerilme

Toplulukta saygı görmek ve sosyal içerilme, yaşlıların toplumsal değerini artırır. Bu alan; kuşaklararası ve aile içi etkileşimleri güçlendirme, yaşlıları danışman veya karar alıcı olarak görme ve ekonomik açıdan dezavantajlı yaşlılara hizmet ve etkinliklere erişim hakkı sağlamayı içerir (WHO, 2007: 50). Tüm bireylerde olduğu gibi yaşlılar açısından da sosyal yaşamda saygı ve kabul görmek, bireyin toplum içindeki konumunu güçlendirerek sosyal ilişkilerinde istikrar ve süreklilik kazanmasına katkı sağlamaktadır. Bu durum, bireyin sosyal ilişkilerinden kopmadan toplumsal yaşama katılımını sürdürebilmesini mümkün kılmaktadır (Krespi, 1993, akt. Torun, 1995: 25).

Sivil Katılım ve İstihdam

Sivil katılım ve istihdam, yaşlıların topluma katkı sağlamaya devam etmesini teşvik eder. Bu alan, gönüllü veya ücretli çalışmalar, girişimcilik ve toplumsal süreçlere katılım olanaklarını kapsar (WHO, 2007: 51).

İletişim ve Enformasyon

İletişim ve enformasyon, yaşlıların yaşamlarını yönetmeleri ve kişisel ihtiyaçlarını karşılamaları için doğru ve zamanında bilgiye erişimini sağlar. Bu alan, sözlü ve yazılı iletişim, dijital kanallar, bilgisayar ve internet gibi araçların kullanımını içerir (WHO, 2007: 60).

Topluluk Desteği ve Sağlık Hizmetleri

Yaşlı dostu kent anlayışı, bireylerin yaşam kalitesini yükseltmeyi hedefleyen bütüncül bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bu bağlamda konut koşulları, ulaşım imkânları, çevresel düzenlemeler, sosyal katılım alanları ve sağlık hizmetleri yaşlı bireylerin günlük yaşam deneyimlerini doğrudan şekillendiren temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Yaşlıların kendilerini güvende hissettikleri, bağımsız yaşayabildikleri ve ihtiyaç duydukları hizmetlere kolayca ulaşabildikleri bir yaşam ortamı, yaşlı dostu kentlerin temel yapı taşını oluşturmaktadır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Yerel yönetimlerin yaşlılara yönelik ücretsiz ulaşım hizmetleri, erişilebilir duraklar ve güvenli ulaşım ağları oluşturması; ayrıca kamusal alanlarda güvenli kaldırımlar, yaya geçitleri, dinlenme alanları ve yeşil alanların artırılması yaşlıların kent yaşamına aktif katılımını desteklemektedir. Bunun yanı sıra, yaşlılara yönelik toplumsal saygı ve kuşaklar arası iletişimin güçlendirilmesi, sosyal katılım olanaklarının çeşitlendirilmesi ve hizmetlere erişimin kolaylaştırılması yaşlılık sürecinde toplumsal bütünleşmenin önemli unsurlarıdır. Aktif yaşlanma yaklaşımı çerçevesinde, gönüllü çalışma olanakları ile mesleki bilgi ve deneyim paylaşımına imkân tanıyan platformların oluşturulması da yaşlı dostu kent vizyonunun önemli bir boyutunu teşkil etmektedir. Bununla birlikte, koruyucu, tedavi edici ve rehabilite edici sağlık hizmetlerinin bütüncül biçimde sunulması ve evde bakım hizmetlerinin yaygınlaştırılması, yaşlı bireylerin yaşam kalitesinin artırılmasına katkı sağlamaktadır. Bu unsurlar, Dünya Sağlık Örgütü'nün yaşlı dostu kentler için belirlediği sekiz temel alanla uyumlu olup, kentsel planlama süreçlerinde yaşlıların ihtiyaçlarının merkeze alınmasının önemini vurgulamaktadır (WHO, 2007).

YÖNTEM

Bu çalışmanın temel amacı, yerinde yaşlanma sürecinde bulunan ve Samsun Büyükşehir Belediyesi Yaşlılara Bakım Merkez Birimi'nden evde sağlık ile bakım hizmeti alan yaşlı yetişkinlerin, söz konusu hizmetlerden nasıl faydalandıklarını ve bu hizmetlerin yerinde yaşlanmaya sağladığı katkıları ortaya koymaktır. Araştırma, katılımcı gözlem yöntemi ve saha çalışması aracılığıyla yaşlı bireylerin yaşam deneyimlerini merkeze alarak yerinde yaşlanma süreçlerini derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, yaşlıların evde aldıkları hizmetlerin günlük yaşamlarına, toplumsal katılımlarına ve bağımsızlık düzeylerine etkileri somut bulgularla ortaya konulmaktadır. Yerinde yaşlanma olgusu, ev, mahalle ve şehir düzeyinde ele alınmış; belediyenin sunduğu evde bakım hizmetlerinin yaşlı bireylerin yaşam kalitesi, bağımsızlık düzeyi ve toplumsal yaşama katılımına olan etkileri incelenmiştir.

Bu çerçevede araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

- Yaşlı yetişkinlerin kentteki toplum ve sağlık hizmetlerine ilişkin algıları nasıldır?
- Kentin ulaşım olanakları, toplu taşıma imkânları ve ulaşım altyapısı hakkında ne düşünmektedirler?
- Mahalle ve konut yapısının yaşam kalitelerine etkisi nedir?
- Sosyal katılım düzeyleri ve bu kapsamda gerçekleştirdikleri etkinlikler nelerdir?
- Yaşadıkları çevre ve binaların fiziksel koşullarını nasıl değerlendirmektedirler?
- Kentte ve yakın çevrede algıladıkları saygı ve sosyal içerme düzeyi nasıldır?
- Özellikle emeklilik sonrası meşguliyetleri, sivil katılım ve istihdam açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?
- İhtiyaçlarına yönelik iletişim ve bilgi ağlarına erişimleri ne düzeydedir?

Bu araştırmada, yaşlı yetişkinlerin yaş dostu kent kavramına yeterince aşina olmadıkları, yaşadıkları kenti yaş dostu olarak görmedikleri, yerel yönetimlerin yaş dostu alanlara yönelik farkındalık temelli çalışmalar yürütmediği ve yaşlı yetişkinlerin yaş dostu alanlara yönelik ihtiyaçlarının yüksek olduğu varsayılmaktadır. Bu çalışma, Türkiye'de yaşlı yetişkinlere yönelik evde bakım ve sağlık hizmetleri sunan öncü kurumlardan biri olan Samsun Büyükşehir Belediyesi bağlamında gerçekleştirilen özgün bir araştırmadır. Türkiye'de yaşlı nüfus hızla artmakta ve yaşlıların yaşam kalitesini artıran politika ve uygulamalara duyulan ihtiyaç giderek önem kazanmaktadır. Bununla birlikte, Samsun özelinde evde bakım hizmetlerinin yaşlıların yerinde yaşlanma süreçine etkisini doğrudan inceleyen teorik ve alan çalışmaları oldukça sınırlıdır. Bu durum, çalışmanın literatüre özgün ve güncel bir katkı sunmasını sağlamaktadır. Araştırmanın bulgularının, yerel yönetimler ve belediyeler tarafından yaşlı dostu kent politikalarının geliştirilmesine, hizmetlerin iyileştirilmesine ve yaşlı bireylerin toplumsal yaşama aktif katılımının artırılmasına ışık tutması beklenmektedir. Bu bağlamda çalışma, akademik, sosyal ve politika düzeyinde çok boyutlu katkılar sunmaktadır. Ayrıca, yaşlı bireylerin evlerinde gözlem yapılması ve katılımcı olarak zaman geçirilmesi yönteminin kullanılması, araştırmanın derinliğini ve dinamik yapısını güçlendirmiş; yerinde yaşlanma deneyimlerinin daha bütüncül bir şekilde anlaşılmasını mümkün kılmıştır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Araştırma, Samsun il merkezi ve merkez ilçede yaşayan bireylerle sınırlı olup, örneklemi Samsun Büyükşehir Belediyesi Yaşlılara Hizmet Birimi'ne kayıtlı 65 yaş ve üzeri 50 yaşlı yetişkin oluşturmaktadır. Evde destekli yaşam hizmeti alan bu katılımcı grup, yaşlı bireylerin yerinde yaşlanma algısını anlamak amacıyla belirlenmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden bireylerle gönüllülük esasına dayalı olarak yarı yapılandırılmış, derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Tablo 1). Katılımcılar, Samsun'un farklı ilçe ve mahallelerinden, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere sahip bireylerden oluşacak şekilde seçilmiştir. 65–95 yaş aralığındaki özerk, mobil ve engelli yaşlı bireylerle evlerinde gerçekleştirilen görüşmelerde, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış; veri toplama sürecinde derinlemesine görüşme ve katılımcı gözlem tekniklerinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda, araştırmacı, çalışma konusu ve araştırma sorusuna en uygun içgörüyü sağlayabilecek kişi ve ortamları bilinçli bir şekilde seçer. Bu durum, araştırmanın merkezinde yer alan olgu ve sorun hakkında derinlemesine bilgi sunma potansiyeline sahip katılımcı ve ortamların kasıtlı olarak belirlenmesi anlamına gelir. Söz konusu katılımcılar, genellikle araştırmanın amacına uygun bilgileri paylaşmaya isteklidir (Creswell, 2013, s. 156). Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmacıların belirli özelliklere sahip katılımcıları seçerek derin ve kapsamlı veriler elde etmeyi hedeflediği bir yaklaşımdır; bu yöntem, araştırma sorularına yanıt verebilecek ve çalışmanın hedeflerine en iyi şekilde katkı sunabilecek birey veya grupların seçilmesine dayanır.

Nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak, katılımcıların düşüncelerini özgürce ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla açık uçlu sorular tercih edilmiş ve gerektiğinde takip soruları yöneltilerek bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular, yaşlı bireylerin yaşadıkları çevreyi ve hizmet deneyimlerini farklı boyutlarıyla anlamaya yönelik olarak tasarlanmıştır. Örneğin; "Bölgenizde yeşil alanların yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neyi değiştirirdiniz?", "Bölgedeki eğlence, alışveriş ve sosyal etkinlik imkânlarını yeterli buluyor musunuz?", "Sokakta dinlenmek için bir bank veya alan var mı? Neler olmasını isterdiniz?", "Toplu taşımayı rahat kullanabiliyor musunuz? Değiştirmek istediğiniz noktalar nelerdir?", "Otobüs duraklarına kolayca ulaşabiliyor musunuz? Otobüs bekleme süreci rahat mı?", "Kentte sizi yönlendirmek için yeterli tabela var mı?", "Trafik gürültüsü sağlığınızı nasıl etkiliyor?" ve "Hastaneye veya aile hekimine ne sıklıkla başvuruyorsunuz? Sağlık hizmetlerine erişiminizi nasıl değerlendiriyorsunuz?" soruları katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların evlerinde yüz yüze gerçekleştirilmiş, yanıtlar sesli veya yazılı olarak kaydedilmiş ve dijital ortama aktarılmıştır. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve etik kurallara uygun şekilde korunmuştur. Veri toplama aşamasında Samsun Büyükşehir Belediyesi ile iş birliği yapılmıştır. 50 yaşlı katılımcının adres ve telefon bilgileri, katılımcıların bilgisi dâhilinde gönüllü olarak paylaşılmıştır. Veri toplama süreci Eylül 2022'de başlamış ve Ağustos 2023'te tamamlanmıştır. Araştırmacı, aynı soru seti üzerinden bireysel görüşmelere başlamıştır. Toplanan veri türleri, görüşme, gözlem ve fotoğraf çekimi şeklinde çeşitlendirilmiştir. Katılımcılar, görüşme sırasında özgürce düşüncelerini ifade etmeye ve genel kabul gören yaklaşımları dillendirmeye teşvik edilmiştir. Yaşlı bireylerle yapılan tüm görüşmeler, katılımcı rızasıyla ses kaydına alınmış olup, toplamda 1579 dakika kayıt altına alınarak analiz edilmiştir. Görüşmelerin süresi ortalama 39,47 dakika olup, bu süre 20 ila 66 dakika arasında değişmektedir.

Araştırmada veri analizi, manuel kodlama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme notları, ses kayıtları ve gözlem notları titizlikle incelenmiş ve betimsel analiz yaklaşımıyla katılımcıların düşünceleri, ilgili temalar doğrultusunda yorumlanmıştır. Betimsel analiz, belirli bir olgu veya fenomenin özelliklerini ayrıntılı olarak açıklamayı amaçlayan bir yöntemdir. Bu analiz yaklaşımı, araştırma sorularına ve çalışmanın amacına uygun olarak seçilmiş ve uygulanmıştır. Betimsel analiz sürecinde, gözlem, görüşme formu ve ses kayıtları gibi farklı veri toplama teknikleriyle elde edilen veriler, önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu yöntem, katılımcıların görüşlerine doğrudan ve sıkça yer verilmesine olanak tanıyarak bulguların özüne dokunmadan, okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış biçimde sunulmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 242).

Bu çalışma, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan alınan etik kurul izni (25.04.2022 tarih ve 93183 sayılı izin yazısı) çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

alanındaki verileri, Samsun Büyükşehir Belediyesi evde bakım ve sağlık hizmeti alan 65 yaş üstü 50 katılımcı yaşlı yetişkin üyeye uygulanan, katılımlı gözlem ve derinlemesine görüşme tekniklerinden elde edilmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Dünya Sağlık Örgütünün 2007 yılında yayımladığı Küresel Yaşlı Dostu Şehirler kılavuzu, yaşlı bireylerin kent yaşamına katılımını ve refahını etkileyen faktörleri ele almak amacıyla birbirine bağlı sekiz ana alanı tanımlamaktadır. Bu alanlar; dış mekânlar ve binaların erişilebilirliği, ulaşım hizmetleri, konut koşulları, sosyal katılım, saygı ve sosyal kapsama, vatandaşlık ve karar alma süreçlerine katılım, sağlık ve sosyal hizmetler ile iletişim ve bilgiye erişim olarak sıralanmaktadır. Araştırmada, belediyeye üye olan ve kendi yaşam alanlarında yaşayan katılımcılar, söz konusu sekiz alanı kendi deneyimleri çerçevesinde değerlendirerek, bu alanların yaşam koşullarını iyileştirmedeki yeterliliği ve kişisel yaşamlarıyla örtüşme düzeyini yanıtları aracılığıyla ortaya koymuşlardır.

1. Dış - Mekânlar ve Binalar (Outdoor Spaces and Buildings)

Yaşlılar için dış çevre, yeşil alanlar, yaşa uygun kaldırımlar, aydınlatmalar, dinlenme alanları ve sosyalleşme mekânları gibi unsurlarla ideal bir yaşlı dostu ortam oluşturulmaktadır. Ev dışındaki bu konfor alanları, yaşlı bireylerin aktif ve başarılı bir şekilde yaşlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, yaşlı dostu binalar, güvenli yollar ve yaya geçitleri, uyarı levhaları ve yaşlı asansörleri gibi öğeler, güvenli ve teşvik edici bir çevre sunmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda, her bir yaşlının yaşadığı bölge farklı olsa da çevreleri ve şehirleri hakkında benzer ihtiyaç ve görüşler paylaştıkları görülmüştür. Katılımcılar, yaşadıkları kenti genel olarak yaşlı dostu olarak değerlendirmemektedir. Dinlenme alanlarının yetersizliği, yeşil alanların azlığı, mahallelerde yaşlılara yönelik park ve çay bahçelerinin bulunmaması, yolların ve kaldırımların dar ve bozuk olması, binalarda asansör eksikliği, yollardaki dik rampalar ve bazı bölgelerdeki gürültü, yaşlıların günlük yaşamlarını bağımsız bir şekilde sürdürmelerini zorlaştıran başlıca etkenlerdir. Bu bağlamda, dış mekân, yerinde yaşlanma sürecinde yaşlıların yaşam kalitesini etkileyen kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şöyledir:

> *"Evin biraz ilerisinde park var, oraya ara sıra gidip oturuyorum. Tanıdık birini görürsem sohbet ediyorum. Hiç yeşil yer yok, hep apartman. Buralar eskiden köydü, mahalle oldu. Benim bahçeli evim yıkıldı.*" (L.B. Kadın, 87)

> *"Şöyle güzel bir iğde ağacı altına oturma yerleri bizim gibiler için en güzeli. O çiçek kokularının altında oturup bir bardak çay içsem dünyalar benim olur. Her yer dolu AVM, trafik, çok kalabalık burası. Dışarı çıktım mı dinlenmek için bir bank yok."* (B.H. Kadın, 73)

> *"Evim sahilde, denize bakıyor. Manzaram güzel ama çevremde market yok, ayaklarımdan dolayı markete gidemiyorum. Yakınımda market olsun isterim."* (G.K. Kadın, 78)

> *"Eskiden çarşı, pazar gezerdim, yokuş dinlemezdim. Mahallede hiç düz yer yok. Ayağını kırdı bizim akraba, bende çok korkuyorum.40 yıllık mahallem bir yere de gidemem."* (N.G. Kadın, 73)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X



Resim 1. *Katılımcı, (N.G. Kadın, 73) Dış Bina Önü*

Katılımcılardan biri (N.G., Kadın, 73), evinin yokuş ve rampalar üzerinde yer aldığını belirtmiş; bu dik alanın özellikle kış aylarında evden çıkmasını güçleştirdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Samsun'un eski yerleşim bölgelerinden birinde ikamet eden bir diğer katılımcı (A.M., Kadın, 75) da yokuşlu alanların yoğunluğuna dikkat çekmiştir. Bu bölgelerde, yüksek ve uzun basamaklı merdivenlerin kullanımı gerekmekte, bu durum yaşlı bireylerin günlük hareketliliğini kısıtlamaktadır.

> *"Kaldırımlar çok yüksek, çıkarken, inerken zorlanıyorum. Çevremizde yokuş çok. Otobüs durakları uzakta. Sağlık ocağına gitmiyorum bile. Hizmet yok bu bölgeye." (A.M. Kadın, 75)*



Resim 2. *Katılımcı, (A.M. Kadın, 75) Yaşadığı Sokaktan Kare*

> *"Oturma alanları yetersiz. Evimin önü cadde, araçlar geçiyor. Arka tarafta küçük bir yeşillik alan var. Kapımın önüne hava almak için çıktığımda nereye oturacağımı bilemedim. Kızım bu durumu görüp, belediyeyi aradı. Durumu anlattı. Yaşlıların sosyalleşmesi için sizlerin buraya bank koymanız gerekir dedi. Sadece bir adet getirdiler bıraktılar. Şimdi 2 yıldır o banka oturuyorum kapımın önünde." (N.Ş. Kadın, 69)*

> *"Pazar alanlarının içerisinde yaşlılar için dinlenme alanları olmalı. Dinlenip, oturup pazar alışverişine devam ederiz. Hem pazarda eşi dostu görüyoruz. Hem pazarda iki sohbet etmek, hem de dinlenmek bizim için iyi olur."(N.Ş. Kadın, 69)*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

> *"Evin çevresinde bir park var ama ben çok oralara gitmiyorum. Site alanı içerisindeyim, kapıya çıkıyorum. Pazara iniyorum, gelene kadar çok terliyorum. Çevremde vakit geçirecek yerler var ama gidemiyorum."(E.A. Kadın, 75)*

> *"Sahilde tek başıma yürümekten, birinin bana sataşmasından çekiniyorum. O yüzden inmiyorum sahile. Kapının önünde zaman geçiyorum. Çevrem güvenli değil. Hiç yaşlı dostu bir yer değil." (M.B. Kadın, 70)*

Özellikle yeşil alanların varlığı, dinlenme alanları, parklar ve güvenlik, yaşlı bireylerin en çok önem verdiği unsurlar arasında yer almaktadır. Oturma alanlarının mevcudiyeti, genellikle yaşlılar için gerekli bir kentsel özellik olarak kabul edilmektedir; çünkü birçok yaşlı bireyin mahallelerinde dolaşırken dinlenecek bir yer bulamadan hareket etmeleri zordur (WHO, 2007: 13).

> *"Ben Fransa'ya ve Almanya'ya gittim. Orada her yerde yaşlılar için oturaklar var, dinlensinler diye. Ben karşımdaki hastaneye gidemiyorum, gitsem geri gelemiyorum. Yokuş yukarı çıkamıyorum ve hiçbir yerde oturabileceğimiz dinlenebileceğimiz oturak yok. Yollara, hastanelere, pazara, yaşlılara özel oturaklar ve dinlenme yerleri yapılsın." (Ş.S. Kadın, 67)*

Katılımcılar, yaşadıkları şehirde ev dışındaki dinlenme olanaklarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Mahallelerinde, yaşlıların vakit geçirebilecekleri, sosyalleşebilecekleri ve diğer yaşlılarla bir araya gelebilecekleri, kısacası "moral alabilecekleri" alanlara duyulan ihtiyacı ifade etmişlerdir.

2. Ulaşım (Transportation)

Günümüzde ulaşımın erişilebilirliği, özellikle yaşlı bireylerin ev dışındaki aktif yaşamlarını sürdürebilmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Araştırma bulguları ve katılımcı görüşleri, ulaşım hizmetlerinin uygun fiyatlı veya ücretsiz sunulmasının yanı sıra, durakların yaşlı bireyler için erişilebilir mesafede konumlandırılmasının önemini vurgulamaktadır. DSÖ, şehir içi hareket kabiliyeti, sosyal ve sivil katılım ile toplumsal hizmetlere erişim açısından ulaşımın hayati rolünü belirtmektedir. Bunun yanında, sürücülerin yaşlı bireylerin ihtiyaçlarına duyarlı hareket etmesi, hızlarını buna göre ayarlamaları, durakların yaşlı dostu koşullarda tasarlanması, kaldırım yüksekliklerinin uygun olması ve duraklardaki aydınlatmanın yeterliliği gibi unsurlar da dikkate alınması gereken önemli faktörler arasında yer almaktadır.

> *"Otobüs durağı yürüme mesafesinde ancak ben tek başıma otobüse binemiyorum. Tekerlekli walker kullanmak bile artık çok zor." (Y.A. Kadın, 83)*

> *"Eski evim çok kötüydü. Kızıma yakın TOKİ'lere geldim. Duraklar yukarıda kalıyor, bana uzak. Ben tek başıma gidemem." (H.K. Kadın, 80)*

> *"Otobüs durağı arka sokakta, gitmeye giderim de bacaklarımdan zorum var. Dengemi de kaybediyorum." (P.K. Kadın, 69)*

Katılımcılar yaşadıkları kentte kaldırımların, yolların ve yaya geçitlerinin yaşlılara uygun olmadıklarını, özellikle düşmekten korktuklarını şöyle ifade etmektedirler:

> *"Arabalar tren gibi geçiyor. Sokakta yürümek zorlaştı. Yavaşlayıp yol vermiyorlar bizlere." (Ş.A. Kadın, 77)*

> *"Araçlar kırmızı ışıkta bile geçiyorlar, hiç güvenli değil sokaklar." (N.K. Kadın, 74)*

> *"Tek başına çarşıya inmeye korkuyorum, iyi zamanda değiliz." (Ç.Ş. Kadın, 80)*

Katılımcıların büyük bir kısmı, ikamet ettikleri yerlerin toplu taşıma araçlarına yakın olduğunu belirtmiş olmakla birlikte, yaşadıkları fiziksel sağlık sorunları nedeniyle bu araçları yoğun şekilde kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Yaşlı bireyler, sokağa çıkarken genellikle yanlarında eşlik edecek başka bir kişiye ihtiyaç duymaktadır. Yalnız başına sokağa çıkan bir katılımcının (N.A., Kadın, 92) duygu ve düşünceleri ise şu şekildedir:

> *"Şu günlerde tek çıkamıyorum. Çocuklarım gelip alırsa ancak o zaman mahallemin dışına çıkıyorum. Geçen senelerde canım çarşıya inmek istedi. Gençliğimde çarşıyı çok iyi*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

bilirdim, gezerdim. Dolmuşa tek başıma binemiyorum ve dolmuşa binmek için yardım istedim. Dolmuş şoförü bana aynen şöyle dedi: Madem yürüyemiyorsun, dışarı çıkamıyorsun, otur oturduğun yerde."

Yaşlı dostu kent olmak, öncelikle "yaşlı dostu toplum" olabilmeyi gerektirmektedir. Yaşlı dostu toplum, kentin yaşayanlarının yaşlılık hakkında bilgi, fikir ve farkındalık sahibi bireyler olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Yaşlı dostu toplumlar, başta yaşlanmanın sosyal yönü ve devamında ekonomik, fiziksel yönlerine yönelik kaygı duyan ve çözümler üreten toplumlardır. Yaşlandıkça bağımlılığı artan yaşlının, bağımsız kalmasına yönelik yapılacak her çalışma ve üretilen her politika aynı zamanda sağlıklı ve aktif yaşlanmayı işlevsel hale getirdiği gibi sürdürebilir olanakları da ortaya çıkabilmektedir. Şehirdeki rahat hareket sadece sosyal ve sivil katılımın değil aynı zamanda toplum ve sağlık hizmetlerine olan erişimin de anahtarıdır (WHO, 2007). Kentte bulunan tüm ulaşım araçları, altyapı ve ekipmanlar, ulaşım konusunu her yönüyle kapsamaktadır (WHO, 2007). Son düzenlemeler doğrultusunda Türkiye'de bazı belediyeler, 65 yaş ve üstü bireyler için toplu taşıma hizmetlerini ücretli hâle getirmiştir. Ulaşımda güvenlik, konfor ve araç sayısı kadar, bilet fiyatları ve sürücülerin tutumu da önemli bir rol oynamakta olup, tüm bu faktörler toplu taşıma deneyimini doğrudan etkilemektedir. Bunun yanı sıra, toplu taşımanın yanı sıra taksi hizmetlerinden yararlanan yaşlı bireylerin sayısı da dikkate değerdir. Ücretsiz ve uygun maliyetli ulaşım sağlanması amacıyla, özel ulaşım hizmetlerinin yaşlılara özel tarifelerle sunulması önemli bir girişim olarak değerlendirilebilir. Gelecek nesillerin yaşlılık dönemlerinde trafikte özel araçların yanı sıra elektrikli bisikletler ve diğer sürdürülebilir ulaşım araçlarını kullanacakları öngörülmektedir; bu nedenle, söz konusu araçların güvenli kullanımına uygun trafik ve ulaşım altyapısının planlanması acil bir gerekliliktir. Yaşlanan bir toplumda, sürdürülebilir ulaşım planlaması ve arazi kullanım modelleri, yaşlı bireylerin aktif yaşamlarını sürdürmelerine olanak tanıyan yaşlı dostu bir ortamın oluşturulmasını destekleyebilir.

"Önceden evimin yakınından otobüs geçiyordu, şimdi ta aşağı taşıdılar. Benim için zor oluyor, yakınlarda eczane de yok. Yürümem gerekiyor." (N.S. Kadın, 68)

Katılımcıların geri bildirimleri, ulaşım duraklarının soğuk hava koşullarına karşı kapalı tasarıma sahip olmasının yaşlı bireyler için önemli bir gereklilik olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, şehir planlamacıları, yeni toplu taşıma güzergâhlarını belirlerken otobüs durakları arasındaki mesafeyi dikkate almalı ve durakları, yaşlıların sıkça ziyaret ettiği alanlara yakın olacak şekilde konumlandırmalıdır (WHO, 2007)

3. Konut (Housing)

Dünya Sağlık Örgütü'nün rehberliği ve çalışma kılavuzu, yaşlı bireyler için barınmanın özellikle güvenlik boyutunu ön plana çıkarmaktadır. Yaşlıların ikamet ettiği mahalleler, konut tasarımları ve yapı özellikleri, hem yaşam kalitesini hem de hizmetlere erişim açısından bağımsızlıklarını doğrudan etkilemektedir (WHO, 2007: 30). Katılımcıların büyük bir kısmı ev sahibi olmakla birlikte, kiracı olanlar son dönemde artan konut maliyetleri nedeniyle kiraların kendileri için yüksek olduğunu ifade etmiştir. Uygun maliyetli konut arayışıyla seçilen mahallelerin, yaşlı bireylerin yaşam kalitesini belirleyen önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, birçok yaşlı katılımcı, mevcut evlerinin gereksiz büyüklükte olduğunu ve bazı odaları kullanmadıklarını belirtmiştir. Daha küçük ve işlevsel bir konuta taşınmak ise yaşlı bireyler için iki temel açıdan güçlük yaratmaktadır: Birincisi, uzun süredir tanıdıkları mahallelerinden ayrılmanın getirdiği duygusal yük; ikincisi ise taşınma sürecinin maliyeti ve manevi zorluklarıdır. Taşınma maliyetlerinin yüksekliği ve her zaman destek alacak bir ekip bulmanın güçlüğü, yaşlı bireylerin taşınma kararlarını sınırlayan başlıca faktörler arasında yer almaktadır. Katılımcılardan (C.D. Erkek, 73) yakın zamanda evini taşımak zorunda kalan biri, yaşadığı zorlukları şu şekilde ifade etmiştir:

"65 yaş aylığı ve sağdan soldan gelen yardımlarla geçiniyorum. Ölümden dönecek şekilde bir hastalık atlattım. Uzun süre bakım evinde kaldım. Eski evimin koşulları çok kötüydü, bu evim daha iyi ama kirası da daha yüksek tabi. Uzun zaman ev aradım, şartlarıma uygun ev bulamadım. En sonunda mahallede bir tanıdığın evine denk geldim. Yardımcı oldu ama

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

maaşımın yarısı eve gidiyor. Gelen yardımları biriktirmiştim, o birikimim olmasa evi taşıma ücretini veremezdim. Bir de boya badana yaptırdım hiç param kalmadı."

Konut sahipliği, yaşlı bireylerin yaşam kalitesini sürdürebilmeleri için tek başına yeterli bir koşul değildir. Araştırma bulguları, birçok yaşlının yüksek ısınma ve doğalgaz maliyetleri nedeniyle yaşamlarını genellikle tek bir odada sürdürdüğünü göstermektedir. Katılımcılar arasında soba veya doğalgaz ile ısınan bireylerin, yılın yaklaşık altı ayını tek odada geçirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum, yaşlıların aynı odada yemek yeme, uyuma ve sosyalleşme gibi günlük yaşam aktivitelerini gerçekleştirdiğini ortaya koymaktadır. Isınma maliyetlerinin tüm yaşlı katılımcılar için önemli bir ekonomik yük oluşturduğu ve bu giderlerin düşürülmesine yönelik önlemlerin alınmasının gerekli olduğu değerlendirilmektedir (WHO, 2007: 31). Bu talep, araştırmamızın bulgularında da benzer şekilde ortaya çıkmıştır.

"Evim çok büyük. Kışın, mutfakta yatıp, kalkıyorum. Orası daha iyi ısınıyor. Televizyonum da var burada. Soba yakıyorum kızım ben mutfakta." (H.Ç. Kadın, 72)

"Evimin tek aydınlık olan yeri mutfak. Orada yemek yerim, yatarım. Zamanım hep burada geçer, küçük bir balkonum var. Bu oda olmasa nefes alamam." (D.D. Kadın, 78)



Resim.3. *Katılımcı (D.D. Kadın,78), Yaşam Alanı*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X



Resim 4. *Katılımcı (M.K. Erkek,77),Yaşam Alanı*

Katılımcı (M.K., 77 yaşında, erkek), merkez ilçeye bağlı bir köyde (mahalle) yaşayan ve belediyeden hizmet alan bir yaşlı bireydir. Yaşadığı konut, yaşlı dostu standartlardan oldukça uzak olup, aynı mekânda ısınma, yemek yapma ve uyuma gibi günlük yaşam aktivitelerini sürdürmektedir. Katılımcı, bu yaşam tarzından rahatsızlık duyduğunu ifade etmekte ve yalnız yaşadığı için huzurevine geçme arzusunu dile getirmektedir. Kırsal alanda, katılımcı gibi yalnız yaşayan ve çocuk veya akraba desteği bulunmayan yaşlı bireylere ulaşmanın önemi özellikle vurgulanmaktadır. Yerinde yaşlanma tartışmaları, konut bilincine odaklanmanın yanı sıra, komşuluk ilişkileri ve toplumsal bağların da yaşlıların o bölgede kalabilmeleri açısından belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır. (Kalınkara ve Arpacı, 2013: 59).



Resim 5. *Katılımcı, (M.K. Erkek, 77) Dış Bina*

Sosyo-ekonomik gelişim düzeyinden bağımsız olarak, her şehirde yaşlı bireyler için uygun maliyetli konut seçeneklerinin sağlanması gerekmektedir. Bu kapsamda, doğalgaz, su ve elektrik gibi temel kamu hizmetlerinin erişilebilirliği, yeterliliği ve ekonomik olarak karşılanabilirliği dikkate alınmalıdır. Artan enerji maliyetleri, yaşlı nüfus arasında enerji yoksulluğunu tetiklemekte olup, bu durum yaşlıların yaşam kalitesini olumsuz etkilemektedir. Sorunun çözümü için

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

konutların sürdürülebilirliğinin sağlanması ve yaşlı bireylerin mali durumlarına uygun destek mekanizmalarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

> *"Evimden memnunum ama evim büyük, ben bir mutfağı kullanıyorum, burada oturuyorum, yatıyorum. Yatağımın olduğu oda su geçiriyor, arka odamın tavanı akıtıyor. Yaptırmak istesem ustalar çok para söylüyor, karşılayamam. Mali durumum el verse mantolama yaptırırdım." (A.M. Kadın, 75)*

> *"Evimden memnunum, oda sayım 3+1. Bir odam komşunun kızı eşinden boşanmış onun eşyalarını aldım depo olarak oraya koyduk, o odayı kullanmıyorum. Evimin biraz tadilata ihtiyacı var, ama şu anki mali durumu ile zor." (N.S. Kadın, 68)*

> *"Apartmanımda asansörüm yok, bu benim için çok ama çok zor, zaten hastaneye sık gitmiyorum, gideceğim zaman özel ambulans geliyor, bunlar hep para, imkânım olsa buradan taşınırdım." (S.K. Kadın, 82)*

> *"Ben şuan evimde bir tek oturma odasını kullanıyorum. Bir mutfak bir oda bana yetiyor." (Ş.S. Erkek, 76)*

DSÖ (2007), yaşlının konut tasarımının yanında günlük yaşam aktivitelerini kolay bir şekilde devam ettirebilmesi adına sağlığın bozulmaya başladığı veya kısıtlandığı anda tadilat yapılması ihtiyacını vurgulamaktadır.

4. Sosyal Katılım (Social Participation):

Yaşlıların aktif kalabilmesi adına, toplumdaki sosyal, kültürel alanlara katılım sağlaması şüphesiz onların toplumla ve çevresi ile bütünleşmesi açısından oldukça etkilidir. Sosyal katılım; mahalle ve çevre koşulları, ulaşım şartları ile doğru orantılıdır. Yaşlıların ihtiyacına göre erişebilir olanakların sunulması, sosyal izolasyonun önüne geçilmesi, diğer kuşaklarla iş birliği oluşturacak platformların oluşturulması, yaşlıların sosyal katılımını kolaylaştıracaktır. Bulgular şunu göstermektedir ki, belli bir sosyo-ekonomik seviyede kalan, belediyeden çok sayıda hizmet alan üyelerin sosyal katılımları oldukça zayıftır. Aynı zamanda yaşlılardan alınan yanıtlara göre sosyal katılımın farkındalığı ve var olan faaliyetlerin bilinirliği, ulaşılabilirliği bilgi almaya bağlıdır. Kendi yeteneklerini fark edebilme ve kullanabilme, yaşlılık öncesi dönemde keşfetmeye bağlıdır. Bu sebeple, sosyal katılım ve sosyal destek, yaşam boyunca sağlık ve esenlik ile güçlü bir şekilde bağlantılıdır. (WHO, 2007: 38) Katılımcılardan (İ.K. Erkek, 74) çevresinde var olan sosyal alanları ve olanakları çok bilmediğini ancak kendisinin yakın arkadaşları ile sık sık buluştuğunu ve onlarla bir araya gelmenin kendisini yenilediğini belirtmiştir.

> *"Öyle şeylere pek katılmıyorum. Mahallede dolaşıyorum sadece. Yakınlarımda bir yer olsa, arkadaşlar gitse, belki bende giderim. Okumam yazmam da çok yok anlamam öyle şeylerden pek." (F.D. Kadın, 67)*

> *"Ben çok isterim, keşke yakınlarda sosyalleşebileceğim yerler olsa, ama engelli sayılırım ben. Otobüse binemiyorum. Yürüme çok uzaklara gidemem. Oturduğum yer her şeyden mahrum. Daha hareketli bir yere taşınmak isterdim. Ama komşularımı bırakmam." (S.Y. Kadın, 65)*

> *"Benim hiçbir sosyal yaşamım yok. Koah hastasıyım ve sürekli aletlere bağlıyım. Dışarıdan herkesi de eve kabul edemiyorum." (E.S. Kadın, 70)*

> *"Bu mahalle biraz mahrum alan. BİM bile daha yeni geldi, çok ihtiyacımız var sosyal alanlara, ben taşıyamıyorum aldıklarımı, komşunun kızı taşıdı. Ben çok yalnız hissediyorum, yalnızlığımı paylaşacak biri olsun, bir etkinlik olsun isterim. Belediye bizim gibi yaşlıları yalnız bırakıyor. Sık sık etkinlik yapılsa bizi alıp götürseler çok iyi olacak." (A.M. Kadın,75)*

Katılımcıların büyük çoğunluğu, kendi yaşam ve çevre koşullarından kaynaklanan sosyalleşme eksikliğini dile getirmiştir. Yaşlı bireyler, ikamet ettikleri bölgeye yakın sosyal alanların bulunmasını ve belediyenin bu konuda destek sağlamasını talep etmektedir. Belediyenin düzenlediği sosyal alan gezileri ve etkinliklere katılan yaşlılar, bu faaliyetlerin daha sık

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

düzenlenmesini istemekte ve katılımdan duydukları memnuniyeti vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte, destekli ve maliyetsiz aktivitelere erişim imkânı bulabilen yaşlı bireylerin sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle hareket kabiliyeti kısıtlı, ulaşım sorunları yaşayan ve yalnız yaşayan yaşlılar için belediye tarafından sunulan sosyal etkinlikler yetersiz kalmaktadır.

Dini faaliyetler ve inanç toplulukları, yaşlı bireyler açısından önemli bir sosyal katılım biçimi olarak öne çıkmaktadır (WHO, 2007: 40). Özellikle dini bayramlar, Ramazan ayı boyunca düzenlenen akşam teravihleri, gündüz Kuran kursları ve sohbetler, yaşlıların sosyalleşmesini sağlayan başlıca araçlardır. Katılımcılardan biri (C.D., Erkek, 73), "*camide dini bilgilerle tanınmasının ve saygı görmesinin kendisini iyi hissettirdiği*" ifade etmiştir. Yaşlı bireyler, yerel inanç toplulukları içinde tanınmakta ve değer görmektedir. Bu topluluklar genellikle sıcak, kapsayıcı bir ortam sunmakta ve sosyal tecrit riski taşıyan bireylerin katılımını kolaylaştırıcı özellikler göstermektedir (WHO, 2007: 40).

Katılımcılardan bir diğeri (N.Y., Kadın, 67), uzun yıllardır aynı mahallede yaşadığını, cami ve sohbet arkadaşlarıyla bir araya geldiğini, Kuran okuduklarını ve birbirlerine yardım ettiklerini belirtmiştir.

> *"Sabah saat 09.00-11.00 arası birlikteyiz. Bu benim için çok iyi bir zaman."*

5. Saygı ve Sosyal İçerilme (Respect and Social İnclusion)

Toplumsal değişim, bireylerin algı ve duygusal deneyimlerini dönüştürmüş; özellikle yaşlı bireyler açısından yaşlılığa yönelik saygı ve ilginin azaldığı gözlemlenmektedir. Bununla birlikte, bakım konusu aile içinde son dönemde daha sık tartışılan bir mesele hâline gelmiştir. Yaşlıların karar alma süreçlerine katılımı, işlerin yürütülmesine dâhil olma yetileri ve deneyimlerini paylaşma olanakları giderek sınırlanmaktadır. Ev dışındaki yaşam alanlarında, yaşadıkları mahallede ve çevrelerinde, komşularından ve genç kuşaklardan gördükleri saygı ve anlayış ise değişkenlik göstermektedir. Bu durum, toplumsal normlardaki dönüşümlerin yanı sıra nesiller arası iletişim eksikliklerinden kaynaklanmaktadır.

> *"Mahalledeki gençlerde ne saygı kalmış ne ahlak. Ağızlarından küfür düşmüyor. Yanından büyük mü geçiyor hiç umurlarında değil."* (Ş.A. Kadın, 77)

> *"Otobüse binerken, inerken yanımdan gelip geçiyorlar. Sıra vermek yok, bizi görmüyorlar. Ellerinde telefon ya da kulakları tıkalı."* (R.T. Kadın, 74)

> *"Çevrene, çocuğuna faydan varsa senden iyisi yok. Eskiden bu ev dolup taşardı. Şimdi kimseye hizmet edemiyorum, kimse gelmiyor. Paran varsa çocuğun bile yüzüne bakıyor.".* (Y.M.G. Çift, 78)

Katılımcıların büyük bir kısmı, yaşadıkları şehirde yaşlı bireylere yönelik saygının eksik olduğunu belirtmiştir. Örneğin bir katılımcı (L.B., Kadın, 87), "*Yaşlıya saygı ne arar*?" ifadesiyle bu durumu özetlemiştir.

> *"Hiç saygı kalmamış gençlerde. Tramvayda yeşil koltuklar var yaşlılar için, geçen bir kız oturuyor. Kızım yaşlı koltuğunda otuyorsun, kalkar mısın? dedim, kalkmıyorum dedi."* (Ş.S. Erkek, 76)

Popüler kültürün gençliği ve değişimi yüceltmesi, yaşlılığa ilişkin saygısız davranışların anlaşılmasında sıklıkla olumsuz stereotiplere dayalı değerlendirmelerin kullanılmasına yol açmaktadır. Yaşlı bireyler çoğu zaman yararsız, daha az zeki, cimri ve toplum üzerinde bir yük olarak nitelendirilmektedir. Yaşlı ayrımcılığının yaygın olduğu bölgelerde, yaşlıların talepkar oldukları ve kamu kaynaklarını israf ettikleri yönünde bir algı mevcuttur. Özellikle hasta veya engelli yaşlı bireylerin olumsuz değerlendirilmesi, sağlıklı yaşıtlarına kıyasla daha sık gözlemlenmektedir (WHO, 2007: 46).

6. Sivil Katılım ve İstihdam (Civil Participation and Employment)

Yaşlı dostu şehir anlayışı çerçevesinde geliştirilen politikalar, şehir veya bölge düzeyinde yaşlı bireylerin bilgi ve becerilerini toplumsal faydaya dönüştürmeyi hedeflemelidir. Özellikle emeklilik

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

sonrası dönemde yaşlılara sunulan fırsatlar, yalnızca bireylerin yaşam kalitesini artırmakla kalmayıp topluma da değer katmaktadır. Yaşlıların meşguliyeti, memnuniyeti ve gönüllü hizmetlere katılımları, aktif ve başarılı bir yaşlanma süreci için kritik öneme sahiptir; bu durum, toplumun diğer kesimlerine örnek teşkil ederek daha kapsayıcı ve sürdürülebilir bir gelecek tasarımının temelini oluşturabilir. Söz konusu dinamikler, sivil katılımın yüksek, işsizlik oranlarının düşük olduğu toplumlarda daha belirgin bir şekilde gözlemlenebilir. Ancak Türkiye bağlamında, emeklilik ve emeklilik sonrası faaliyetler, yeterli farkındalıkla yönetilememekte; ücretsiz ve gönüllü çalışma alanlarının sınırlılığı, yaşlı bireylerin toplumsal ve çalışma yaşamına dâhil edilmesini zorlaştırmaktadır. Ücretli yasal istihdam imkânları ise, genç işsizliğin yüksek olduğu bir ortamda ulaşılması güç bir hedef olarak değerlendirilmektedir. Çalışmaya katılan yaşlı bireylerin büyük bir kısmı, çalışma hayatına hiç dâhil olmamış ve yaşamlarını ev ortamında sürdürmüştür. Bununla birlikte, geçmişte çalışma deneyimi olan ve gönüllü olarak sivil toplum kuruluşlarında topluma hizmet eden katılımcıların, diğer katılımcılara kıyasla daha aktif, sosyal olarak daha katılımcı ve fiziksel/psikolojik olarak daha sağlıklı oldukları gözlemlenmiştir.

> *"Bu yaşıma kadar hiç durmadım. Benim rahmetli eşim mühendisti, biz çok gezdik onunla. Yıllardır LÖSEV vakfına, çocuklarına gönüllü çalıştım. Hala kimsesiz çocuklar için bu patikleri, yelekleri örerim. Kurumlara götürürüm. Bu yaşıma kadar sivil toplum örgütlerini hiç bırakmadım. Bir sürü çocuğum var benim. Bugün hala biri gelir hastane işi olur, gezme işi olur hep yanlarında olurum, çevremin. Bu beni mutlu ediyor."* (V.Y. Kadın, 73)

> *"60 yıldır araç kullanırım ben. Yıllardır uzun yol şoförlüğü yaptım, çok yer gezdim, gördüm. Çok çevrem oldu. Emeklilikten sonra hala arabamı alırım çıkar, gezerim istediğim yere. Akrabalarımı, köyümü ziyaret ederim. İşi olana yardım ederim. Daha işe yarar olmak isterim elbet, araç kullanımıyla ilgili her işi yaparım gönüllü olarak da ama böyle bir şey nerede var, nasıl olur bilmiyorum. Yüzümüze bakarlar mı artık orası da belli değil."* (İ.K. Erkek, 74)

DSÖ'nün projesine katılan yaşlı yetişkinler, kendi topluluklarında gönüllü olarak çalışmaya istekli olduklarını, gönüllülük fırsatlarının erişilebilir olduğunu ve katkıdan dolayı saygı duyulduğunu belirtmiştir (WHO, 2007: 51). Yardımda bulunmak, topluma faydalı olmak ve gönüllü faaliyetlerde yer almak, sağlığı koruma ve yaşam süresini uzatma açısından destekleyici eylemler olarak kabul edilmektedir. Türkiye'deki yaşlı bireyler gönüllülük kavramına yabancı olmasalar da, uzun yıllar boyunca benzer toplumsal ve aile içi hizmetleri gönüllü olarak sürdürmüş, evde takdir ve saygı görmemiş; özellikle kadınların emeği ve fedakârlıkları yeterince değer görmediği bir ortamda, gönüllülük eylemleri anlamını yitirmiş ve bireylerin zihninde değersizleşmiştir. Örneğin, katılımcı (P.K., Kadın, 69), gönüllü olarak çalışabileceği alanlar sorulduğunda, örgü örmenin dahi kendisine keyif vermediğini ve böyle bir isteğinin olmadığını belirtmiştir. Katılımcı, sürekli başkalarına hizmet etmenin bıkkınlık yarattığını ifade etmiş ve bu nedenle "fayda sağlamak" ve "üretken olmak" kavramlarının kendisi için anlamını yitirdiğini dile getirmiştir.

Yaşlı bireylerin gönüllü olabilmeleri için şehirde çeşitli fırsatların bulunması, bu fırsatlara erişimin kolay olması ve bilgi ağının yaygınlığı büyük önem taşımaktadır. Katılımcı (S.K., Kadın, 82) ise uzun yıllar Almanya'da ağır şartlar altında işçi olarak çalıştıktan sonra Türkiye'ye dönmüş ve evlenmiştir. Kendisi oldukça pozitif, müzikle ilgilenen, gülmeyi seven ve yaklaşık 20 yıldır evinden çıkamayan bir bireydir. S.K., ruhunun yaşına uygun olmadığını, imkânı ve sağlığı elverdiği sürece çocuklarla cümbüş çalarak etkileşimde bulunmak ve yararlı olmak istediğini ifade etmiştir.

> *"Gönüllü olarak kuzucuklara cümbüş çalmayı öğretmek isterim.".* (S.K. Kadın, 82)

Yerel yönetimlerden hizmet alan yaşlı bireyler için bir "gönüllülük kaydı" oluşturulması ve bu veri tabanına farklı gönüllülük alanlarının eklenmesi önerilmektedir. Yaşlı bireylerin şehir içinde bir araya gelebileceği, etkileşimde bulunabileceği ve yeteneklerini değerlendirebileceği platformlara ihtiyaç duydukları görülmektedir. Gönüllü birlikleri ve benzeri organizasyonlar, şehirde yaşayan yaşlı topluluğunu harekete geçirerek sosyal katılımın artırılmasına önemli katkılar sağlayabilir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"Kendim için hiçbir şey yapmıyorum. Eşim öldükten sonra yemek bile pişirmek istemiyorum. Psikolojim çok bozuk, hiçbir şey yapmaktan keyif almıyorum. Belki böyle gönüllü işler olsa ben de açılırım." (A.M. Kadın, 75)

"İki kez beyin kanaması geçirdim, dilim tutuldu. Toparlandım. Ben yaşamayı çok seviyorum. Ama bizler için neler var neler yapabilirim bilmiyorum." (R.Ş. Kadın, 75)

"Belediyeler yaşlılar için ücretsiz kafeler, oturma ve sosyalleşme alanları yapsa oraya giden biz yaşlılar gönüllü olarak bir şeyler yapmaya da aktif oluruz." (N.S. Kadın, 68)

Yaşlı dostu bir kentin, yaşlı bireylerin ihtiyaçlarına yönelik duyarlılığını gösteren önemli göstergelerden biri, onların yararına oluşturulmuş iletişim ağları ve platformların varlığıdır. Bu tür girişimlerin öncüsü genellikle yerel yönetimlerdir. Özellikle mahalle düzeyinde iletişim ağlarının güçlendirilmesi, sivil katılımın ve istihdam alanlarındaki hareketliliğin artırılmasına katkı sağlamaktadır. Katılımcılardan elde edilen veriler ve yerel yönetim çalışanlarıyla gerçekleştirilen görüşmeler, şehirde mevcut gönüllü çalışmalar ve fırsatlar hakkında yeterli bilginin bulunmadığını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, belediyenin bu alanda yürüttüğü proje çalışmalarının eksik olduğu anlaşılmaktadır.

7. İletişim ve Bilgi (Communication and İnformation)

21. yüzyıl, iletişim ve bilgi akışının yoğunlaştığı, her şeyin hızla tüketildiği ve sürekli değişim gösterdiği bir dönem olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, yaşlılık çoğu zaman dezavantajlı bir durum olarak algılanmaktadır. Ancak, yaşlı bireylerin ihtiyaçlarına yönelik bir iletişim ağına dâhil olmaları ve bilgiye erişebilmeleri, onların aktif kalmalarını ve kendilerini iyi hissetmelerini sağlamak açısından yeterli bir araç olarak değerlendirilebilir. Günümüzde telefon, en yaygın ve güvenilir iletişim aracı olarak ön plana çıkmakta olup, katılımcılar tarafından en sık kullanılan ve güven verdikleri iletişim yöntemi olarak belirtilmektedir. Bunun yanı sıra televizyon, radyo ve sosyal medya gibi iletişim kanalları da yaşlı bireylerin aşina olduğu ve etkili iletişim sağlamak amacıyla kullandıkları araçlar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, hizmetlerin ve belgelerin giderek dijital platformlara taşınması, özellikle teknolojiye hâkim olmayan yaşlı bireyler için sosyal dışlanma riskini artırmaktadır. Okuma yazma bilmeyen, sosyal hayata yeterince katılmamış ve yalnız yaşayan yaşlılar açısından bu durum daha belirgin bir sorun teşkil etmektedir. Bilgiye erişimde yaşanan güçlükler ve değişime uyum sağlama kaygısı, yaşlı bireyler arasında sıkça dile getirilen endişeler arasındadır. Yeni yaşam biçimlerine uyum sağlamak, öğrenmek ve teknolojik değişimleri anlamak, genel olarak yaşlı bireyler için istenmeyen ve zorlayıcı bir süreç olarak algılanmaktadır.

"Benim telefonum eski, interneti yok. Görüntülü konuşma var şimdi ama ben bilmiyorum. Komşularda yâda torunlarda görüyorum. Yeni bir şeyi bilmem gerekirse etraftan haber eden oluyor." (M.B. Kadın, 73)

"Kızım ben çok yaşlıyım evden dışarı çıkmıyorum. Yeni bir bilgiye de ihtiyacım yok her şeyimi oğlum hallediyor. Ondan öğreniyorum." (A.Ç. Kadın, 86)

"Bizden geçti artık, heves de yok. Beceremem ben. Telefon çalıyor açıyorum. Kayıtlı numaraları arıyorum. O kadar." (H.Ç. Kadın, 72)

"60 yaşından sonra telefonum oldu. Kızlarım sayesinde, yoksa ne ben alırdım ne de öğrenebilirdim. Bu telefon olmadan önce ben ne yapıyor muşum? Nasıl vakit geçiriyor muşum anlamıyorum. Bilgi, haberleri televizyondan ve facebooktan takip ediyorum. Oyun oynuyorum. Çok hızlı ve aktif değilim ama bana yetiyor." (N.Ş. Kadın, 69)

Katılımcıların büyük bir kısmı, iletişim kaynaklarının önemli ölçüde doğal sosyal ilişkiler ve televizyon aracılığıyla sağlandığını ifade etmiştir. Yaşlı bireyler için en öncelikli konu, temel ihtiyaçlarıyla ilgili bilgilere ulaşabilmektir. Bu durum, yaşlıların yaşam kalitesini artırmak ve gereksinim duydukları hizmetlere erişimlerini kolaylaştırmak açısından önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Televizyon, haber programları ve belgeseller gibi kitle iletişim araçları, yaşlıların güncel gelişmelerden haberdar olmalarını sağlarken, doğal sosyal ağlar ise daha kişisel ve güvenilir bir iletişim kanalı olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla, yaşlı bireylerin bilgiye

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

erişiminde bu iki kaynağın önemi büyüktür.

8. Topluluk Desteği ve Sağlık Hizmetleri (Community And Health Care)

Bulgular, yaşlılık döneminde sağlık ve destek hizmetlerinin kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Belediyede görev yapan sağlık personeli ile yapılan görüşmeler doğrultusunda, katılımcıların dile getirdiği temel sorunlar; sağlık hizmetlerine erişim, sağlık maliyetleri ve randevu alma süreçleri ile ilgilidir. Özellikle yalnız yaşayan yaşlı bireylerin hastaneye tek başına gidememeleri ve yanlarında refakatçi bulamamalarından dolayı sağlık hizmetlerinin aksadığı veya ertelendiği gözlemlenmiştir. İnternet üzerinden randevu alamama, telefonla randevu sürecinde güçlük yaşama veya randevu tarihlerinin ileri bir döneme verilmesi gibi durumlar, yaşlıları özel hastanelere yönlendirmektedir. Ancak özel hastanelerin yüksek maliyetleri nedeniyle, sağlık hizmetlerini erteleyen yaşlı bireylerin sayısı azımsanamayacak düzeydedir.

> *"Benim tek başıma dışarı çıkmam mümkün değil, oğlan uygun olacak da beni hastaneye götürecek. Yakında özel hastane var ama benim param mı var, param olsa da birine ihtiyacım var. Belediyeden bir ara yanında refakatçi geliyordu ama elin çocukları ile de dolanmak istemem."* (S.Ö. Kadın, 73)

> *"Kalp krizi geçirene kadar hastaneye gitmedim. Kimle gideyim? Tek gidemem kimse de yok çevremde. Eskiden biner otobüse tek giderdim. Zorlanırdım ama yine de giderdim. Tüm günüm geçiyor orada. Şimdi onu da yapamıyorum*." (N.K. Kadın, 74)

> *"Gözden randevu alamadım aylardır, en son bana belediyeden gelen psikolog kız randevuyu aldı. Ameliyat oldum. Bir iğne ne kadar para ben çok zorlanıyorum. Gelip gitmeye, ilaçlarımı almaya zorlanıyorum. Yaşlılara hiç ayrıcalık yok.*" (R.C. Kadın, 79)

> *"Ben şeker hastasıyım, bu ara ayaklarımda derin yaralar var, ayrıca engelliyim. Haftada bir hastaneye gidiyorum. Kiloluyum, asansörüm yok, apartmanın merdivenleri dar. Her hastaneye gidiş gelişim bin küsür TL. Kızım ben emekliyim. Benim tüm gelirim sağlığa gidiyor.*" (G.T. Kadın, 67)

> *"Sağlık ocağına iki haftada bir gidiyorum. Altı, yedi ilacım var. Yazdırıyorum ilaçlarımı. Kendim gidiyorum ya da oğlum arabayla götürüyor."* (Ş.S. Erkek, 76)

Geriatri klinikleri, hastaneler, yetişkin gündüz bakım merkezleri, evde bakım ve palyatif bakım gibi yaşlı bakımının sürekliliğini ilgilendiren bu ve buna benzer hizmetler, yaşlıların ulaşabileceği yerlerde kolayca erişilebilir olmalıdır. (WHO, 2007) Yaşlıların farklı sağlık ihtiyaçlarına göre tercih edebilecekleri önleyici bakımdan, rehabilitasyon ve evde bakıma kadar bir dizi farklı yaşlı bakım alanları, farklı ihtiyaçları karşılamaktadır.

> *"Hastaneye gitme konusu bizim gibiler için çok sorun. Araç çağırsan dünya para, yanında biri olmayınca olmuyor. Belediyenin bu konuda desteğine ihtiyacımız var.*" (A.M. Kadın, 75)

SONUÇ ve ÖNERİLER

Yaşlı dostu bir topluluk, çevresel düzenlemeler ve başarılı yaşlanma için uygun yaşam alanları sunarak, yaşlı bireylerin aktif ve kaliteli bir yaşam sürmelerine olanak tanır. Sosyal alanda sağlanan çeşitli fırsatlar aracılığıyla, yaşlı dostu bölgelerde yaşayan bireyler bu tür katılım için teşvik edilmektedir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda, yaşlı bireylerin yaşadıkları çevrenin yeterli yeşil alan ve yaşlılara uygun çevresel koşullar sunmadığı tespit edilmiştir. Yaşlılar, yeşil alanlar, bahçeler, parklar, dinlenme alanları, sosyal tesisler, yürüyüş yolları, düşük kaldırımlar ve yaşlı dostu toplu taşıma gibi unsurların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, bu tür imkânların yaşlıların talepleri ve beklentileri doğrultusunda düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Genel olarak, otobüs durakları, aile hekimlikleri ve eczaneler gibi temel hizmetler katılımcıların yakın çevresinde bulunmasına rağmen, eğlence, alışveriş ve sosyal aktiviteler gibi olanaklar yaşlı bireyler için yetersiz kalmaktadır. Yaşlıların sosyal etkileşimde bulunabilecekleri alanlara duyduğu ihtiyaç, yaşlanma sürecinde sağlıklı ve aktif bir yaşam sürmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, mahallelerde oluşturulacak sosyal ortamlar, yaşlı yetişkinlerin katılabileceği kültürel ve sanatsal etkinliklerin yanı sıra, yaş dostu mekânlar sağlayarak aktif yaşlanmayı

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

destekleyen temel unsurlardan biri olmaktadır. Sokaklar ve kamu kurumlarının güzergâhları üzerinde sık aralıklarla oturma alanlarının oluşturulması, yaşlı bireylerin dinlenme, sosyalleşme ve yürüyüş yapma ihtiyaçlarını karşılayarak, onların sosyal hayata katılımlarını artıracaktır. Mahallelerde yürüyüş ve dinlenme alanlarının sayısının artması, yaşlı yetişkinlerin daha aktif olma eğilimlerini destekleyecek ve dolayısıyla genel yaşam kalitelerini yükseltecektir. Bu tür sosyal altyapıların geliştirilmesi, yaşlı bireylerin toplum içinde daha fazla yer almasını sağlayacak ve sosyal dışlanma hissini azaltacaktır. Araştırma bulguları, yeni yerleşim alanları dışında genel olarak toplu taşıma hizmetlerinin hemen hemen her bölgede mevcut olduğunu göstermektedir. Ancak, bölgeler arasındaki durak mesafesi ve kullanılan araç çeşitliliği değişkenlik göstermektedir. Samsun Büyükşehir Belediyesi'ne ait otobüs ve tramvay gibi toplu taşıma araçları, 65 yaş üstü bireylere ücretsiz hizmet sunmaktadır. Bununla birlikte, bazı katılımcılar otobüs duraklarının yürüme mesafesi açısından kendilerine uzak olduğunu belirtirken, diğerleri için durakların daha yakın olduğu tespit edilmiştir. Özellikle kent içi ulaşım için gerekli yasal düzenlemeler ile çevre düzenleme planları yaşlı yetişkinler için gereklidir. Yaşlı bireyler için ‘desteksiz ulaşım ağı’ çalışmaları başlatılmalıdır.

Yerel yönetimler, yaşlı bireyler ve yakın çevreleri için ev içi alan kullanımı ve ergonomik tasarım konusunda bilgilendirme ve farkındalık çalışmaları yürütmelidir. Bu kapsamda, yaşlı yetişkinlerin ihtiyaçlarına uygun apartman ve daire tasarımları üzerinde odaklanılması önem arz etmektedir. Hareket kabiliyetinin azaldığı yaşlılar için toplumsal hizmetlerin erişilebilir olması ve mümkünse yürüme mesafesinde sunulması hayati bir gerekliliktir. Şehirde oluşturulacak gönüllü sosyal destek grupları, yaş dostu ortamların görünürlüğünü artırarak yaşlı bireylerin sosyal entegrasyonunu destekleyebilir. Ev içi yaşamda ise, geleneksel aile yapısının etkisiyle yaşlı bireylerin evleri genellikle geniş ve çok odalıdır; fakat fazla odalar çoğunlukla kullanılmamaktadır. Yüksek yataklar yerine çekyatları tercih eden yaşlılar, günlük yaşamlarını daha konforlu geçirebilmekte ve kış aylarında masrafı azaltmak amacıyla tek odada yaşamayı sürdürmektedir. Bazı yaşlı ve yatalak bireyler, ekonomik yetersizlikler nedeniyle mutfak alanında kurulu soba etrafında yaşamını sürdürmekte ve yatak ile sosyalleşme alanını aynı mekânda birleştirmektedir. Gözlemler, evlerde genellikle fazla eşya bulunduğunu ve eşyaların düzensiz yerleştirildiğini göstermektedir; 50 katılımcı arasında ihtiyaçlara uygun, ergonomik bir 1+1 dairede yaşayan kimse bulunmamaktadır. Bulgular, yaşlı bireylerin yaşlandıkça daha rahat hareket edebilecekleri ve ihtiyaçlarına uygun bir daireye taşınma arzusunun azaldığını ortaya koymaktadır. Evlerde eşyaların yoğunluğu ile banyo ve duvar korkuluklarının yetersizliği, yürümekte zorlanan veya felçli bireyler için risk oluşturmaktadır; halılar düşme olasılığını artıran başlıca etkenler arasındadır. Aile üyelerinin yaptığı düzenlemelere rağmen, yaşlı bireyler çoğunlukla kendi kararları doğrultusunda ev düzeninde değişiklik yapmamayı tercih etmektedir. Bu bağlamda, yaşlı bireylerin ihtiyaçlarına uygun apartman ve daire tasarımları üzerine kapsamlı çalışmalar yürütülmesi gerekmektedir. Ev ortamında güvenlik ve emniyet hissinin sağlanması, yaşlı dostu konutların temel unsurlarındandır. Ayrıca, yalnız yaşamaktan kaynaklanan kaygılar, sosyal destek mekanizmalarının geliştirilmesi ve etkinleştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Toplum ve sağlık hizmetleri açısından, yaşlı yetişkinler için daha destekleyici bir yapı oluşturulması gerekmektedir. Özellikle yalnız yaşayan ve destek ihtiyacı olan bireyler için “yardımcı partner” yaklaşımının benimsenmesi, yaşlıların karşılaştıkları sorunların çözümünde etkili bir strateji sunabilir. Sağlık hizmetlerine erişimin çeşitli araçlarla sağlanması, yaşlı dostu hastanelerin inşası, belediye tarafından yalnız yaşayan yaşlıların ulaşımının organize edilmesi ve refakatçi desteğinin sağlanması, toplumsal sağlık hizmetleri açısından kritik öneme sahip girişimler arasında yer almaktadır. Yaşlı dostu kentler ve sosyal katılım ilişkisi incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun kendileri için düzenlenen faaliyetlerden yararlanma ve bu faaliyetleri hak etme konusunda yeterli farkındalığa sahip olmadığı görülmektedir. Çocuklarıyla ilişkilerinde yeterli destek bulamayan yaşlılar, yerel yönetimler tarafından düzenlenen geziler ve etkinliklerde çoğunlukla çocuklarının yönlendirmesine bağlı kalmaktadır; bu durum, aktif yaşlanmayı destekleyen programlara katılım sürecinde yaşlıların karar alma kapasitesini sınırlamaktadır. Yaşlı bireylerin özgürlük algısı sınırlı olup, özgür olmanın ne anlama geldiğine dair net bir tanımlama geliştirememektedirler. Kültür, cinsiyet, sağlık ve ekonomik durum gibi faktörler, yaşlıların sosyal katılımını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, yaşlıların şehirlerin sosyal, kentsel ve ekonomik

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

yaşamına katılım düzeyi, bu süreçteki dâhil olma deneyimleriyle yakından ilişkilidir. Dolayısıyla, yaşlıların daha aktif katılım gösterebilmeleri için uygun sosyal altyapıların ve destekleyici mekanizmaların geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Katılımcıların bilgiye erişim ve iletişim kaynakları, mahalle sakinleriyle yapılan sohbetler ve yakınlarıyla gerçekleştirilen telefon görüşmeleriyle sınırlıdır. Yaşlılar, kendilerini ilgilendiren bilgilere kolayca ulaşmayı ve bu bilgilerin tek bir hizmet çerçevesinde koordine edilmesini talep etmektedir. Bu doğrultuda, 24 saat hizmet veren telefon hatları ve mahallelerde oluşturulacak yaşlı danışma ofisleri, erişilebilir ve kullanılabilir bilgi kaynakları olarak değerlendirilebilir. Bireysel temaslar, günlük diyaloglar ve ağızdan ağıza iletişim, yaşlılar için başlıca bilgi ve iletişim araçlarını oluşturmakta; kulüpler, dernekler, topluluk merkezleri ve ibadet yerleri ise sosyal bağlantı ağlarını desteklemektedir. Özellikle mahallelerde bulunan camiler, yaşlı erkekler için resmi olmayan iletişim kanalları olarak önem taşımaktadır. Yerel yönetimlerden hizmet alan yaşlı bireyler için bir "gönüllülük kaydı" oluşturulması ve bu veri tabanına farklı gönüllülük alanlarının eklenmesi önerilmektedir. Bu tür platformlar, yaşlı bireylerin şehir içinde bir araya gelmelerini, etkileşimde bulunmalarını ve yeteneklerini değerlendirmelerini sağlayarak sosyal katılımı artırabilir. Sonuç olarak, bireyselleşme süreci ve sosyal bağların zayıflaması, yaşlı bireylerin yaşam alanlarında yalnızlık ve destek eksikliği hissetmelerine yol açmaktadır. Yaşlıların sosyal bağlantılarını güçlendirmek ve yaşam kalitelerini artırmak amacıyla, kapsamlı sosyal politikaların uygulanması ve destekleyici yapısal değişimlerin hayata geçirilmesi büyük bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Tablo 1: ***Katılımcılara İlişkin Sosyodemografik Bulgular***

SIRA	İSİM	CİNSİYET	YAŞ	MEDENİ DURUM	EĞİTİM DURUMU	SOSYAL GÜVENCE	BAKIM İHTİYACI DURUMU	YAŞAM DURUMU	ENGELLİLİK	ASANSÖR
1	S.Ö.	KADIN	73	EVLİ	İLKOKUL	SGK	YOK	YALNIZ	VAR	VAR
2	N.K.	KADIN	74	DUL	ORTAOKUL	EMEKLİ	YOK	YALNIZ	YOK	YOK
3	İ.K	ERKEK	74	DUL	ORTAOKUL	BAĞKUR	YOK	YALNIZ	YOK	YOK
4	S.K.	KADIN	82	DUL	EĞİTİM YOK	SGK	VAR	YALNIZ	VAR	YOK
5	B.H.	KADIN	73	DUL	EĞİTİM YOK	EMEKLİ	VAR	OĞLUYLA	VAR	YOK
6	S.Ö.	KADIN	80	DUL	EĞİTİM YOK	SGK	YOK	YALNIZ-TORUN	YOK	YOK
7	C.D.	ERKEK	73	BEKAR	LİSE	YOK	YOK	YALNIZ	YOK	YOK
8	L.Ü.	KADIN	70	EVLİ	EĞİTİM YOK	SGK	YOK	EŞİYLE	YOK	VAR
9	E.D.	KADIN	95	DUL	EĞİTİM YOK	SGK	VAR	OĞLUYLA	YOK	YOK
10	G.K.	KADIN	78	DUL	İLKOKUL	SGK	YOK	OĞLUYLA (ENGELLİ-YATALAK)	YOK	VAR
11	L.B.	KADIN	87	DUL	EĞİTİM YOK	SGK	YOK	YALNIZ	YOK	VAR
12	R.Ş.	KADIN	75	DUL	İLKOKUL	SGK	YOK	YALNIZ	YOK	VAR
13	A.M	KADIN	75	DUL	İLKOKUL	BAĞKUR	YOK	OĞLUYLA-TEK	YOK	YOK
14	G.U	KADIN	76	EVLİ	İLKOKUL	EMEKLİ	VAR	EŞİYLE	VAR	VAR
15	A.Ç.	KADIN	86	DUL	EĞİTİM YOK		VAR	BAKICIYLA	VAR	VAR
16	M.B.	KADIN	73	DUL	EĞİTİM YOK	BAĞKUR	YOK	BAKICIYLA	YOK	YOK
17	Ş.A.	KADIN	77	DUL	EĞİTİM YOK	BAĞKUR	YOK	YALNIZ	YOK	YOK
18	Y.M.G.	KADIN	79	ÇİFT	EĞİTİM YOK	SGK	YOK	EŞİYLE	YOK	YOK
19	Ç.Ş.	KADIN	80	DUL	EĞİTİM YOK	SGK	YOK	YALNIZ	YOK	VAR
20	S.Y.	KADIN	65	DUL	İLKOKUL	SGK	YOK	YALNIZ	VAR	VAR
21	N.Y	KADIN	67	DUL	EĞİTİM YOK	EMEKLİ	YOK	YALNIZ	YOK	YOK
22	L.A.	KADIN	73	DUL	ORTAOKUL	SGK	YOK	YALNIZ	YOK	VAR
23	N.A.	KADIN	92	DUL	EĞİTİM YOK		YOK	YALNIZ	YOK	YOK
24	R.C.	KADIN	79	DUL	ORTAOKUL	EMEKLİ	YOK	YALNIZ	YOK	YOK
25	R.T.	KADIN	74	DUL	EĞİTİM YOK	SGK	YOK	YALNIZ	YOK	YOK
26	N.G.	KADIN	73	DUL	EĞİTİM YOK	EMEKLİ	YOK	YALNIZ-ENGELLİ OĞLU VEFAT	YOK	YOK
27	Ş.S.	KADIN	67	DUL	İLKOKUL	SGK	YOK	OĞLU-TORUNU	YOK	VAR
28	T.G.	ERKEK	82	EVLİ	ORTAOKUL	SGK	YOK	EŞİYLE	YOK	VAR
29	A.G.	KADIN	80	EVLİ	EĞİTİM YOK	SGK	VAR	EŞİYLE	VAR	VAR
30	S.Ö.	ERKEK	90	DUL	LİSE	SSK	YOK	YALNIZ	YOK	YOK
31	EA	KADIN	75	DUL	EĞİTİM YOK	BAĞKUR	YOK	YALNIZ	YOK	VAR
32	D.D.	KADIN	78	DUL	EĞİTİM YOK	SSK	YOK	YALNIZ	YOK	VAR
33	E.B.	KADIN	81	DUL	EĞİTİM YOK		YOK	KIZI	YOK	YOK
34	E.S.	KADIN	70	DUL	İLKOKUL	EMEKLİ	YOK	YALNIZ	YOK	YOK
35	F.D.	KADIN	67	DUL	EĞİTİM YOK	SGK	YOK	YALNIZ	YOK	YOK
36	H.Ç.	KADIN	72	DUL	EĞİTİM YOK		YOK	YALNIZ	YOK	VAR
37	M.K.	ERKEK	77	DUL	İLKOKUL	BAĞKUR	YOK	YALNIZ	YOK	YOK
38	M.B	KADIN	70	DUL-EVLİ	EĞİTİM YOK	SGK	YOK	EŞİYLE	YOK	YOK
39	N.S.	KADIN	68	DUL	İLKOKUL	EMEKLİ	YOK	YALNIZ	YOK	VAR
40	N.Ş	KADIN	69	DUL	İLKOKUL	EMEKLİ	YOK	KIZI VE TORUNU	YOK	VAR
41	P.K.	KADIN	69	DUL	İLKOKUL	EMEKLİ	YOK	TORUNU	YOK	YOK
42	Ş.Y.	KADIN	70	DUL	EĞİTİM YOK	SGK	YOK	OĞLU	YOK	VAR
43	Ş.Ç.	KADIN	80	DUL	EĞİTİM YOK		YOK	KIZIYLA	YOK	YOK
44	V.Y.	KADIN	73	DUL	İLKOKUL	EMEKLİ	YOK	YALNIZ	YOK	YOK
45	H.K.	KADIN	80	DUL	EĞİTİM YOK		VAR	YALNIZ/KIZI DESTEK	YOK	VAR
46	İ.Ö.	ERKEK	72	DUL	İLKOKUL	EMEKLİ	YOK	YALNIZ, AİLE APARTMANI	YOK	YOK
47	L.G.	KADIN	72	DUL	LİSE	SGK	YOK	YALNIZ	YOK	YOK
48	Y.A.	KADIN	83	BEKAR	ORTAOKUL	SGK	VAR	BAKICI-KARDEŞ	VAR	YOK
49	Ş.S.	ERKEK	76	DUL	İLKOKUL	SSK	YOK	YALNIZ	YOK	YOK
50	G.T.	KADIN	67	DUL	İLKOKUL	SGK	VAR	DESTEKLİ AKRABA	VAR	YOK

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

KAYNAKLAR

Arpacı, F. (2005). *Farklı boyutlarıyla yaşlılık*. Türkiye İşçi Emeklileri Derneği Eğitim ve Kültür Yayınları.

Arpacı, F. (2016). Geçmişten günümüze yaşlılık. In H. Ceylan (Ed.), *Yaşlılık sosyolojisi*. Nobel Yayıncılık.

Arun, Ö. (2016). *Demografik değişim ve yaşlı nüfus*. Beta Yayınları.

Arun, Ö. (2020). *Sürdürülebilir sosyal politikalar ve yaşlılık*. Pegem Akademi.

Buffel, T., Phillipson, C., & Scharf, T. (2012). Ageing in urban environments: Developing 'age-friendly' cities. *Critical Social Policy, 32*(4), 597–617. https://doi.org/10.1177/0261018311430457

Canatan, A. (2012). Yaşlılar ve toplum. In H. Bacanlı & I. Ş. Terzi (Eds.), *Yetişkinlik ve yaşlılık gelişimi ve psikolojisi* (ss. 358–359). Açılım Kitap.

Canatan, A. (2018). Türkiye'de profesyonel yaşlı bakımı. In İ. Tufan & M. Durak (Eds.), *Gerontoloji, bakım, sağlık* (Cilt 2, ss. 187–201). Nobel Yayıncılık.

Gürdal, F. Y. (2015). Yaşlıların toplumsal hayata katılımı ve yaşlılara saygı: Dinar örneği. In *Yaşlı dostu kentler sempozyumu bildiri* (s. 311). Afşar Matbaacılık.

Jackisch, J., Zamaro, G., Green, G., & Huber, M. (2015). Is a healthy city also an age-friendly city? *Health Promotion International, 30*(Suppl 1), i108–i117.

Kalınkara, V. (2011). *Temel gerontoloji ve yaşlılık bilimi*. Nobel Yayıncılık.

Kalınkara, V., & Arpacı, F. (2013). Yerinde yaşlanma. In *VII. Ulusal Yaşlılık Kongresi Bildirileri*, 23–25 Mayıs 2013, Karabük (ss. 54–60).

Koşar, N. (2009). *Sosyal hizmetlerde yaşlı refahı alanı*. Şafak Matbaacılık.

Krespi, M. (1993). *An investigation of the relationship of life events and social support with depression in dialysis patients* (Yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.Lawton, M. P. (1980). *Environment and aging*. Brooks/Cole.

Lawton, M. P., & Nahemow, L. (1973). Ecology and the aging process. In C. Eisdorfer & M. P. Lawton (Eds.), *The psychology of adult development and aging* (pp. 619–674). American Psychological Association.

Lui, C. W., Everingham, J. A., Warburton, J., Cuthill, M., & Bartlett, H. (2009). What makes a community age-friendly: A review of international literature. *Australasian Journal on Ageing, 28*(3), 116–121.

Plouffe, L., & Kalache, A. (2010). Towards global age-friendly cities: Determining urban features that promote active aging. *Journal of Urban Health, 87*(5), 733–739. https://doi.org/10.1007/s11524-010-9490-5

Rousseau, J. J. (1999). *Yalnız gezerin düşlemleri* (R. N. Darago, Çev.). Cumhuriyet Yayınları.

Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

TÜİK. (2025). *Yaşlı nüfus istatistikleri*. Türkiye İstatistik Kurumu. https://www.tuik.gov.tr

United Nations Population Fund. (2022). *Ageing report*. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ageing%20report.pdf

Victor, C. (2010). *The social context of aging: Understanding elderly people's experience*. Routledge.

World Health Organization. (2007). *Global age-friendly cities: A guide*. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789241547307

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

World Health Organization. (2018). *Global strategy and action plan on ageing and health 2016–2020*. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789241513500

World Health Organization. (2022). *World report on ageing and health 2022*. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-ageing-and-health-2022

World Health Organization. (2023). *Age-friendly cities and communities: Global network report*. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789240070349

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

While old age is accepted as the last stage of human life and the advanced stage of aging, aging is the most natural and inevitable process of the time period from birth to death (Kalınkara, 2011:8). Changes in the traditional social structure, changing lifestyles in modern life and the gradual aging of the global population have brought a multidimensional and holistic perspective to the aging process. Social development goals have increased the service activities of local governments for the elderly by providing institutional and structural arrangements. Many municipalities in Turkey provide services for the elderly and provide them with a life that meets their needs in their own environment. Especially in developing countries such as Turkey, it obliges developing countries to develop inclusive and sustainable social policies (Arun, 2020:1).According to the World Health Organization; globalization, technological developments (e.g. transportation and communication), urbanization, migration and changing gender norms directly and indirectly affect the lives of older people (WHO, 2018). In this study, in which the meanings attributed to the environmental environments in the context of aging and the applications made to them are tried to be understood, the age-friendly city understandings of the older adults who are members of Samsun Metropolitan Municipality's service unit for the elderly and who receive home care and health services were investigated. In order for a society to be considered "elderly-friendly", there must be conditions in which elderly people living in that society can use their abilities and capacities to the maximum extent and opportunities that enable them to participate in all areas of life. In order to understand the characteristics of an elderly-friendly city, WHO, after working with groups in 33 cities, asked older people to describe the advantages and obstacles they experience in eight areas of urban life. In this context, a control dataset of age-friendly city characteristics was created by analyzing reports on open spaces and buildings, transportation, housing, social participation, respect and social inclusion, civic engagement and employment, communication and information, community support and health services. These reveal the key characteristics of the ideal age-friendly city and demonstrate the positive impacts on the lives of older people. In this context, semi-structured, in-depth interviews were conducted with 50 elders who agreed to participate in the study. The results of the findings are as follows: The need for older individuals to have access to spaces for social interaction is crucial for maintaining a healthy and active lifestyle throughout the aging process. In this context, the social environments within neighborhoods play a fundamental role in creating age-friendly spaces, as well as providing cultural and artistic activities in which older adults can participate, thereby supporting active aging. The establishment of seating areas at regular intervals along streets and the routes of public institutions will address the needs of older individuals for rest, socialization, and walking, thus increasing their participation in social life. An increase in the number of walking and resting areas in neighborhoods will encourage older adults to be more active, consequently enhancing their overall quality of life. The development of such social infrastructure will facilitate greater participation of older individuals in society and reduce feelings of social exclusion. Research findings indicate that public transportation services are generally available in almost every region, except for newly developed residential areas. However, the distance between stops and the variety of vehicles used differ from one region to another. Public transportation options, such as buses and trams operated by the Samsun Metropolitan Municipality, offer free services to individuals aged 65 and older. Nevertheless, while some participants reported that bus stops were far from them in terms of walking distance, others found the stops to be closer. Legal regulations and environmental planning necessary for urban transportation are particularly essential for older adults. There is a need to initiate efforts for an 'unassisted transportation network' for older individuals.Informational and awareness-raising initiatives regarding indoor space utilization and ergonomic home design for older individuals and their immediate surroundings are of great importance for local governments. Considering that most older individuals experience reduced mobility, it is vital for social services to be accessible and, whenever possible, located within walking distance. In this regard, volunteer social support groups that will be established through local governments will enhance the visibility of age-

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

friendly environments and support the social integration of older individuals. Most participants have chosen to live in a single room during the winter months to reduce expenses and do not wish to disperse other areas. This situation arises not only from economic difficulties but also as a result of living alone. Some older and bedridden individuals live continuously in the kitchen area with a stove set up, particularly when their economic conditions are inadequate. As a result, sleeping and socializing areas converge in the same space. From the perspective of community and health services, a more supportive change for older adults is anticipated. Adopting a "helper partner" approach, particularly for older individuals who live alone and need support, can provide an effective strategy in addressing their challenges. Ensuring access to health services through a single channel, constructing age-friendly hospitals, organizing transportation for older individuals living alone via municipal vehicles, and maintaining companion support are important initiatives in terms of community health services. Factors such as culture, gender, health status, and economic situation play a decisive role in the social participation of older individuals. Therefore, the level of older adults' participation in the social, urban, and economic life of cities is directly related to their experiences of inclusion in this process. In this context, developing appropriate social infrastructure and supportive mechanisms for older individuals to participate more actively is of great importance. Informal contacts with family and close friends, daily dialogues, and word-of-mouth communication are the main preferred sources of information and communication tools for older individuals. Places such as clubs, associations, public meetings, community centers, and places of worship enable older individuals to be part of this communication network. Particularly, mosques found in every neighborhood serve as informal communication channels for elderly men.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025* Cilt: 29 * Sayı: 3 * (957-977)

Öğrencilerin Okul Personellerine Yönelik Kalıp Yargı ve Ön Yargıları*

Students' Stereotypes and Prejudices Against School Staff

Onur GÜLERYÜZ** Bahadır KILCAN***

Makale Bilgisi

Geliş:02.02.2025
Kabul:25.09.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1631680

Anahtar Sözcükler:
Kalıp Yargı
Ön Yargı
Okul
Öğrenci

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okul yöneticilerine, öğretmenlere, temizlik görevlilerine, güvenlik görevlilerine, kantin görevlilerine ve servis şoförlerine yönelik kalıp yargı ve ön yargılarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda Ankara ilinde sosyoekonomik düzey ve akademik başarı açısından farklılık gösteren iki devlet okulunda öğrenim gören 300 öğrenciden görüşme formu kullanılarak veri toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve çapraz durum analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin okul yöneticilerine, öğretmenlere, güvenlik görevlilerine, kantin görevlilerine ve servis şoförlerine yönelik çoğunlukla olumsuz kalıp yargı ve ön yargı taşıdığını ortaya koymuştur. Hedef gruplar arasında en fazla olumsuz kalıp yargı ve ön yargı okul yöneticilerine ve kantin görevlilerine yöneltilmiştir. Okullar arası farklılıklara bakıldığında sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarı yüksek okuldaki öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla servis şoförlerine; sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarısı düşük okuldaki öğrencilerin ise diğer öğrencilere kıyasla kantin görevlilerine yönelik daha fazla olumsuz kalıp yargı ve ön yargı taşıdığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak okullarda gruplar arası ilişkilerin iyileştirilmesine yardımcı olacak müdahale programları geliştirilmesi önerilmiştir.

Article Information

Submission: 02.02.2025
Acceptance:25.09.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1631680

Key Words:
Stereotype
Prejudice
School
Student

ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal the stereotypes and prejudices of middle school students against school administrators, teachers, cleaning staff, security guards, cafeteria staff, and school bus drivers. To this end, data was collected using interview forms from 300 students attending two public schools in Ankara that differed in terms of socioeconomic status and academic achievement. Content analysis and cross-case analysis were used to analyze the data. The results of the study revealed that students mostly held negative stereotypes and prejudices toward school administrators, teachers, security guards, cafeteria staff, and school bus drivers. Among the target groups, the most negative stereotypes and prejudices were directed toward school administrators and cafeteria staff. When looking at differences between schools, it was found that students in schools with high socioeconomic status and academic achievement had more negative stereotypes and prejudices toward school bus drivers than other students, while students in schools with low socioeconomic status and academic achievement had more negative stereotypes and prejudices toward cafeteria staff than other students. Based on the research findings, it is recommended that intervention programs be developed to help improve intergroup relations in schools.

Atıf İçin

Güleryüz, O. & Kılcan, B. (2025). Öğrencilerin Okul Personellerine Yönelik Kalıp Yargı ve Ön Yargıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29(*3), 957-977. doi: 10.20296/tsadergisi.1631680

* Bu makale birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında hazırladığı "Ortaokul Öğrencilerinin Kalıp Yargı ve Ön Yargıları" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr., Bağımsız Araştırmacı, phdonur@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7771-156X
*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Ankara, bahadir@gazi.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0646-1804

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Kalıp yargı "belirli bir sosyal grup ve üyeleri için doğru olduğuna inanılan özelliklerdir" (Levine ve Hogg, 2010, s. 856). Bu özellikler grup üyeleri arasındaki ayrımlara dikkat edilmeden grubun tamamına genellenir (Aronson, 1995). Dolayısıyla kalıp yargılar bireysel farklılıkların üzerini örter ve o gruptaki bireylerin dünya görüşü, yetenekleri ve ilgi alanlarının göz ardı edilmesine sebep olur (Vallacher, 2020). Ön yargı ise "belirli bir gruba üye olmaları nedeniyle başkalarına karşı olumsuz bir tutumdur" (Fishbein, 2002, s. 33). Önyargı inançların, duyguların ve davranış eğilimlerinin kombinasyonundan oluşmaktadır. Buradaki inançlar kalıp yargılardır. Kalıp yargı, ön yargının bilişsel yönüdür (Fiske ve Taylor, 2017). Öteki gruplar hakkındaki olumsuz düşünceler onlara yönelik tiksinme, nefret ve öfke gibi olumsuz duyguları besleyebilir (Branscombe ve Baron, 2022). Bu düşünce ve duygular, farklı gruplardan bireyler ile araya mesafe koymaya ya da daha ileri giderek onlara yönelik saldırgan ve ayrımcı davranışlar sergilemeye sebep olabilir.

Yetişkinler gibi çocuklar da sosyal dünyalarını anlamlandırmak için insanları ve nesneleri paylaşılan özelliklerine göre sınıflandırır. Irk, cinsiyet, yaş ve sosyoekonomik statü gibi sosyal kimlikler erken yaşlarda fark edilir. Çocuklar bu kimliklere dayalı olarak çeşitli inançlar geliştirir ve bu inançlar sosyal gruplara yönelik tutumlarını ve davranışlarını yönlendirir (Whitley ve Kite, 2010). Çocuklar kalıp yargı ve ön yargıları, içinde yaşadıkları toplum ve kültürden sosyalleşme yoluyla, medyadaki temsillerden etkilenmeyle ya da hedef gruplarla yaşadıkları deneyimler aracılığıyla geliştirebilir (Schneider, 2004).

Okullar, genç nesillere müfredatlarda belirtilen bilgi, beceri ve değerleri kazandırma işlevinin yanı sıra farklı kimliklerden insanların bir arada sosyalleşmesine aracı olan kurumlardır. Çocuklar 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında tatil dönemleri hariç haftada beş gün akranları, öğretmenleri ve diğer okul personelleri ile bir arada vakit geçirirler. Çocukların okul personellerine yönelik beklentileri ve düşünceleri onlarla kurduğu iletişim düzeyini belirler. Okul içerisindeki ilişkiler ağının kalitesi öğrenci, öğretmen, müdür ve destek personelleri dahil olmak üzere tüm grupların birbirlerine yönelik düşünceleri ve duyguları tarafından şekillendirilmektedir.

Destek ve güvene dayalı pozitif bir okul iklimi öğrencilerin okul memnuniyetini ve okula bağlılık düzeyini artırmaktadır. Literatürdeki çalışmalar okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul personelinin destekleyici olarak algılanması ile öğrencilerin okul iklimi algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Özdemir vd., 2010; Sayılır vd., 2024). İlgili araştırma sonuçları okul paydaşlarının öğrenciler ile daha samimi ve güvene dayalı ilişkiler kurmasının, öğrencilerin okul iklimine yönelik olumlu algılarını arttırdığını göstermektedir. Bir başka çalışmada (Atik, 2016) öğrencilerin öğretmenlerine duyduğu güvenin, okula karşı tutumlarını doğrudan etkilediği ve öğretmene güvenin, öğrencinin okula karşı tutumundaki varyansın yaklaşık %43'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca konuyla ilgili meta analiz çalışmaları okul ikliminin öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli değişkenlerden biri olduğunu göstermektedir (Karadağ vd., 2016). Okul terkini inceleyen araştırmalar ise öğrencilerin, öğretmenler ve okul yöneticileri ile kurduğu iletişimin önemine dikkat çekmektedir (Bayhan ve Dalgıç, 2012; Boyacı ve Öz, 2018; Gözübüyük Tamer, 2014; Karacabey ve Boyacı, 2018). Söz konusu araştırmalarda katılımcılar okulu terk etme nedenlerinden biri olarak öğretmenler ve okul yöneticileri ile sorun yaşamayı göstermektedir.

Literatürde ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin öğretmenlere (Balcı, 1999; Büyükkaya, 2019; Cerit 2008a; Egüz ve Öntaş, 2018; Ertürk, 2017; Soysal ve Afacan 2012; Şengül vd., 2014; Tolunay Ateş, 2016; Yavaş, 2019) ve okul yöneticilerine (Akan ve Yarım, 2019; Aslan vd., 2018; Aydoğdu, 2008; Balcı, 1999; Cerit 2008b; Doğan, 2021; Gencer, 2021; Önen ve Eryılmaz Ballı, 2020; Yalçın ve Erginer, 2012) yönelik algılarını metafor yoluyla inceleyen çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin servis şoförlerine yönelik tutumlarını inceleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır (Karabulut, 2019; Yurdabakan ve Tektaş, 2013). Literatürdeki araştırmalar ilgili gruplara yönelik tutumlar hakkında fikir verse de kalıp yargı ve ön yargılara odaklanmamaktadır. Bu araştırma ise okuldaki gruplar arası ilişkilerin niteliğini aydınlatmak için sosyal psikoloji alanından kalıp yargı ve ön yargı kavramlarına odaklanmaktadır. Kalıp yargı ve ön yargıların, öğrencilerin okul personelleri olan ilişkilerine zarar verme potansiyeli vardır. Hoşgörülü

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ve sağlıklı bir okul iklimi inşa etmek için gruplar arasındaki olumsuz kalıp yargı ve ön yargıları tespit etmek iyi bir başlangıç noktası olabilir.

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okul personellerine yönelik kalıp yargı ve ön yargılarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Ortaokul öğrencileri okul yöneticilerine yönelik hangi kalıp yargı ve ön yargılara sahiptir?
- Ortaokul öğrencileri öğretmenlere yönelik hangi kalıp yargı ve ön yargılara sahiptir?
- Ortaokul öğrencileri temizlik görevlilerine yönelik hangi kalıp yargı ve ön yargılara sahiptir?
- Ortaokul öğrencileri güvenlik görevlilerine yönelik hangi kalıp yargı ve ön yargılara sahiptir?
- Ortaokul öğrencileri kantin görevlilerine yönelik hangi kalıp yargı ve ön yargılara sahiptir?
- Ortaokul öğrencileri servis şoförlerine yönelik hangi kalıp yargı ve ön yargılara sahiptir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma katılımcıların bakış açısında temellenmiş örüntülere odaklanmak için nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalar "katılımcıların sosyal dünyayla ilgili olarak neye değer verdiğini ve inandığını, nasıl düşündüğünü ve hissettiğini dil temelli anlamlar yoluyla toparlamak ve değerlendirmek için daha zengin olanaklar sunar" (Saldana, 2019, s. 135). Nitel araştırmalar, bireylerin sosyal dünyalarıyla etkileşimlerinde kendi gerçeklerini nasıl inşa ettiği üzerine yoğunlaşarak, algı ve tutumların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Glesne, 2015; Merriam, 2015). Ayrıca daha önce az araştırmanın yapıldığı veya araştırmacının incelenecek önemli değişkenleri bilmediği konuları incelemek için nitel araştırmaların daha uygun olması sebebiyle bu yaklaşım tercih edilmiştir (Creswell, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örneklem stratejisine göre belirlenmiştir. Amaçlı örneklemde araştırma sorularını aydınlatacak zengin bilgi içeren durumlar seçilmektedir (Patton, 2014). Bu doğrultuda araştırma Ankara'nın Çankaya ve Mamak ilçelerindeki sosyoekonomik düzey ve akademik başarı açısından farklılık gösteren iki devlet okulunda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırma, öğrencilerin okul personelleriyle ilgili daha fazla deneyimi olacağı düşüncesiyle ortaokul kademesinin son sınıfı olan sekizinci sınıflarda yürütülmüştür. Araştırmaya toplamda 300 öğrenci katılmıştır. Aşağıda okullara ve katılımcılara dair bilgiler sunulmuştur.

A Okulu: Ankara'nın Çankaya ilçesinde yer alan bir devlet okuludur ve eğitimciler tarafından ildeki en başarılı okullardan biri olarak gösterilmektedir. Mezun öğrencilerin çoğunluğu liseye geçiş sınavında ilk %25'lik dilime girmekte ve çok sayıda öğrenci fen liselerine ya da kolejlere devam etmektedir. Ebeveynler ise çoğunlukla lisans derecesine sahiptir ve nitelikli meslekler icra etmektedir. Okulda altı tane sekizinci sınıf bulunmaktadır. A okulundan araştırmaya 75'i kız 69'u erkek olmak üzere toplamda 144 öğrenci katılmıştır.

B Okulu: Ankara'nın Mamak ilçesinde yer alan bir devlet okuludur. Öğrenciler liseye geçiş sınavlarında ortalamanın altında kalmakta, mezun olduktan sonra ise çoğunlukla çevredeki meslek liselerine ve anadolu liselerine devam etmektedir. Ebeveynlerin eğitim seviyeleri genelde lisans düzeyinin altındadır. Babalar genelde asgari ücretli bir işte çalışmakta ya da esnaflık yapmaktadır. Annelerin çoğunluğu ise ev hanımıdır. Okulda yedi tane sekizinci sınıf bulunmaktadır. B okulundan araştırmaya 74'ü kız 82'i erkek olmak üzere toplamda 156 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Araştırma verileri iki okuldaki öğrencilerin bakış açılarının çeşitliliğini ortaya çıkarmak için nitel bir yaklaşım benimsenerek görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş, üç öğretim üyesine sunulmuş ve gelen dönütler doğrultusunda düzenleme yapılıp son hali verilmiştir. Görüşme formunun ilk bölümünde araştırmaya katılımın gönüllük esasına dayalı olduğu belirtilmekte ve araştırmanın tanıtımı, katılımcıların kimliklerinin korunacağına dair taahhüt ile araştırmaya katılım için teşekkür açıklamaları yer almaktadır. Ayrıca bu bölümde öğrencilerden cinsiyetlerini belirtmeleri istenmiş ve öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri hakkında ipucu verdiği için ebeveynlerin mesleği sorulmuştur. İkinci bölümde ise öğrencilerin hedef gruplara yönelik kalıp yargı ve ön yargılarını ortaya çıkarmak için "Aşağıdaki gruplara yönelik düşüncelerinizi ve duygularınızı yazınız" ifadesi ile her bir grup için (okul yöneticileri, öğretmenler, temizlik görevlileri, güvenlik görevlileri, kantin görevlileri ve servis şoförleri) kutucuklar yer almaktadır.

Uygulama

Veriler her iki okulda eş zamanlı olarak 2-16 Aralık 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. İlk aşamada ilgili okullar ziyaret edilerek araştırma izni ve etik kurul onayı beyan edilmiş, okul yöneticileri çalışmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirilmiştir. Daha sonra okul yöneticileri, öğretmenlerin de görüşlerini alarak 8. sınıfların ders programındaki boşlukları tespit etmiş ve veri toplama takvimi oluşturmuştur. Görüşme formları, bu takvime göre araştırmacı yönetiminde her bir 8. sınıfta ardışık iki ders saatinde öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Öğrencilerin kendi kağıdıyla ilgilenmeleri ve birbirlerinden etkilenmemeleri için çaba gösterilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve çapraz durum analizi kullanılmıştır. İçerik analizi kapsamlı nitel verideki temel anlamları ve tutarlılıkları belirlemek için kodlama, örüntüleri belirleme ve kategorize etme girişimidir (Patton, 2014). Çapraz durum analizi ise durumlar arasında karşılaştırmalı tematik analiz yapılmasını olanak sağlar (Yin, 2017). Araştırma kapsamında edilen veriler, öncelikle her okul ayrı bir durum olarak kendi içinde içerik analizine tabi tutulmuş daha sonra iki okuldaki katılımcılardan elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak çapraz durum analiziyle incelenmiştir

İnanılırlık ve Aktarılabilirlik

Araştırmanın inanılırlığını artırmak için uzman incelemesi stratejisi kullanılmıştır. Araştırmacılar arasında gerçekleşen haftalık toplantılarda; ölçme araçları ve bunlardan elde edilen veriler, analiz süreci, ulaşılan sonuçların veri ile ne derece örtüştüğü, bulguların ve yorumların makul ve mantıklı olup olmadığı değerlendirilmiştir (Creswell, 2016; Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak için ise amaçlı örneklem ve ayrıntılı betimleme teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalardan elde edilen sonuçlar doğrudan istatistiksel genelleme yerine sonuçların benzer bağlam veya durumlara uyarlanabilmesine ilişkin yargılar sunmaktadır. Bu durum okuyucunun kendi ortamı için bazı dersler ve deneyimler çıkarmasına olanak sağlamaktadır (Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın katılımcılarının sosyoekonomik düzey ve akademik başarı açısından çeşitlendirilmesi, araştırma sonuçların farklı ortamlara dair öngörülerde bulunma olasılığını artırmaktadır. Son olarak görüşme formlarının ve mülakat kayıtlarının özenli bir şekilde yazıya dökülmesi, analiz sürecinin şeffaf hale getirilmesi, bulgularda katılımcı görüşlerini detaylı olarak sunma ve verilerdeki bakış açılarının bulgularda yüksek düzeyde temsili gibi teknikler de çalışmanın inanılırlık ve aktarılabilirlik değerini arttırmaya yönelik izlenen adımlar arasındadır.

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların okul yöneticilerine (müdürler ve yardımcıları), öğretmenlere, temizlik görevlilerine, güvenlik görevlilerine, kantin görevlilerine ve servis şoförlerine yönelik kalıp yargı ve ön yargıları sunulmaktadır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Okul Yöneticilerine Yönelik Kalıp Yargı ve Ön Yargılar

Tablo 1. *Okul yöneticilerine yönelik kalıp yargı ve ön yargılar*

Kategoriler	Kalıp Yargı ve Ön Yargılar	A(n)	B(n)
Öfke	Okul yöneticileri sinirli ve gergin insanlardır. Sert ve kaba davranırlar. Sürekli bağırırlar. Okul yöneticilerini sevmem.	27	42
Kısıtlama	Okul yöneticileri kuralcı ve baskıcı insanlardır. Disiplinli ve kontrolcü olurlar. Her şeyi yasaklarlar. Okul yöneticilerini sevmem.	32	26
Fayda	Okul yöneticilerinin okula ve öğrencilere katkısı yoktur. İşlerini iyi yapmazlar. Oturduğu yerden para kazanırlar. Öğrencilerle ilgilenmezler. Öğrencileri umursamazlar. Öğrencilere değer vermezler.	18	6
	Okul yöneticileri kurumu ve öğrencileri için çaba gösterir. Okul yöneticileri öğrencilerin iyiliğini düşünür. Okulda düzeni ve huzuru sağlarlar. Okul yöneticilerini severim.	7	16
Kibir	Okul yöneticileri kendini beğenmiş insanlardır. Egolu ve kibirlilerdir. Kendilerini üstün görürler. Öğrencileri aşağılarlar. Okul yöneticilerini sevmem.	11	13
Peşin Hüküm	Okul yöneticileri yargısız infaz yapar. Kanıta dayanmadan haksızca öğrencileri suçlarlar. Öğrencilerin kendini savunmasına izin vermezler. Okul yöneticilerini sevmem.		12

İki okuldan elde edilen bulgular karşılaştırıldığında sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarısı yüksek okuldaki öğrencilerde okul yöneticilerine yönelik en yaygın kalıp yargı ve ön yargıların kısıtlama kategorisinde; sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarısı düşük okuldaki öğrencilerde ise öfke kategorisinde olduğu görülmektedir. Öte yandan fayda kategorisinde sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarısı yüksek okuldaki öğrenciler daha fazla olumsuz; sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarısı düşük okuldaki öğrenciler ise daha fazla olumlu değerlendirmeler yapmaktadır. Ayrıca sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarısı düşük okuldaki öğrencilerin diğer gruptan farklı olarak, okul yöneticilerini peşin hükümlü insanlar olarak değerlendirdiği belirlenmektedir.

Öfke: Bu kategoride katılımcılar okul yöneticilerini gergin ve agresif insanlar olarak tasvir etmektedir. Katılımcıların zihnindeki okul yöneticisi portresi sürekli bağıran ve her şeye kızan sinirli insanlardır. Katılımcılar okul yöneticilerinin sert ve kaba davrandığını düşünmekte ve onların kibar ve anlayışlı olması gerektiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte bazı öğrenciler okul yöneticilerini korku duyulan insanlar şeklinde değerlendirmektedir. Bu nedenlerden dolayı katılımcılar okul yöneticilerini sevmediğini dile getirerek açık ön yargılar sergilemektedir:

Ö18(E): Çok sinirli insanlar. Ö25(E): Sert ve kabadırlar. Kendilerini çok sevmem. Ö31(K): Çok katılar. Bir öğrencinin gözünü bu kadar korkutmanın saçma olduğunu düşünüyorum. Böyle olmazsak çocuklar laf dinlemiyor falan diyorlar. Ama bence tam tersi güler yüzlü olsalar herkesin daha çok söz dinleyeceğini düşünüyorum. Ö43(E): Çok stresliler ve agresifler. Biraz sakin olsalar daha iyi olur. Ö49(K): Öğrencilere çok takıyorlar ve sinirli oluyorlar. Ö51(K): Bence öğrencilere karşı çok kaba davranışları var. Öğrencilerin taleplerini dikkate almıyorlar. Hep kızıyorlar. Ö54(K): Genellikle çok kabalar. Ö56(K): Çocukları azarlayabilme hakkına sahip olduklarını düşünüyorlar. Ö64(K): Sinirliler bence biraz tatlı ve anlayışlı olmaları lazım. Ö73(K): Kırıcı insanlar. Ö101(K): Fazla agresifler. Ben bunun gereksiz olduğunu düşünüyorum. Ö102(E): İşine sinirlenip durduk yere bize patlayan ölüm bombacıları. Ö108(K): Çoğunlukla sinirliler. Öğrencilerin onlara karşı korkusu oluşmuştur. Ö112(K): Her şeye bağırıp çağırıyorlar. Ö132(E): Koridorda gezip öğrencileri strese sokuyorlar. Ö135(K): Bizden büyükler diye saygı duymamızı bekleyip bize kaba davranıyorlar. Ö146(K): Şiddete başvuran insanlar. Ö150(E): Hiç sevmiyorum.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Çünkü bize karşı hiç sevgi göstermiyorlar. Sanırım tek özellikleri bağırmak. Ö166(K): Bizlere sert davrandıklarını hissediyorum. Ö163(K): Sürekli bağırıyorlar. Onları sevmiyorum. Ölseler üzülmem bile. Ö167(E): Çok kaba olurlar. Öğrencileri dinlemezler. Sürekli bağırırlar. Ö177(E): Genelde korkulan kişiler. Ö178(K): Çoğu sert ve acımasız olan insanlar. Ö182(E): Müdürler ve yardımcıları çok sinirlidir ve anlayışsızdır. Ö199(K): Bir bağırmayla sorunlar çözülecek sanıyorlar. Onları sevmiyorum. Ö214(E): Kızgınlardır. Çocukları azarlarlar. Nazik olmazlar. Ö227(K): Çoğu kızgın. Moral vereceklerine moral bozuyorlar. Ö232(E): Bağırmayı çok severler. Her türlü konuda bağırırlar. Hep sinirlilerdir. Hiçbir şey anlamazlar. Ö241(E): Ciddilerdir. Herkesi korkuturlar. O yüzden sevmem. Ö242(K): Çok sert insanlar. Daha yumuşak davranabilirler. Ö243(K): Her şeye bağırıyorlar. Biraz daha anlayışlı olabilirler. Ö258(E): Çok sinirliler. Onları sevmiyorum. Ö261(K): Bağırıp çağırıp öğrencileri korkutabileceklerini sanıyorlar. Ö267(E): Çok boş bağıran, küçücük bir şeyde uyarmak yerine direkt kızan insanlar. Ö271(K): Nefret ediyorum. Çok fazla sertler. Hoşuma gitmiyor. Ö293(K): Çok ciddi insanlar. Azıcık gülseler şaşarım.

Kısıtlama: Bu kategoride katılımcılar okul yöneticilerini kuralcı ve baskıcı insanlar olarak değerlendirmektedir. Katılımcılara göre okul yöneticileri; öğrencilerin davranışlarına müdahale eden, her şeyi yasaklayan, disiplin takıntısı olan kontrolcü insanlardır. Katılımcılar bu nedenlerden dolayı okul yöneticilerini sevmediğini bildirmektedir:

Ö8(K): Obsesif kompülsif insanlar. Ö11(K): Disiplinli kişiler. Öğrenciler onları sevmez. Ö15(K): Müdürlerin geneli kötü. Kıyafetimizin, takılarımızın, saçımızın renginin eğitimi engellediğini düşünmüyorum. Ö29(E): Çok sinir bozucular. Hiç empati kurmuyorlar. Sırf kural koymak için kural koyuyorlar. Ö56(K): Disiplinli olmak önemli deyip neredeyse her şeyi yasaklıyorlar. Ö57(K): Bizi fazla kısıtlıyorlar. Ö64(K): Onları sevmiyorum. Çok katı ve gereksiz kurallar koyuyorlar. Ö74(E): Çok takıntılı insanlar, sevmiyorum. Ö86(E): Kuralcı ve otoriter insanlar. Ö88(K): Öğrencilere karşı kuralcı davranmalarını sevmiyorum. Ö89(K): Gereksiz kurallar koyuyorlar. Kıyafet, makyaj, saç rengi eğitimimi etkilemez! Ö96(K): Çoğunu sevmem çünkü saçma kurallar yayınlarlar. Sabahın köründe soğukta ya da sıcakta bizi tutup iki saat konuşma yapıyorlar. Ö112(K): Hiçbir şeye izin vermiyorlar. Kötü eğitim sistemini destekleyen insanlar. Ö117(E): Disiplin diye tuttururlar. Gıcıklar. Ö130(K): Sinir bozucular sevmiyorum. Çocukları kısıtlayarak eğitim verebileceklerini sanıyorlar. Bence yanılıyorlar. Ö145(K): Çok katı kuralları var. Öğrenci olmak kolay değil ve onlar bu işi daha zor bir hale getiriyorlar. Ö146(K): Bizim ilgi alanlarımıza ve sevdiğimiz şeylere karışan kişiler. Ö162(K): Bence çok kuralcılar sürekli her şeye karışıyorlar. Okulda her şey yasak. Çok katılar. Ö188(K): Bence onlar çok gıcıklar. En ufak hareketinizde hemen disiplin. Ö196(K): Çok sıkılar ve öğretmenler gibi her şeye karışıyorlar. Ders dışında bu benim hayatım ve dış görünüşüm sizi ilgilendirmez. Ö198(K): Gereksiz yere aşırı fazla kural koyuyorlar. Öğrenciler üstünde baskı kurmak onları ders çalışmaktan uzaklaştırır. Daha fazla çalışmasını sağlamaz. Ö236(K): Çok kuralcılar. Keşke bu kadar sıkmasalar. Her şeyi yasaklıyorlar. Ö247(E): Sevmem çünkü çok katılar. Çok kuralcılar. Bir kıyafet yüzünden tutanak tutuyorlar. Hayatımızı mahvediyorlar. O yüzden hiçbirini sevmiyorum. Ö265(K): Okul yöneticilerini sevmem. Çünkü çok fazla kural koyarlar. Her şeyleri yasaklarlar. Öğrencilerin sinirlerini bozarlar.

Fayda: Bu kategoride okul yöneticilerine yönelik biri olumlu diğeri olumsuz iki bakış açısı yer almaktadır. İlkinde okul yöneticileri; kurumu için emek veren, düzeni ve huzuru sağlayan yararlı insanlar olarak görülmektedir. Katılımcılar okul yöneticilerinin öğrencilerin iyiliğini istediğini düşünmektedir. Aşağıda bu görüşleri paylaşan öğrencilerden alıntılar sunulmuştur:

Ö79(E): Bizim iyiliğimiz ve eğitimimiz için çalışırlar. Ö81(E): Okul için uğraşan iyi insanlar. Ö100(K): Okulun daha iyi olabilmesi için en doğru kararları almaya çalışırlar. Ö107(E): Bizim iyiliğimizi düşünüyorlar. Ö131(E): Okul yöneticileri hiçbir zaman kötülüğümüzü istemeyen tecrübeli eğitimli insanlardır. Ö141(E): Onlar olmasa okulların düzeni bozulur ve kaos oluşur. Ö147(K): Başımızda durmaları güven veriyor. Ö172(E): Okulda disiplini ve huzuru sağlarlar. İyi insanlar çünkü kötü öğrencileri cezalandırırlar. Ö207(E): İyiliğimizi düşünürler. Suçlu olmazsak kızmazlar. Ö217(K): Okulun birçok ihtiyacını karşılıyorlar. Çocukların okumasını sağlıyorlar. Öğrencilere değer gösteriyorlar. Ö222(E): Bizi doğru yola sokmak isteyen iyi insanlardır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Ö224(E): Severim onlar bizim için çalışıyorlar. Ö229(K): Bence zor bir iş yapıyorlar. Çünkü okula öğretmen ve öğrencilerden önce gelip daha geç çıkıyorlar. Okulu yönetmek zor olmalı. Ö237(E): Okulları için elinden geleni yaparlar. Ö239(E): Okul yöneticilerini severim. Çok disiplinlidirler. Okulda saygı, sevgi, bütünlüğü sağlamaya çalışırlar. İyi insanlardır. Genel olarak kulakları gürültüden yorulmuştur. Ö251(E): Onlar iyiler. Çocukların iyiliklerini isterler. Ö253(E): Öğrenciler için ellerinden geleni yaparlar. Öğrenciler onları kötülük yapıyor sanıyor ama öyle değil. Onlar bizim için çalışıyorlar. Biz iyi yerlere gelelim diye. Onları seviyorum. Ö262(K): Okulun iyiliğini ve itibarını düşünen insanlardır. Ö274(E): Gayet iyiler. Evet bağırıyor olabilirler ama bizim iyiliğimiz için. Görevlerini çok iyi yerine getiriyorlar. Ö280(K): Çocukları çok severler. Ö282(E): Okul için en iyisini düşünür ve ona göre davranırlar.

Öte yandan bazı katılımcılar okul yöneticilerini işini düzgün yapmadığını, okula katkı sunmadığını ve öğrencilere yararı olmadığını iddia etmektedir. Katılımcılar okul yöneticilerinin öğrencileri önemsemediğini ve öğrencilere değer vermediğini düşünmektedir. Bu görüşleri paylaşan katılımcılara göre okul yöneticileri empati kuramayan ve öğrencilerin halinden anlamayan insanlardır:

Ö28(E): Hiç sevmem. Oturarak devletin paralarını harcıyorlar. Ö37(E): Öğrencileri önemsemiyorlar bile. Ö47(K): Müdürler genelde ortalıkta yoklar. Yardımcıları da gıcık. İşe yaramıyorlar. Ö50(K): Okul yönetmeyi bilmeyen insanlar neden bu işe girer ki? Çok saçma işler yapıyorlar. Ö57(K): Çoğunun bize hiçbir faydası yok. Pek umurlarında da değiliz. Ö70(K): Pek bir işlevi olmayan insanlar. Ö84(K): Bence onlar bizim fikirlerimizi harcıyorlar. Ö90(K): Müdür yardımcılarını gereksiz buluyorum. Hiçbir şey yapmıyorlar. Ö91(E): Bana kalırsa çok da iyi insanlar değiller. Kendi çıkarlarını düşünüyorlar. Öğrencileri umursamıyorlar. Ö94(E): Yararlı olduklarını görmedim. Okula yenilik ve düzeltme getirmezler. Ö95(E): Etkinlik düzenlemiyorlar. Bu işleri genelde öğretmenler yapıyor. Ö110(E): Çocukların ne istediklerinden ne yaşadıklarından zerre anlamayan insanlar. Ö111(K): Öğrenci sorunlarını ve psikolojilerini hiç takmıyorlar. Hiçbir işe yaramıyorlar. Ö113(K): Nefret ederim. Bir işe yaramazlar. Sadece paramı alayım eve gideyim derdindeler. Ö116(K): Boş boş oturup para kazanıyorlar. Ö139(K): Öğrencileri düşünmeyen insanlar. Ö201(E): Bir işlevleri yoktur. Ö210(K): Okula hiçbir şey yapmıyorlar. Yaptıklarında da sanki sadece kendileri yapıyormuş gibi övünüyorlar. Ö215(E): Okulda disiplini sağlamak için mantıklı bir şey düşünemezler. Ö227(K): İşlerini eksik yapıyorlar. Ö286(K): Öğrencilerle ilgilenmiyorlar.

Kibir: Okul yöneticilerine yönelik bir başka olumsuz genelleme türü, onları egolu ve kendini beğenmiş kişilikler olarak resmetmektedir. Katılımcılar okul yöneticilerini üstünlük taslayan insanlar olarak nitelendirmektedir. Katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö39(K): Kendini beğenmiş ve ukala insanlar. Ö40(K): Kendini bir şey sanıyorlar. Ö45(E): Bence herkese çok üstten bakıyorlar. Başka bir amaçları yok. Ö59(K): Kibirli, kendilerini cumhurbaşkanı olarak gören insanlar. Ö61(K): Kendilerini okuldaki her şeyden üstün görürler. Ö87(K): Kendilerini çok ciddiye alıyorlar. Ö149(E): Kendilerini bir şey sanıp bizi aşağılıyorlar. Ö155(E): Genel olarak burnu havada ve sevmediğim insan tipleri. Ö160(E): Çoğunlukla kendilerini bir şey sanıyorlar. Sanki cumhurbaşkanı. Ö171(K): Kendilerini bir şey zannediyorlar. Çok gıcık oluyorum. Yok o olmaz. Yok bu olmaz. 'Sizden adam olmaz' diyorlar. Sizden adam olmuş da insan olamamış. Ö188(K): Sevmiyorum çok egolular. Ö199(K): Kendilerini dünyanın yöneticisi sanıyorlar. Ö200(E): Kendilerini bir şey sanıyorlar. Arşa yükselmişler. Ö289(K): Gereksiz kapris yapıyorlar.

Peşin hüküm: Yalnızca sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarısı düşük okuldaki öğrencilerde rastlanan son kategoride katılımcılar okul yöneticilerinin kanıta dayanmadan haksız yargılama yaptığını ve öğrencilere kendini açıklama fırsatı sunmadığını dile getirmektedir. Bu görüşler onlara yönelik olumsuz duygusal ifadelerle desteklenmektedir:

Ö155(E): Okulda bir olay olduğunda ve bu olay öğretmen öğrenci arasında olmuşsa onlara göre daima öğretmenler haklıdır. Onlardan bu denli nefret etmem boşuna değil. Ö164(K): Çok adaletsiz insanlar. Anlamadan, dinlemeden yargılıyorlar. Nefret ediyorum. Ö165(K): Öğrencileri dinlemeden yargılarlar. Bence öğrencilerin kendilerini açıklamasına izin vermeliler. Ö166(K): Sert davranmadan durumu izah etmemize izin verseler daha iyi olurdu. Ö170(E): Bize konuş derler.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Konuşunca da 'kes, sus' derler. Dinlemeden laf söylerler. Ö176(E): Haksızca suçlarlar ve kızlara inanırlar. Ö178(K): Bütün sorunun öğrencilerde olduğunu düşünen insanlar. Ö180(K): Bence çok adaletsizler. Biraz daha iyi olsalar keşke. Ö210(K): Öğrencilerin düşüncelerine hiç saygıları yok. Ayrımcılık yapıyorlar bazı sınıflara. Ö223(E): Yargısız infaz yapan insanlardır. Sevmem genellikle. Ö295(E): Haksız yere suçluyorlar. Anlatıyorum ama dinlemiyorlar.

Öğretmenlere Yönelik Kalıp Yargı ve Ön Yargılar

Tablo 2. *Öğretmenlere yönelik kalıp yargı ve ön yargılar*

Kategoriler	Kalıp Yargı ve Ön Yargılar	A(n)	B(n)
Fedakârlık	Öğretmenler öğrencilerinin iyiliği için çabalayan fedakâr insanlardır. Öğretmenler öğrencilerine değer verir ve onların hayatına katkıda bulunur. Öğretmenler iyi kalpli ve yardımsever kişilerdir. Öğretmenleri seviyorum.	36	41
Zorbalık	Öğretmenler baskıcı ve kaba insanlardır. Öğrencileri azarlar, aşağılar ve rencide ederler. Öğretmenler düşüncesiz ve saygısız kişilerdir. Öğretmenler kendini beğenmiş insanlardır. Fikirlerini sorgulatmazlar. Eleştiriye kapalılardır. Kendi düşüncelerini dayatırlar. Öğretmenleri sevmiyorum.	28	24
Yetersizlik	Öğretmenlerin mesleki becerileri zayıftır. Geleneksel ve sıkıcı yöntemler kullanırlar. Eğlenceli ders anlatmazlar. İşini önemsemezler. Öğrencilere dair farkındalıkları düşüktür.	9	9
Ayrımcılık	Öğretmenler öğrencilere eşit davranmaz. Öğretmenler haksızlık yapar. Sevdikleri öğrencileri kayırırlar. Onlara daha iyi davranırlar. Onları daha fazla ödüllendirirler. Öğretmenlerden hoşlanmam.	8	9
Yüksek Beklenti	Öğretmenler çok fazla ödev verir. Sınavları zor yaparlar. Öğrencilerin işini zorlaştırırlar. Öğrencilerin halinden anlamazlar.		12

İki okuldan elde edilen bulgular karşılaştırıldığında katılımcıların öğretmenlere yönelik kalıp yargı ve ön yargılarının çoğunlukla benzer içeriklerden oluştuğu görülmektedir. Kategoriler arasındaki farklılıklara bakıldığında sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarısı düşük okuldaki öğrencilerin öğretmenleri yüksek beklentili insanlar olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bu bulguya diğer öğrenci grubunda rastlanmamıştır.

Fedakârlık: Bu kategoride katılımcılar öğretmenleri; öğrencilerine değer veren ve öğrencilerinin iyiliğini düşünen ve öğrencileri için çabalayan insanlar olarak değerlendirmektedir. Katılımcı görüşlerine göre öğretmenler öğrencilerine hayatı öğreten ve onların yolunu aydınlatan rehberlerdir. Bu düşünceler "onları seviyorum" gibi olumlu ön yargı içeren ifadelerle desteklenmektedir. Katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö17(E): Tatlı, sevecen ve öğretme aşkı olan insanlar. Ö41(E): Severim çünkü amaçları bize bir şey öğretmektir. Ö48(K): Çok seviyorum, mükemmeller. Fedakâr ve iyi kalpliler. Ö63(E): Severim çünkü öğrencilere çok katkıda bulunurlar. Ö70(K): Emektarlar. Hayatlarını buna adayıp insanların yaşamlarını değiştiriyorlar. Öğrencilerini kendi çocukları gibi sahipleniyorlar. Ö79(E): Bizim gelecekte başarılı bir meslek kazanmamız için elinden geleni yaparlar. Ö88(K): Öğretmenleri seviyorum. Bizim için iyisi olması için uğraşıyorlar. Ö90(K): Genelde tatlı ve düşünceliler. Sabahın köründe bize bilgi vermek için geliyorlar. Ö100(K): Öğrencilerinin daha iyi olması için çabalar ve uğraşırlar. Eğer kızıyorlarsa öğrencilerinin iyiliği içindir. Yani genel olarak öğrencileri için en iyisini yaparlar. Ö125(K): Bizim ikinci annemiz ya da babamızdır. Bize çok şey öğretirler. Ö126(K): Bence çok cömert insanlar. Başka bir insanın hayatına bilgi katmaya çalışıyorlar. Ö131(E): Bize bir faydası dokunması için her şeyi yapan iyi kalpli insanlardır. Ö145(K): Onlara

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

hayranım. Gençlere öğretmek kolay olmadığı halde bu mesleği seçmek büyük yürek ister. Öğretmenler harika insanlar. Hepsini seviyorum. Ö154(E): Öğretmenler çok iyi hepsini severim. Bizim için uğraşırlar. Ö166(K): Bence öğretmenler çok değerli insanlar. Hem bize eğitim veriyorlar. Hem bizi çekmek zorundalar. Ö167(E): Öğrencilerin sıkıntısını dinlerler. Bir anne baba gibi severler öğrencilerini. Öğrencilere bir şeyler öğretmek için çabalarlar. Ö185(K): Öğrencileri için çabalayan, bizim ailemiz gibi olan, çalışkan, sevgi dolu bir o kadar da tatlı insanlar. Ö220(K): Bize yazmayı, düşünce kalkmayı ve koşmayı öğreten anne babalarımızdır. Onlar sayesinde birçok şey öğreniriz. İyiliğimiz için çabalayan insanlar. Ö248(E): Çok severim çünkü bize nasıl yaşayacağımızı öğretirler. Bizi bilinçlendirirler. Medeniyete yönlendirirler. Ö251(E): Onlar çok iyi, dürüst, akıllı ve yardımsever insanlar. Öğrencilerini severler. Ö253(E): Öğretmenler bizim için çalışırlar. Onlar bize kızgın gibi görünürler ama onlar bizim için emek gösteriyorlar. Ö254(K): Çok iyi kalpliler. Öğrencilerinin başarılı olması için elinden geleni yapıyorlar. Çalışkan ve saygılılar. Ben bütün öğretmenlerimi çok seviyorum. Ö258(E): Yardımsever, hayatının yarısını okulda eğitimle geçiren, çocuklara bir şeyler öğreten insanlar. Ö274(E): Bizleri yetiştirmek için yaz, kış okuldalar. Mesleklerinin hakkını veriyorlar.

Zorbalık: Bu kategoride öğretmenler; öğrencilere saygı duymayan, öğrencilerin kalbini kıran, düşüncesiz ve anlayışsız insanlar olarak değerlendirilmektedir. Katılımcı görüşlerinde öğretmenler öğrenciler üzerinden egosunu tatmin eden kendini beğenmiş kişiler olarak tasvir edilmektedir. Katılımcılara göre öğretmenler kendilerini sınıfta otorite görmekte ve öğrencilere istediği gibi davranabileceğini düşünmektedir. Katılımcılar ayrıca öğretmenlerin; kendi görüşünü dayatan, fikrini sorgulatmayan eleştiriye kapalı insanlar olduğunu iddia etmektedir:

Ö5(K): Öğretmen olduğu için her şeye hakkı olduğunu sanarlar. Onları sevmiyorum. Gerçekten öğrencilerin duyguları yokmuş gibi saygısızlık yapıyorlar. Biz yapsak demedikleri kalmıyor. Ö40(K): Çoğunu sevmiyorum kabalar. Her istediklerini yapabileceklerini sanıyorlar. Ö49(K): Öğretmenler öğrencilerin çok üstüne gidiyor ve çok kızıyorlar. Kendileri eleştirilince zorlarına gidiyor. Bazı yerlerde haksızlar ama kabul etmiyorlar. Ö54(K): Çok düşüncesizler. Ö56(K): Sırf yaşça büyük oldukları için haksız olsalar bile hep onların fikirlerini onaylamamızı istiyorlar. Kendi fikrimizi savunursak saygısız yerine koyuyorlar. Ö64(K): Sinirliler. Anlayışlı olmaları lazım. Sevmiyorum. Ö78(E): Kibirli ve sert insanlar. Ö87(K): Genelde kötü ve egoist kişiler. Sadece kendilerini düşünüyorlar ve öğrencileri sürekli rencide ediyorlar. Ö89(K): Öğretmenler bence kendilerini kutsal bir varlık gibi falan görüyor. Asla bizim fikirlerimize önem vermiyorlar. Sadece kendi bildiklerinin doğru olduğunu düşünmeleri çok ironik. Ö93(K): Zihinlerindeki saçma düşünceleri bize aşılamaya çalışıyorlar. Ö96(K): Gerçekten öğrenci halinden asla anlamıyor ve zorbalık yapıyorlar. Özel durumları anlayışla karşılayamıyorlar. Ö109(E): Kariyer seçimlerini yanlış yapmış, sadist isteklerini öğrencilerden çıkaran kötü insanlar. Ö111(K): Kimseye saygı duymadan herkes tarafından saygıyla karşılanmayı bekliyorlar. Çok gıcıklar. Ö113(K): Hiç sevmem. Kaba insanlar. Ö122(E): Kendilerini çok üstün görüyorlar. Hep öğrencileri eziyorlar. Fakat paralarını biz veriyoruz. Ö130(K): Çocukları anlamaya çalışmıyorlar. Genel olarak sinirliler. Her türlü sinir bozucular. Ö136(E): Öğrencileri egolarını tatmin etmek için kullanan topluluk. Ö149(E): Kötü insanlar. Kendini dünyanın en iyisi sanıp bizi aşağılayan, bir şeyi anlamadığımızda bize kızan disiplinli insanlara öğretmen denir. Ö155(E): Onlar benim hayattaki en büyük nefret kaynağım. Her zaman kendini bir şey zannediyorlar. Haklı olduğum bir konuda ailemi işe katıp 'ben haksızım' dedirtene kadar konuşan cisimler. Ö162(K): Bazı öğretmelerin 'sizden bir şey olmaz' demesi canımı yakıyor. Ö164(K): Çoğu çok anlayışsız. Sert olanlar umarım işinden atılırlar. Ö196(K): Öğretmenler öğrencilere fazla karışıyor. Anam mısın babam mısın yani? Ö199(K): Öğretmenleri sevmem. Öğrenmeleri gereken çok şey var. Çocuklarla anlaşmayı, en küçük şeyde bağırmanın çözüm olmadığını, güler yüzlü olmayı. Ama öğrenen yok sanırım. Ö208(E): Kendilerini bir şey zanneden egoistler. Ö216(K): Sinirliler ve bizleri çok bunaltıyorlar. Ö231(K): Nefret ediyorum. Saçma kurallar, gereksiz egolar. Her şeyimize karışıyorlar. Ö244(K): Baskıcı olurlar. Sözde her şeyi en iyi bilen, en iyi anlayan, en iyi düşünen onlar. Hepsi geri kafalı. Yeni devire alışamamış insanlar. Ö247(E): Çoğu hocayı sevmem. Çünkü bağırıyorlar ve kızıyorlar. Ö261(K): Boş yaparlar. Tehdit ederler. Kendilerini bir şey zannederler. Öğrencileri ezebileceklerini sanıyorlar. Ö265(K): Kendilerini üstün görürler. Tehdit ederler.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Yetersizlik: Bu kategorideki katılımcılar öğretmenlerin mesleki becerilerinin zayıf olduğunu iddia etmektedir. Katılımcılar öğretmenlerin, öğrencilerinin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayamadığını dile getirmektedir. Katılımcılar öğretmenlerin geleneksel yöntemlerle ders işlemesini sıkıcı bulmakta ve eleştirmektedir. Katılımcılar ayrıca öğretmenlerin işini önemsemediğini düşünmektedir. Katılımcıların öğretmenlere yönelik olumsuz genellemeleri şu şekildedir:

Ö37(E): Çoğunun tek umurunda olan LGS. Ayrıca düzgünce öğretmek yerine ezbere dayalı yol izliyorlar. Ö77(K): Bence öğretmen olmak daha zor olmalı. İşlerini iyi yapmıyorlar. Ö94(E): Genellikle eski kafalılar. Ders anlatırken bizim tarzımızda, dilimizde anlatmaları çok daha iyi olurdu. Ö96(K): Ders vermek zorundalar ve bunu bir heyecan ve enerjiyle yapmaları gerekiyor. Ö102(E): Saçma konuları abartıp konu üzerinde bir saat kalabilen kişiler. Ö104(K): Bir kişinin, bir dersi anlayamayacağını fark edecek kapasitede değiller. Ö112(K): Notlarla beyin ölçmeye çalışan insanlar. Ö152(E): Derste sadece yazdırıp konu anlatmadan bizi sınava sokuyorlar. Düşük alınca da 'neden düşük aldın'. Ö165(K): Bence herkesin eşit zekâ seviyesinde olmadığını bilerek ders işlemeliler. Ö170(E): Yaşlı öğretmenler çok şey bildiklerini zannediyorlar ama kitabı açtırıp okutuyorlar. Ö175(E): Sadece ders anlatıp giderler. Yeri gelince bağırmaktan başka bir şey yapmıyorlar. Ö176(E): Sıkıcılar ve eğlenceli ders anlatmıyorlar. Ö215(E): Çoğu hoca çok gıcıktır. Mesela yapamadığım bir soruyu hocaya göstersem sırf teneffüsü gitmesin diye soruya bakmıyor ya da bir iki tanesini bakıyor. Ö275(K): Genelini hiç sevmiyorum. Emekliliği gelenler, iyi anlatamayanlar, başımızda dikilip sinir bozanlar gitsin. Yeter. Gündemi takip etsin. Münazara yaptırsın. İyi ve anlaşılır şekilde anlatsın. Biz daha bilgiliyiz o öğretmenlerden. Geneli kötü. Ö279(E): Çok sıkıcılar. Derslerde çok bir şey anlatmazlar.

Ayrımcılık: Bu kategorideki katılımcılar öğretmenlerin karakteristik özellikleri arasına ayrımcılığı da eklemektedir. Katılımcılar öğretmenlerin öğrencilere eşit davranmadığını ve haksızlık yaptığını düşünmektedir. Katılımcılar öğretmenlerin sevdikleri öğrencileri kayırdığını, onları daha fazla ödüllendirdiğini ve onlara daha fazla tolerans gösterdiğini iddia etmektedir. Bu bağlamda öğretmenler adaletsizlik yapan insanlar olarak tasvir edilmektedir:

Ö51(K): Ayrımcılık yaparlar. Ö55(K): Öğrenci seçerler. Ö57(K): Sevdiklerini kayırırlar. Çok rahatsız edici. Sadece onlar yok sınıfta. Ö61(K): Sürekli ayrım yapıyorlar. Ö64(K): Öğrenci ayırıyorlar. Ö104(K): Öğrenciye göre muamele, not. Adaletli değiller. Ö112(K): Öğretmenlerin özeti: Yalaka öğrenciyi seven insanlar. Ö116(K): Öğrencilere ayrımcılık yaparlar. Yalaka öğrenciler göz bebekleri olur. Tembeller her zaman ezik durumuna düşerler. Ö180(K): Çok adaletsizler. Sevdiği öğrenciye yüksek sevmediğine düşük not veriyorlar. Ö243(K): Öğrenci kayırıyorlar. Ö249(K): Öğretmenleri sevmiyorum. Herkes konuşuyor. Bir beni görüyorlar. Ö255(K): Öğretmenler hiç iyi değil. Çünkü öğrencilere ayrım yapıyorlar. Ö261(K): Öğrenci ayırırlar. Ö264(E): Ayrımcılık yapmamalılar. Ö268(E): Öğrenci seçerler. Ö270(K): Öğrenci seçiyorlar. Gıcık oluyorum. Onlara kaynak verip bize vermiyorlar. Sinir oluyorum. Moralim bozuluyor. Ö283(E): Öğretmenleri sevmem çünkü başkası konuşunca uyarıyorlar. Ben konuşunca ceza veriyorlar.

Yüksek beklenti: Sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarısı düşük okuldaki öğrencilerde rastlanan bu kategoride öğretmenler, çok fazla ödev veren ve zor sınavlar hazırlayan kişiler olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin halinden anlamayan sıkı talepkârlar olarak betimlenmektedir. Katılımcılar öğretmenlerin öğrencileri zorladığını ve yorduğunu dile getirmektedir. Katılımcılar öğretmenlerin daha fazla anlayış göstermesi gerektiğini düşünmektedir:

Ö169(E): Ödev vermekten bıkmayanlar. Ö203(E): Öğretmenler sınavları zor hazırlarlar. Acımasızlardır. Ö209(E): Hep ders yaptırırlar. Ellerimiz kırılana kadar yazdırırlar. Ö229(K): Öğretmenler bazen empati kuramıyorlar. Anlayışsız oluyorlar. Üst üste bir sürü ders işlerken bizim yorulduğumuzu unutuyorlar. Ö236(K): Öğretmenler bizim üstümüze çok geliyorlar. Bence bu kadar ödev vermemeliler. Bir de sınavlarda zor soru soruyorlar. Bizim geleceğimizle oynuyorlar. Siz de bizim gibi okudunuz. Zorlukları gördünüz. Bari bize kolay sorun. Ö257(E): Öğretmenler keşke olmasaydı. Çocuğun beyni gidiyor hep ders hep ders ya. Öğrencileri bıktırıyorlar. Ö276(K): Öğrencileri bu kadar zorlamayın. Sınavları zor yaparlar. Notları düşük verirler. Ö278(K): Biraz da

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

kendilerini bizim yerimize koyabilirler. Ö290(K): En iyi olmamızı bekliyorlar. Başarılı olunca onların başarısı. Başarısız olunca bizim başarısızlığımız. Ö292(E): Çok fazla ödev veriyorlar.

Temizlik Görevlilerine Yönelik Kalıp Yargı ve Ön Yargılar

Tablo 3. *Temizlik görevlilerine yönelik kalıp yargı ve ön yargılar*

Kategoriler	Kalıp Yargı ve Ön Yargılar	A(n)	B(n)
Yaşam Koşulları	Temizlik görevlileri çok zor bir işte çalışır. Çok yorulurlar ama verdiği emeğin karşılığını alamazlar. Temizlik görevlileri yoksul ve mutsuz insanlardır. Temizlik görevlileri küçümsenir. Onlarla dalga geçerler. Temizlik görevlilerine üzülüyorum.	26	23
İyi Niyet	Temizlik görevlileri iyi kalpli, samimi, merhametli ve cana yakın insanlardır. Temizlik görevlileri sevecen, sıcakkanlı, kibar ve tatlı kişilerdir. Temizlik görevlileri öğrencilerin sağlığını düşünür. Temizlik görevlilerini severim.	12	25
Huysuzluk	Temizlik görevlileri sinirli, asabi ve kaba insanlardır. Durmadan öğrencilere kızarlar. Sürekli söylenirler.	14	16
Yetersizlik	Temizlik görevlileri eğitimsiz ve cahil insanlardır. Temizlik görevlilerinden hoşlanmam.	5	

İki okuldan elde edilen bulgular karşılaştırıldığında sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarısı yüksek okuldaki öğrencilerin diğer okuldaki öğrencilere kıyasla temizlik görevlilerine yönelik daha çok olumlu kişilik özelliği atfettiği görülmektedir. Öte yandan kategoriler incelendiğinde sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarısı yüksek okuldaki öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı olarak temizlik görevlilerini eğitimsiz insanlar olarak etiketlediği görülmektedir.

Yaşam koşulları: Bu kategorideki katılımcılar temizlik görevlilerini sabahtan akşama kadar zor şartlar altında çalışan yorgun insanlar olarak betimlemektedir. Katılımcılar temizlik görevlilerini düşük ücret karşılığında çalıştığını ve emeğinin karşılığını alamadığını düşünmektedir. Bu doğrultuda temizlik görevlilerinin yoksul ve mutsuz insanlar olduğu düşünülmektedir. Katılımcı görüşleri temizlik görevlilerine yönelik üzülme ve acıma duyguları etrafında şekillenmektedir:

Ö5(K): İşleri çok zor. Bu kadar çalışmalarına rağmen maaşları az olduğu için üzülüyorum. Ö43(E): Ailesinin geçimini sağlamak için çalışan dertli insanlar. Ö55(K): Çok çalışıyorlar ama karşılığını yeterince alamıyorlar. Ö64(K): Çok çekiyorlar. Allah sabır versin. Ö68(E): Geneli fakir insanlar. Ö74(E): Zor bir işte çalışanlar. Umarım daha iyi bir işe girerler. Ö77(K): Onlara acıyorum. Tüm okulu temizlemek falan işleri zor. Ö78(E): Fakirler, açlar ve üşüyorlar. Çok kazanamıyorlar. Ö91(E): Yaptıkları iş bence zor. Sonuçta insanların pisliğini onlar temizliyorlar. Ö96(K): Ben çok saygı duyuyorum. Çünkü çoğu kişinin yapmak istemediği görevleri yapıyorlar ve karşılığında çok az para alıyorlar. Üzücü bir durum. Ö129(K): Bence yazık insanların pisliklerini temizliyorlar her gün. Ö195(K): Aileleri için bunlara katlanan insanlar. Ö198(K): Para kazanmak için çok büyük uğraşlar veriyorlar. Ama emeklerinin karşılığını alamıyorlar. Ö206(K): Bütün görevi üstleniyorlar. Her yer pislik içinde bile olsa temizlemeye uğraşıyorlar. Eve çok yorgun dönüyorlar. Ö229(K): Para kazanmak için sabahtan akşama kadar temizlik yapıyorlar. Bence çok yorucu bir iş. Bu yüzden onlara saygı duyuyorum. Ö230(K): Saygı duyarım sonuçta para kazanmak için çalışırlar. Durumları kötüdür. Okumaya güçleri yetmediğinden dolayı böyledir. Ö239(E): Büyük bir uğraş içerisindedirler. Düşük maaş alırlar. Ö261(K): Temizlik görevlisine ekmek bile zor. Çünkü işe almıyorlar. Ö270(K): Yazık, temizlik zor iş. Herkesin pislettiği yerleri temizliyorlar. Ö278(K): Çok yoruluyorlar. Sabahtan akşama kadar çalışıyorlar. Maaşları çok az oluyor. Ö298(E): Bence hayattaki en büyük yüklerden biri onlarda.

Ayrıca katılımcılar temizlik görevlilerinin işinden dolayı küçümsendiğini ve kötü muameleye maruz kaldığını ifade etmektedir: *"Ö36(K): Ayıplanıyorlar. Ö44(E): Genellikle emir kulu olurlar. Hep ezilirler. Ö57(K): İnsanlar onları çok küçük görebiliyor. Ö123(E): Bu insanlara çok fazla*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

terbiyesizlik yapıyorlar. Ö148(K): Onlara anlayışsız davranılıyor. Ö271(K): Çok haksızlık yapılıyor onlara üzülüyorum."

İyi niyet: Bu kategorideki katılımcılar temizlik görevlilerinin merhametli, cana yakın, tatlı ve sevecen insanlar olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda temizlik görevlileri, öğrencilerin sağlığını düşünen iyi kalpli insanlar olarak tanıtılmaktadır:

Ö5(K): İyi kalpli insanlar. Ö17(E): Anne gibi halden anlayan insanlar. Ö25(E): Kibardırlar ve insanlara ne kadar sinirlenseler de çok bir şey demezler. Ö30(K): Tatlı ve sevecen insanlar. Ö62(E): Severim iyi insanlar. Ö68(E): İyi yürekli insanlar. Ö87(K): Çok tatlılar sempatikler ve her konuda yardımcı oluyorlar. Ö127(K): Alçak gönüllü, nazik ve tatlı insanlar. Ö165(K): Farkında olmasak da bizim için çok fazla şey yapıyorlar. Sevecen insanlar. Ö189(K): Bizlerin temiz bir ortamda olmamızı isterler. Çok iyiler. Ö202(K): Sorunlu öğrencilerle bile uğraşan sabırlı insanlar. Ö220(K): Bizim sağlığımız için çabalayan emekçilerimiz. Ö224(E): Çok merhametli insanlar. Ö232(E): Cana yakınlardır. Ö237(E): Okulun temizliği için uğraşan iyi ve sıcakkanlı insanlardır. Ö241(E): Onları severim cana yakın insanlardır. Bizim temizliğimiz için her şeyi yaparlar. Ö247(E): Severim çünkü bizim temiz yerde olmamız için ellerinden geleni yaparlar. Ö249(K): Temiz kalpli insanlar. Ö251(E): Çok iyi kalpliler. Ö253(E): Bizim temiz bir yerde yaşamamız için ellerinden geleni yaparlar. Ö256(K): Bence onlar çok tatlılar. Alın teriyle paralarını kazanıyorlar. Çok iyi insanlar. Ö262(K): Alın teriyle para kazanmaya çalışan, sevecen, mutlu insanlar. Ö266(E): Çok iyi ve çok saygılılar. Ö268(E): Çok iyi yürekli insanlar.

Huysuzluk: Öte yandan bazı katılımcılar temizlik görevlilerini sinirli, kaba ve asık suratlı sıfatlarıyla tanımlamaktadır. Katılımcılar temizlik görevlilerinin öğrencilere kızdığını ve bağırdığını dile getirmektedir. Katılımcılar temizlik görevlilerinin işlerinden memnun olmadığı için öğrencilere kötü davrandığını düşünmektedir. Katılımcıların temizlik görevlilerinden hoşlanmadığı anlaşılmaktadır:

Ö6(K): Bazen kaba oluyorlar. Ö33(K): Maaş karşılığında iş yapmalarına rağmen lütufta bulunuyormuş gibi davranıyorlar. Ö42(E): İşlerinden memnun olmadıkları için kabalar. Ö51(K): Çok asabiler ve her şeye kızıyorlar. Ö59(K): Çok sinirli oraya basma diye uyaran kızgın insanlar. Sanki devlet adamları gibiler. Tatlı insanlar değiller. Ö61(K): Sürekli hayattan şikâyet ederler ve öğrencilere kızarlar. Ö108(K): Çok gerginler. İşlerini yapıp giderler. Bazen seri katil gibi geliyorlar. Ö120(E): Görevlerini hiç iyi yapmıyorlar. Ö124(K): Çok kasıyorlar. Bizi kötülüyorlar sürekli. Doğru düzgün temizlik yapmıyorlar. Ö144(K): İşinden bıkmış, kaba davranan insanlar. Ö146(K): Keşke biraz daha kibar olsalar. Ö174(E): Genellikle yorgun ve bu yüzden biraz kalp kırıcı ve sert insanlar. Ö180(K): Kötüler. Her zaman bize gelip bağırıyorlar. 'Niye oraya dokunuyorsun' falan diye. Ö213(E): Temizlik görevlileri ne zaman canı sıkılsa bir sınıfa girer bağırır. Sinirli insanlar. Ö215(E): Çoğu temizlikçi her şeye karışır. Ö216(K): Yerleri temizlerken geçince 'niye döktün' deyip duruyorlar. Ö221(K): Her şeye söylenme potansiyelleri var. Ö265(K): Sertlerdir ve çok kızarlar. Ö277(E): Kolay gelsin deyince sağol demiyorlar sinir oluyorum. Ö289(K): Asık suratlı insanlar. Ö293(K): Temizlik görevlileri asık suratlı olur.

Yetersizlik: Son olarak sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarısı yüksek okuldaki bazı katılımcılara göre temizlik görevlileri iyi eğitim almadığı için o işi yapmaya mecbur kalmış kişilerdir. Katılımcıların temizlik görevlilerine yönelik cahil ve eğitimsiz gibi suçlayıcı ifadeler yönelttiği görülmektedir:

Ö37(E): Öğretmenler 'saygı duyun' falan diyor da çalışıp daha iyi bir iş edinebilirlerdi. Ö45(E): Çok bencil ve oldukça cahiller. Ö67(E): Okumamış insanlar. Ö109(E): Yapmak istemedikleri bir işi yapan eğitimsiz insan grubu. Ö113(K): Akılsızlardır. Genellikle para için o iştelerdir. Pek görmek istemem.

Güvenlik Görevlilerine Yönelik Kalıp Yargı ve Ön Yargılar

Tablo 4. *Güvenlik görevlilerine yönelik kalıp yargı ve ön yargılar*

Kategoriler	Kalıp Yargı ve Ön Yargılar	A(n)	B(n)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Fayda	Güvenlik görevlileri insanları korumak için hayatını tehlikeye atan fedakâr insanlardır. Güvenlik görevlileri güçlü ve çeviktir. Okulu korurlar. Onlar sayesinde güvende hissederiz. Öğrencilere değer verirler. Güvenlik görevlilerini severim.	10	30
	Güvenlik görevlileri sabahtan akşama kadar süs gibi duran işe yaramaz insanlardır. Sıkılmadan tüm gün etrafı izlerler. Güvenlik görevlileri işini iyi yapmaz.	13	14
Öğrencilerle İletişim	Güvenlik görevlileri çok inatçı olur. Kaba ve sert davranırlar. Sürekli kızarlar. Hiçbir şeye izin vermezler. Öğrencileri dinlemezler. Gıcık ve sinir bozucu insanlardır. Güvenlik görevlilerinden hoşlanmam.	14	19

İki okuldan elde edilen bulgular karşılaştırıldığında sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarısı düşük okuldaki öğrencilerin diğer öğrenci grubuna kıyasla güvenlik görevlilerini daha faydalı ve değerli kişiler olarak nitelendirdiği görülmektedir.

Fayda: Bu kategori güvenlik görevlilerini olumlu ve olumsuz açıdan değerlendiren iki görüş içermektedir. İlk görüş güvenlik görevlilerini insanları korumak için hayatını riske atan kahraman kişiler olarak değerlendirmektedir. Katılımcılar güvenlik görevlilerini koruyucu ve fedakâr insanlar olduğunu düşünmektedir. Katılımcılara göre güvenlik görevlileri; öğrencilere değer veren ve öğrencileri önemseyen iyi kalpli insanlardır. Katılımcılar onlar sayesinde güvende hissettiğini belirtmekte onları sevdiğini ve onlara saygı duyduğunu dile getirmektedir. Ayrıca güvenlik görevlileri çevik ve güçlü kişiler olarak algılanmaktadır:

Ö28(E): Bizi koruyorlar. Çok iyiler. Ö44(E): Güvenilir, sağlam ve sert insanlar. Ö46(E): Severim bizi güvende tutuyorlar. Ö71(K): Bence iyiler. Çünkü bizleri okulda canla başla korumaya çalışıyorlar. Ö96(K): Bence çok gerekliler. Çünkü çoğu kişinin kendini savunma hakkında bilgisi yok ve kendini savunamıyor. Güvenlik görevlileri iyi insanlar. Ö115(E): Sağlam ve çevik insanlar. Ö117(E): Güçlü ve yardımseverlerdir. Ö145(K): Başkalarının güvenliği için kendi güvenliklerini hiçe sayan kişilere saygım sonsuz. Hepsini seviyorum. Ö147(K): Koruyan birileri olması iyi hissettirir. Hayatını riske atan bu kişiler çok koruyucudur. Görevini layıkıyla yerine getirir. Ö152(E): Takdir edilmeliler. Kendi canlarını tehlikeye atıp bizim canımızı koruyorlar. Ö162(K): Bence bizi korumaya çalışmaları çok iyi bir hareket. Ö169(E): Hayatımızı ve bizi savundukları için iyi ki varlar. Onları seviyorum. Ö170(E): Bizi korumaları güzel bir şey. Bizi güvende hissettiriyorlar. Ö185(K): İnsanların güvenliği için çabalayan, hayatlarını bizim uğrumuza feda edecek insanlar. Ö189(K): Güvenli bir yerde olmamızı istiyorlar. Ö200(E): Her şeye koşarlar. Her şeye yardım ederler. Ö221(K): Onlar olmasa can ve mal güvenliğimiz olmaz. Ö224(E): Bizleri korumak için her şeylerini verirler. Ö229(K): Sabahtan akşama kadar çalıştığı yerin güvenliğini sağlıyorlar. Bu yüzden çok iyi kişiler. Okula yabancı birinin girmesini engelliyor. Ö232(E): Tüm gücüyle güvenliği sağlayan okulu koruyan insanlardır. Ö236(K): Güvenlikler iyidir. Bizi koruyorlar. Çok güzel ya bizi korumalarını beğeniyorum. Ö240(E): Soğukta, karda, kışta bizim güvenliğimiz için dayanırlar. Onları severim. Ö241(E): Güvenlik görevlilerini severim. Onlar olmazsa hayat zorlaşır. Ö243(K): Bizi koruyorlar. Zarar gelmemesi için uğraşıyorlar. Ö248(E): Güvenliğimiz için nöbet tutuyorlar. O yüzden çok severim. Ö250(K): İyi insanlar çocuklara önem verirler. Demirlerin orada bekliyoruz elimiz sıkışmasın diye demirlerden uzak tutuyorlar. Başka insanlarla konuştuğumuzda kötü olduklarını anlıyorlar ve bizi konuşturmuyorlar. Ö258(E): İyi insanlar. Okulu korurlar.

Öte yandan bazı katılımcılar güvenlik görevlilerini boş vakit geçiren insanlar olarak görmektedir. Katılımcı görüşlerinde güvenlik görevlileri sürekli oturan ve bir işe yaramayan insanlar olarak betimlenmektedir. Ayrıca bazı katılımcılar güvenlik görevlilerinin işlerini iyi yapmadığını düşünmektedir:

Ö45(E): Sabah 9'dan akşam 5'e kadar ense yaparlar. Ö49(K): Sanki çoğu yaptığı işi önemsiz ve saçma buluyor gibi. Ö55(K): Pek bir işe yaradıklarını düşünmüyorum. Ö70(K): Boş boş oturan insanlar. Ö74(E): Güvenlikler sıkılıyor olmalı. Uzun süre oturup bekliyorlar. Ö92(E): Tüm gün

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

bekleyip etrafı izlerler. Ö94(E): Okulda pek bir işe yaramıyorlar bence. Ö109(E): İşe yaramayan polis. Ö113(K): Bunların işleri ne? Hiçbir işe yaramazlar. Süs gibiler. Ö136(E): Korkuluk gibiler. Ö140(K): Boş boş oturup maaş alıyorlar. Ö148(K): İşini yapmıyorlar. Sık sık kontrol edilmeliler. Ö164(K): Çoğu yetersiz ve işlerini baştan savma yapıyorlar. Pek sevdiğim tipler değiller. Ö171(K): Görevlerini düzgün yapmıyorlar. Ö175(E): Sadece kapıya bakıyorlar. Bazen bakmıyorlar bile öğrenciler kaçıyor. Ö183(E): Pek bir iş yapmıyorlar. Sadece duruyorlar. Ö210(K): Bence gereksizler. Zaten okulda kamera var. Güvenliğe gerek yok. Ö216(K): Sadece bahçede dikiliyorlar. Ö225(K): Hiçbir işe yaramıyorlar ki okuldan hep kaçıyorlar. Ö230(K): Gereksizler bence okullara daha rahat girerdik. Ö287(K): Güvenliği sağlamak dışında her şeyi yapıyorlar. Ö290(K): Güvenliğimiz dışında her şeyle ilgileniyorlar. Ö298(E): Bir iş yapmıyorlar.

Öğrencilerle iletişim: Bu kategorideki katılımcılara göre güvenlik görevlileri öğrencilerin isteklerine göz yuman inatçı insanlardır. Katılımcılar güvenlik görevlilerini kaba ve sert kişiler olarak değerlendirmektedir. Katılımcıların güvenlik görevlileriyle anlaşamadığı ve onlardan hoşlanmadığı görülmektedir:

Ö8(K): Katı düşünceli, geri fikirli, cahil ve düşüncelerini değiştirmeyen insanlar. Ö17(E): İnatçı insanlar. Ö25(E): Çok kabadırlar. Sert ve aceleci insanlardır. Ö26(E): Robot gibiler. Düşünceleri değişmiyor. Ö39(K): Kendi kendilerine kural uyduruyorlar. Ö62(E): Kapıdan bir dakika erken çıkarmazlar. Sevmem kendilerini polis sanarlar. Ö87(K): Çok gıcıklar. Doğruyu söylesek bile inanmıyorlar. Sürekli geç kalıyorum onlar yüzünden. Ö88(K): Çok kaba olurlar. Ö108(K): İnatçıdırlar. Her türlü gerekçeyi anlatmamıza rağmen tek kelimesini dinlemezler. Giriş çıkışlara izin vermezler. Ö149(E): Gıcık, her şeye kızan insanlar. Ö153(E): Sinir bozucular. Bakkala gidip geleyim deseler hemen kızarlar. Ö154(E): Sevmiyorum çok bencil ve kaba oluyorlar. Ö155(E): Onların katı şartları pek sevmediğim özellikleri. Ö198(K): Bir şey olmadığında bile durumu çok fazla abartıyorlar. Ö210(K): İzin alıp gideceğin zaman bile seni sorgularlar. Seni çok biliyorlarmış gibi sorguluyorlar. İzin aldım desen bile inanmıyorlar. Ö212(E): Sinirlilerdir. Hiçbir şeye izin vermezler. Ö260(E): Güvenlikler sert ve gıcık insanlardır. Ö268(E): Hiç sevmem. Gıcık kaparım. Ö270(K): Çok sinir bozuyorlar. Asla dediğini yapmıyorlar. Ö273(E): Sinirli insanlar. Hiçbir şeye izin vermezler.

Kantin Görevlilerine Yönelik Kalıp Yargı ve Ön Yargılar

Tablo 5. *Kantin görevlilerine yönelik kalıp yargı ve ön yargılar*

Kategoriler	Kalıp Yargı ve Ön Yargılar	A(n)	B(n)
Karakter Özellikleri	Kantin görevlileri paragöz ve cimri olur. Kalitesiz malzeme kullanırlar. Az ürünü pahalıya satarlar. Öğrencileri dolandırırlar. Sürekli zam yaparlar. Kantin görevlileri kötü insanlardır. Kantin görevlilerini sevmem.	15	74

İki okuldan elde edilen bulgular incelendiğinde kantin görevlilerine yönelik benzer kalıp yargı ve ön yargılarla karşılaşılmaktadır. Kategorilerdeki öğrenci sayısı arasındaki büyük fark, sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarısı yüksek okulda kantin bulunmadığı için öğrenci deneyimlerinin sınırlı olmasıyla ilişkili olabilir.

Karakter özellikleri: Katılımcılar kantin görevlilerini cimri ve paragöz insanlar olarak değerlendirmektedir. Katılımcılara göre kantin görevlileri; öğrencilerin yemeklerine az malzeme koyan, kalitesiz ürünler kullanan, ürünleri piyasa fiyatının üstünde satan ve işini düzgün yapmayan insanlardır. Ayrıca katılımcılar kantin görevlilerinin öğretmenlere ve müdürlere daha iyi ürünler, öğrencilere ise daha fazla kâr elde etmek için kötü ürünler sattığını ve haksızlık yaptığını bildirmektedir. Bu doğrultuda katılımcılar kantin görevlilerinin kötü kalpli ve vicdansız insanlar olduğunu düşünmekte ve onları sevmediğini dile getirmektedir. Bu olumsuz kalıp yargı ve ön yargılara örnekler şu şekildedir:

Ö25(E): Duyduğum kadarıyla kazıkçı insanlardır. Her şeyi pahalıya satarlar. Ö29(E): Cimriler herkesi kazıklıyorlar. Ö47(K): Doğa üstü güçlere sahipler. Kaşarı kâğıt gibi kesme konusunda.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Dolandırıcı insanlar. Ö68(E): Çok paragözler. Ö74(E): Kantincileri sevmiyorum düzgün yemek yapmıyorlar. Hepsinden azar azar koyuyorlar. Ö96(K): Kesinlikle çok kazıkçılar ve cimriler. Çoğu öğrencilerin üç beş kuruşunu nasıl alırım derdindeler. Hem iyi ürün satmıyorlar. Hem de çok pahalı. Ö102(E): Kazık atmayı hobi haline getirmiş kişilerdir. Kendi kârını düşünürler. Ö108(K): Öğrencilerin ekmeklerine sucuk diye fısıldarlar. Öğretmenlerin ekmeğine kangal sucuğu barbeküleyip koyarlar. Öğrencilerin kahvelerini yarım koyup gönderirlerken öğretmenlerinkini koyarken taşırırlar. Buna karşın biz de öğretmenler istedi deriz. Bence gayet etik. Ö155(E): Fiyatları uçurup ancak kâr ettiğini söyleyen lüzumsuz insanlardır. Öğrencilerin korkulu rüyaları olan bu tiplere nefrete yakın bir tutum sergilemekteyim. Ö164(K): Para avcıları. İşleri öğrencileri kazıklamak. Başka bir amaçları yok. Az vicdanlı olsunlar. Ö169(E): Tostun içine az daha kaşar sucuk koyarsanız onun tost olduğuna inanırım. Ö178(K): Çok iticiler. Her gün fiyat değiştiriyorlar. Yemekleri iyi yapmıyorlar. Kötü malzeme kullanıyorlar. Ö185(K): Adaletli olmayan, yemekleri az yapan kişiler. Ö202(K): Fiyatları aşırı pahalı yaparlar. Dolayısıyla kötüler. Ö209(E): Kantinciler para düşkünüdür. Hep aldığının iki katına satarlar. Ö214(E): Kantinciler çok pahalıya satıyorlar. Kazık atıyorlar, kandırıyorlar. Onları sevmiyorum. Ö218(K): Aldıkları şeyleri kâr yapayım diye pahalıya sattıkları için onları sevmiyorum. Çok cimriler onları sevmem. Ö222(E): Pintilerdir. Müdür bir tost istese buzdolabını koyarlar. Öğrencinin tostuna kaşar bile koymak istemeyen insan tipidir. Ö229(K): Kantinciler fırsatçı çünkü her şeyi olduğundan kat kat fazlasına satıyorlar. Yiyeceklerin içine az malzeme koyup daha fazla fiyata satıyorlar. Bence çok kötü insanlar. Öğrencilerin durumlarını anlamıyorlar. Ö230(K): Para kazanmak için ellerinden geleni yaparlar. Çok pahalıya satıyorlar. Onları sevmem. Ben hep evden getiririm yemeklerimi. Ö239(E): Pinti, cimri ve karaktersiz insanlardır. Para kazanmak için her türlü malzemeden kısarlar. Tostu müdür isterse bütün dana sucuk öğrenci isteyince eşek sucuğunun en saydam hali. Ö244(K): Bir iki kuruş para için öğrencilerin ve ailelerinin maddi durumunu zorlayan insanlar. Ö247(E): Kantincileri sevmem çünkü cimri olurlar, pahalı satarlar, az malzeme koyarlar. Ö260(E): Kantin görevlilerini sevmiyorum çünkü bana itici geliyorlar. Ö264(E): Bencil ve paragözler. Ö267(E): Bize gelince tosta iki sucuk koyuyorlar. Müdür geldiği zaman kat kat fazla. Hiçbirini sevmiyorum. Ö282(E): Eksik malzeme koyan, pahalıya satan fırsatçı insanlar. Ö286(K): Kantin görevlileri çok cimriler. Çocukları kazıklıyorlar. İyi insanlar değiller. Ö300(K): Bilmiyorum ben hiç inmem. Orayı da sevmem. Çünkü üçkağıtçılar.

Servis Şoförlerine Yönelik Kalıp Yargı ve Ön Yargılar

Tablo 6. *Servis şoförlerine yönelik kalıp yargı ve ön yargılar*

Kategoriler	Kalıp Yargı ve Ön Yargılar	A(n)	B(n)
Karakter Özellikleri	Servis şoförleri agresif, kaba ve aceleci insanlardır. Sürekli öğrencilere kızarlar. Hızlı ve tehlikeli araba kullanırlar. Trafik kurallarına uymazlar. Servis şoförlerini sevmem.	44	12

İki okuldan elde edilen bulgular incelendiğinde servis şoförlerine yönelik benzer kalıp yargı ve ön yargılarla karşılaşılmaktadır. Kategorilerdeki öğrenci sayısı arasındaki büyük fark, sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarısı düşük okuldaki öğrencilerin servis kullanmadığı için deneyimlerinin sınırlı olmasıyla ilişkili olabilir.

Karakter özellikleri: Katılımcılar servis şoförlerini aceleci, kızgın ve asabi sıfatlarıyla tasvir etmektedir. Katılımcıların bakış açısında servis şoförleri; öğrencilere kötü davranan, öğrencilere saygı duymayan, hatasını kabul etmeyen ve öğrencileri suçlayan kaba insanlardır. Katılımcılar ayrıca servis şoförlerini hızlı araba kullandığını ve trafik kurallarına uymadığını düşünmektedir. Aşağıda bu olumsuz genellemelere yer verilmiştir:

Ö5(K): Biz iki dakika geç kalsak kızıp okulda bırakırlar. Ama çoğu zaman kendileri bekletir. Ö6(K): Aşırı sinir oluyorum. Servis bekletilmez beklenir diyorlar. Ayrıca aşırı kabalar. Ö19(E): Servis şoförleri bizi kışın on dakika dışarıda bekletirler. Sonra suçu bize atarlar. Ö25(E): Aceleci ve sinirlidirler. Hiç sevmem. İnsanları çok önemsemezler. Ö26(E): Sinir bozucular. Hiç sevmiyorum. Ö34(K): İşleri erken bitsin diye agresif olurlar. Ö52(E): Hayatımda servise

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

binmedim. Ama kötü sürüyorlar. Ö53(E): Yol vermeyen şoförler. Ö56(K): Genelde çok gergin oluyorlar. Biraz daha sakin olabilirler. Ö61(K): Öğrencilerle pek iletişim kurmazlar. Çok sesli konuşunca kızarlar. Ö65(E): Dikkatsiz kullanırlar. Tehlikeliler. Ö72(K): Çok kızgın oluyorlar. Ö82(K): Servis şoförleri eğlenmemeniz için her şeyi yapar. Bağırır sessiz olmanızı söylerler. Hiç sevmem. Ö88(K): Çok kötü davranıyorlar. Öğrencilere, taşıdıkları kişilere karşı saygılı olmaları gerekir. Ö90(K): Cidden kaba oluyorlar ve çok rahatsız ediciler. Ö92(E): Kızdıkları zaman genellikle patlayan insanlardır. Ö98(K): Servis şoförlerinin çoğu sinirli, dikkatsiz ve kabadır. Ö108(K): Dış dünya ile bağları kesik, tüm dünyadan nefret eden bu türün hayattaki tek amacı radyodan son ses pavyon müzikleri dinlemektir. Tüm bozuk yollardan geçip yolculara eziyet etmek favori aktiviteleridir. Ö109(E): Agresif sürücüler. Ö110(E): Çocukları takmayan beş dakika bile beklemeyen kızgın kişiler. Ö111(K): Çok kabalar. Berbat sürücüler. Çocukların önünde kavga ederler. Hiç sevmem kaba saba adamlar. Ö113(K): Onları hiç sevmem. Köylü gibi konuşurlar. Hep sıkıntı çıkartırlar. Kabalar. Her şeye bağırırlar. Aşırı gerginlerdir. Hepsini dövmek istiyorum. Ö124(K): Sinirli, asabi, hızlı araba süren, bir dakika geç kalınca bağıran insanlar. Ö132(E): Gün içerisinde çok fazla yolda oldukları için akşamları çok sinirli oluyorlar. Ö138(K): Ya çok geç ya çok erken gelirler. Ortaları yoktur. Akşamları sinirli olurlar. O kadar hızlı giderler ki sürekli zıplarsınız. Ö155(E): Onlar hakkında pek bir bilgi sahibi değilim ama kızgın olduklarını ve çocuklardan nefret ettiklerini düşünüyorum. Ö205(K): Çok kabalar. Ö212(E): Çoğu şoför sinirlidir. Okula yetişmek için çok hız yaparlar ve bu yüzden her yere çarparlar. Ö219(E): Trafik kurallarına uymazlar. Ö227(K): Çoğu önündeki araca küfreder. Ö238(E): Arabada şımaranlara bağırırlar. Ö267(E): Agresifler. İşleri sadece getirip götürmek ama insanlara bağırırlar. Ö295(E): Çok gerginler.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Ortaokul öğrencilerinin okul personellerine yönelik kalıp yargı ve ön yargılarını keşfetmeyi amaçlayan bu araştırma sonucunda katılımcıların okul yöneticilerine, öğretmenlere, güvenlik görevlilerine, kantin görevlilerine ve servis şoförlerine yönelik çoğunlukla olumsuz kalıp yargı ve ön yargı taşıdığı ortaya çıkmıştır. Hedef gruplar arasında en fazla olumsuz kalıp yargı ve ön yargı okul yöneticileri ve kantin görevlilerine yöneltilmiştir. Okullar arası farklılıklara bakıldığında sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarı yüksek okuldaki öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla servis şoförlerine; sosyoekonomik düzeyi ve akademik başarısı düşük okuldaki öğrencilerin ise diğer öğrencilere kıyasla kantin görevlilerine yönelik daha fazla olumsuz kalıp yargı ve ön yargı yönelttiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin okul yöneticilerini: a) öfkeli, kızgın, sürekli bağıran, sert ve kaba davranan; b) kısıtlayıcı, kontrolcü, kuralcı, disiplinli, her şeyi yasaklayan; c) faydasız, okula ve öğrencilere katkı sağlamayan, öğrencileri umursamayan, hiçbir iş yapmayan, oturduğu yerden para kazanan - faydalı, kurumu ve öğrencileri için çabalayan, öğrencilerinin iyiliğini düşünen, okulun huzurunu ve düzenini sağlayan; d) kibirli, egolu, kaprisli, kendini okuldaki her şeyden üstün gören; e) peşin hükümlü, yargısız infaz yapan, dinlemeden haksızca suçlayan insanlar şeklinde tasvir ettiği belirlenmiştir. Öğrenciler okul yöneticilerine yönelik çoğunlukla onlardan "hoşlanmıyorum ve sevmiyorum" gibi olumsuz duygusal ifadeler kullanmıştır.

Literatürde öğrencilerin okul yöneticilerine yönelik algılarını inceleyen araştırmalara bakıldığında Ağgül ve Yılmaz'ın (2023) çalışmasında ilkokul öğrencilerinin müdürleri sinirli ve sert kişiler olarak algıladığı ve onlardan çekinme/kaçınma eğilimi sergilediği belirlenmiştir. Balcı'nın çalışmasında (1999) ilkokul öğrencileri müdürlere otoriter, disiplinli, kaba ve zarar verici gibi olumsuz metaforlar yöneltmiştir. Aydoğdu'nun çalışmasında (2008) ortaokul öğrencilerinin okul yöneticilerini kaba, zararlı, aşırı otoriter kişiler olarak algıladığı belirlenmiştir. Önen ve Eryılmaz Ballı'nın (2020) çalışmasında ortaokul öğrencileri okul müdürünü kaba, kötü davranışlı, zarar verici ve sürekli para isteyen kişiler olarak nitelendirmiştir. Aslan ve meslektaşlarının (2018) çalışmasında lise öğrencilerinin okul müdürlerine ilişkin algılarının genellikle olumsuz olduğu ve müdürlerin sert ve baskıcı olarak algılandığı belirlenmiştir. Yıldırım ve Uğur'un (2011) araştırmasında ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürlerine yönelik çoğunlukla olumsuz bir bakış açısına sahip olduğu ortaya konmuştur. Örücü (2014) ile Pesen ve diğerleri

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

(2015) ise lisans öğrencilerinin okul yöneticilerini olumsuz metaforlarla değerlendirdiğini belirlemiştir. Bununla birlikte Akan ve Yarım (2019) ilkokul öğrencilerinin, Gencer (2021) ortaokul öğrencilerinin müdürlere yönelik daha çok olumlu metaforlar ürettiğini ortaya koymuştur. Söz konusu araştırmalardan elde edilen bulgular genel olarak bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. İlgili çalışmalarda okul yöneticilerine yönelik olumsuz algılar; sinirli, disiplinli ve kısıtlayıcı olma gibi özellikler etrafında açıklanmaktadır. Öğrenciler ile okul yöneticileri arasında otoriter ve baskıcı iletişim yerine uzlaşma ve güvene dayalı ilişkinin kurulması öğrencilerin okul kurallarına uyum sağlamasını kolaylaştıracaktır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin öğretmenleri: a) fedakârlık yapan, çaba gösteren, öğrencilerine değer veren, iyi kalpli, yardımsever; b) zorba, düşüncesiz, saygısız, kendini beğenmiş, fikrini dayatan, eleştiriye kapalı, kızgın, otoriter, despotik, baskıcı; c) mesleki becerileri zayıf, geleneksel yöntemler kullanan, eğlenceli ders anlatamayan; d) öğrencilerine eşit davranmayan, sevdiği öğrencileri kayıran, ayrımcılık yapan; e) yüksek beklentili ve zorlayıcı insanlar şeklinde tasvir ettiği belirlenmiştir. Öğrenciler öğretmenlere yönelik hem olumlu hem de olumsuz duygusal ifadeler kullanmıştır.

Literatürdeki metafor çalışmaları ilkokul, ortaokul, lise ve lisans öğrencilerin öğretmenlere yönelik algılarının çoğunlukla olumlu olduğunu göstermektedir (Aydoğdu, 2008; Balcı, 1999; Büyükkaya, 2019; Egüz ve Öntaş, 2018; Ertürk, 2017; Soysal ve Afacan, 2012; Şengül vd., 2014; Tolunay Ateş, 2016; Yavaş, 2019). İlgili çalışmalarda öğretmenlerin çoğunlukla; bilgi veren, aydınlatan, rehber, yol gösteren, şefkatli ebeveynler şeklinde algılandığı belirlenmiştir. Az sayıdaki olumsuz metaforlar ise sinirli davranma, bağırma, mesleki yetersizlik ve ayrımcılık bağlamında açıklanmaktadır. Söz konusu bulgular bu araştırmadan elde edilen olumsuz kalıp yargı içerikleriyle benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin okula karşı tutumunu ve akademik motivasyonunu belirleyen en önemli faktörlerden biri öğretmenlerle kurduğu ilişkilerdir. Bu ilişkinin olumsuz kalıp yargı ve ön yargılara dayanması öğretim sürecinden elde edilmesi beklenen potansiyel kazanımları engelleyecektir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin temizlik görevlilerini: a) zor koşullarda düşük ücretle çalışan, çile çeken, yorgun, mutsuz ve yoksul; b) öğrencilerin sağlığı için çabalayan iyi kalpli, cana yakın, sevecen, merhametli; c) asabi, huysuz, sürekli söylenen, kaba, öğrencilere kötü davranan; d) eğitimsiz ve cahil insanlar olarak tasvir ettiği belirlenmiştir. Araştırmada bazı öğrencilerin temizlik görevlilerine yönelik aşağılayıcı bir bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğrencilerin her türlü mesleğe ve kazanca saygı duyması için eşitliğin değerini vurgulayan okul etkinliklerine ihtiyaç vardır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin güvenlik görevlilerini: a) öğrencileri korumak için hayatını tehlikeye atan, öğrencilere değer veren, öğrencilerin rahat hissetmesini sağlayan, güçlü, çevik - işe yaramaz, tüm gün sıkılmadan boş boş oturup etrafı izleyen, görevini düzgün yapmayan; b) öğrencilerle anlaşamayan, inatçı, kaba, sert ve kuralcı kişiler olarak nitelendirdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin güvenlik görevlileri ile sağlıklı iletişim kurması oldukça önemlidir. Çünkü acil bir tehlike durumunda öğrenciler güvenlik görevlilerinin uyarılarını ciddiye almayabilir. Bu nedenle araştırmanın ortaya koyduğu olumsuz kalıp yargı ve ön yargıların azaltılmasına yönelik müdahale çalışmaları önerilmektedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin kantin görevlilerini cimri, paragöz, fırsatçı ve aç gözlü gibi sıfatlarla değerlendirdiği belirlenmiştir. Öğrenciler kantin görevlilerinin kötü kalpli ve vicdansız insanlar olduğunu düşünmektedir. Ayrıca kantin görevlilerine yönelik onlardan "hoşlanmıyorum ve sevmiyorum" gibi olumsuz duygusal ifadeler kullanmaktadır. Bu sonuçlar öğrencilerin deneyimlerini yansıtabileceği gibi Türkiye Cumhuriyeti'nin son yıllarda yaşadığı yüksek enflasyon ve fiyat artışı önemli bir gerçekliktir. Okul yöneticileri, öğrenciler ve kantin görevlilerinin birlikte adil ve tutarlı bir fiyat politikasını belirlemeleri karşılıklı anlayışı ve olumsuz tutumların azalmasını teşvik edebilir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin servis şoförlerini agresif, kaba ve aceleci insanlar olarak değerlendirdiği belirlenmiştir. Öğrenciler servis şoförlerine yönelik onlardan "hoşlanmıyorum ve sevmiyorum" gibi olumsuz duygusal ifadeler kullanmıştır. Literatürdeki çalışmalarda şoförlerin

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

öğrencilere kaba davrandığı, argo ve küfürlü konuştuğu, öğrencilerle tartıştığı ve çeşitli olumsuz davranışlar sergilediğini ortaya koyan bulgular bulunmaktadır (Karabulut, 2019; Şahin ve Avan, 2018; Yurdabakan ve Tektaş, 2013). Ancak bu olumsuz özelliklerin servis şoförlerine genellenmesi onlara yönelik haksız değerlendirmelere sebep olacaktır. Servis şoförlerinin ve öğrencilerin rol ve sorumluluklarına dair kurallar geliştirilmesi ve yaşanan sorunların açık iletişim ve empati yoluyla çözülmesi gerekmektedir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin okul personellerine yönelik çoğunlukla olumsuz kalıp yargı ve taşıdığı görülmektedir. Bu kalıp yargı ve ön yargıları azaltmak için öğrenciler ve okul personelleri arasında olumlu sosyal etkileşimi teşvik edecek iş birliğine dayalı etkinlikler düzenlenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin kalıp yargı ve ön yargılara dair farkındalığını artıracak bilgilendirme sunumları yapılabilir. Araştırmacılar da okullarda kalıp yargı ve ön yargıları azaltmaya yardımcı olacak etkili müdahaleler geliştirerek bu gruplar arasındaki tutumların iyileştirilmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Ağgül, C. ve Yılmaz, F. (2023). Kalıp yargı ve ön yargılı çocuklar: Sosyal bilgiler dersi bağlamında bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 279-296. https://doi.org/10.17556/erziefd.1146808

Akan, D. ve Yarım, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(2), 223-233.

Aronson, E. (1995). *Toplumsal hayvan* (T. Aykul, Çev.). Us.

Aslan, O., Bilgili, A. ve Kaya, A. V. (2018). Liselerde okuyan öğrencilerin okul müdürüne ilişkin metaforik algıları. *Bilim Armonisi, 1*(1), 11-17.

Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.

Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yoluyla analizi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools (In Ankara)*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Bayhan, G. ve Dalgıç, G. (2012). Liseyi terk eden öğrencilerin tecrübelerine göre okul terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 107-130.

Boyacı, A. ve Öz, Y. (2018). Ortaöğretimde okul terki ve sosyal sermaye: Nitel bir araştırma. *Journal of Economy Culture and Society, 58*, 67-89. https://doi.org/10.26650/JECS403224

Branscombe, N. R. & Baron, R., A. (2022). *Social psychology*. Pearson Education.

Büyükkaya, C. E. (2019). *Farklı okul düzeylerindeki öğrencilerin öğretmen kavramına yönelik metaforik algıları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Cerit, Y. (2008a). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(4), 693-712.

Cerit, Y. (2008b). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 33*(147), 3-13.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal.

Doğan, Ü. (2021). Bilim sanat merkezlerine devam eden özel yetenekli öğrencilerin müdür kavramına ilişkin metaforik algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (39), 104-116.

Egüz, Ş., ve Öntaş, T. (2018). Ortaokul öğrencilerinin "öğretmen" kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 79-91.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin "öğretmen" kavramına ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(3), 1-15.

Fishbein, H. D. (2002). *Peer prejudice and discrimination: The origins of prejudice.* Lawrence Erlbaum.

Fiske, S. T. & Taylor, S. E. (2017). *Social cognition: From brains to culture*. SAGE.

Gencer, M. (2021). Öğrencilerin okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 11*(2), 729-724.

Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy, P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Anı.

Gözübüyük Tamer, M. G. (2014). Trabzon ili genel liselerde okulu terk nedenlerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education, 3*(2), 16-37. https://doi.org/10.19128/turje.181079

Karabulut, Ş. (2019). *Okul servisi kullanan öğrencilerin memnuniyet düzeylerini belirlemeye yönelik ölçüm aracı geliştirilmesi ve uygulanması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Medipol Üniversitesi.

Karacabey, M. F. & Boyacı, A. (2018). Factors contributing to secondary school dropouts and the dropouts' socioeconomic profiles: Şanlıurfa sample. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24*(2), 247-293.

Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, S. ve Anar, S. (2016). Okul iklimi ve akademik başarı ilişkisi: bir meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 107-122.

Levine, J. M. & Hogg, M. A. (Eds.) (2010). *Encyclopedia of group processes & intergroup relations.* SAGE.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.

Önen, Ö. ve Eryılmaz Ballı, F. (2020). Z kuşağı ortaokul öğrencilerinin okul müdürlerine dair algılarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi,* (84), 529-550.

Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim, 20*(3), 327-358.

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(38), 213-224.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem.

Pesen, A., Kara, İ. ve Gedik, M. (2015). Çocuk gelişimi bölümü 2. sınıf öğrencilerinin "müdür" kavramına ilişkin metafor algıları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*, 28-48.

Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (A. Tüfekçi Akcan ve S. N. Şad, Çev. Ed.). Pegem.

Sayılır, K., Çıtlak, F., Töngel, O. ve Tomakin, S. (2024). Ortaokul öğrencilerinin okul aidiyet duygusu ve okul iklimine ilişkin algıları. *Ulusal Eğitim Dergisi, 4*(2), 620-643. https://doi.org/10.5281/zenodo.10668476

Schneider, D. J. (2004). *The psychology of stereotyping.* The Guilford.

Soysal, D. ve Afacan, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin "fen ve teknoloji dersi" ve "fen ve teknoloji öğretmeni" kavramlarına yönelik metafor durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(19), 287-306.

Şahin, S. ve Avan, Y. (2018). Öğrencilerin güvenli taşınmasında sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches, 4*(10), 440-447.

Şengül, S., Katrancı, Y. ve Gerez Cantimer, G. (2014). Ortaokul öğrencilerinin "matematik öğretmeni" kavramına ilişkin metafor algıları. *International Journal of Social Science, 25*(1), 89-111.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tolunay Ateş, Ö. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 78-93.

Vallacher, R. R. (2020). *Social psychology: Exploring the dynamics of human experience.* Routledge.

Whitley, B. E. & Kite, M. E. (2010). *The psychology of prejudice and discrimination*. Thomson-Wadsworth.

Yalçın, M. ve Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi, 1*(2), 229-256.

Yavaş, M. (2019). *Farklı kademelerdeki öğrencilerin sınıf öğretmeni kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş onuncu baskı). Seçkin.

Yıldırım, N. ve Uğur, M. (2011). Öğrencilerin algısından okul müdürü imgelerinin karikatürize ifadeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(2), 409-426.

Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (Çev. İ. Günbayı). Nobel.

Yurdabakan, İ., ve Tektaş, M. (2013). Taşımalı ilköğretim öğrencilerinin taşımalı eğitime ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(3), 511-527.

Extended Abstract

In addition to their function of providing young generations with the knowledge, skills and values specified in the curricula, schools are institutions that facilitate the socialization of people from different identities. Children spend a significant portion of their time at school until they reach adulthood. Within the scope of 12 years of compulsory education, children spend time with their peers, teachers and other school staff five days a week, excluding vacation periods. Children's expectations and thoughts about school staff determine the level of communication with them. This research focuses on the concepts of stereotype and prejudice from the field of social psychology to elucidate the nature of intergroup relations at school. Stereotypes are "characteristics believed to be true for a particular social group and its members" (Levine & Hogg, 2010, p. 856). Prejudice, on the other hand, is "a negative attitude towards others because of their membership in a particular group" (Fishbein, 2002, p. 33). Stereotypes and prejudices have the potential to harm students' relationships with school staff and negatively affect the school climate. Identifying the content of negative thoughts and feelings between groups at school can help build a tolerant and healthy school climate. Accordingly, the aim of this study is to reveal the stereotypes and prejudices of secondary school students towards school personnel. The study was conducted based on a qualitative research approach. Qualitative research "offers richer possibilities for summarizing and evaluating what participants value and believe, how they think and feel about the social world through language-based meanings" (Saldana, 2019, p. 135). Qualitative research provides a better understanding of perceptions and attitudes by focusing on how individuals construct their own realities in their interactions with their social world (Glesne, 2015; Merriam, 2015). This approach was preferred because qualitative research is more suitable for examining topics where little research has been conducted before or where the researcher does not know the important variables to be examined (Creswell, 2016). A total of 300 students participated in the study: 144 students (75 female, 69 male) from a school with high socioeconomic status and academic achievement, and 156 students (74 female, 82 male) from a school with low socioeconomic status and academic achievement. The research data were collected with an interview forms, which allowed to reveal the complexity of the participants' perspectives. The data collection tools were developed by the researcher, presented to three faculty members, and finalized and edited according to the feedback. In the open-ended questionnaire form, there are boxes for school administrators, teachers, cleaning staff, security guards, canteen staff and bus drivers, along with the statement 'Write your thoughts and feelings towards the following groups'. Content analysis and cross-case analysis were used to analyze the data. As a result of the research, it was found that students perceived school administrators as: a) angry, constantly shouting, harsh and rude; b) restrictive, controlling, rule-oriented, disciplined, forbidding everything; c) useless, do not contribute to the school and students, do not care about students, do not do any work, earn money from where they sit - useful, strive for the institution and students, think about the well-being of their students, ensure the peace and order of the school; d) arrogant, egoistic, capricious, and see themselves as superior to everything else in the school; e) prejudiced, and unfairly accusing without listening. Students mostly used negative emotional expressions such as "I don't like and dislike" towards school administrators. As a result of the research, it was determined that students

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

portrayed teachers as: a) sacrificing, striving, caring for students, kind-hearted, helpful; b) bullying, inconsiderate, disrespectful, arrogant, imposing their opinions, closed to criticism, angry, authoritarian, despotic, oppressive; c) having poor professional skills, using traditional methods, unable to teach entertaining lessons; d) not treating students equally, favoring students they like, discriminating; e) having high expectations. Students used both positive and negative emotional expressions towards teachers. The research revealed that students described cleaning staff as: a) working in difficult conditions for low wages, suffering, tired, unhappy, and poor; b) kind-hearted, friendly, affectionate, and compassionate, striving to protect students' health; c) irritable, grumpy, constantly complaining, rude, and treating students badly; and d) uneducated and ignorant. Students used both positive and negative emotional expressions towards cleaning staff. In addition, it was determined that the students "pity and feel sorry" for the cleaning staff. As a result of the research, it was determined that students characterized security guards as: a) risking their lives to protect students, caring about students, making students feel comfortable, strong, agile - useless, sitting around all day without getting bored, not doing their job properly; b) not getting along with students, stubborn, rude, harsh and prescriptive. Students used both positive and negative emotional expressions towards security guards. As a result of the research, it was determined that students evaluated canteen attendants with adjectives such as stingy, mercenary, opportunistic, selfish, ruthless and greedy. According to the students, canteen attendants are people who use poor quality products, put few ingredients in the meals and sell their products far above the market price. Students stated that canteen attendants offer better products to teachers and school administrators and are unfair to students. Students used negative emotional expressions such as "I don't like and dislike" towards canteen staff. As a result of the research, it was determined that students evaluated school bus drivers as rash, rude and irritable people. Students stated that bus drivers do not accept their mistakes and constantly blame the students. Students used negative emotional expressions such as "I don't like and dislike" towards the bus drivers. When the results are evaluated overall, it is seen that students mostly have negative stereotypes and prejudices towards school staff. In order to reduce these stereotypes and prejudices, cooperation-based activities that encourage positive social interaction between students and school staff can be organized. In addition, informational presentations can be made to increase students' awareness of stereotypes and prejudices. Furthermore, researchers can contribute to improving attitudes between these groups by developing effective interventions that help reduce stereotypes and prejudices in schools.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 3 * (978-993)

Çocuklarda Allah Tasavvurunun Gelişmesinde Bibliyoterapi Yönteminin Etkisi (5-6 Yaş Grubu Örneği)[*]

The Effect of Bibliotherapy Method on the Development of Children's Concept of Allah (5-6 Age Group Example)

Ayşe TAÇAR[**] Mehmet ŞANVER[***]

Makale Bilgisi

Geliş:01.10.2024
Kabul:17.10.2025

Doi: 10.20296/tsadergisi.1559527

Anahtar Sözcükler:
Allah tasavvuru
Okul öncesi
Din eğitimi
Bibliyoterapi

ÖZET

Makalede, 5-6 yaş grubu çocuklarında Allah tasavvurunun gelişmesinde bibliyoterapi yönteminin etkisini, eğitimde ve özellikle din eğitimindeki rolünü ve etkisini açıklamaya çalışmak ve dönem çocuklarında görülen antropo-morfik (insanbiçimci) Tanrı anlayışının değişmesi/gelişmesi ve olgunlaşmasına bibliyoterapinin ne derece hizmet ettiğini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada, bibliyoterapi yönteminin bir türü olan gelişimsel bibliyoterapi uygulanmıştır. Gelişimsel bibliyoterapi uygulaması, eğitim alanında öğretmenler rehberliğinde gerçekleştirilmektedir. Araştırma, nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Veri çeşitlemesi yöntemi uygulanarak öncelikle doküman analizi yapılmış ve araştırmanın geçerlilik ve güvenirliği sağlamlaştırılmaya çalışılmıştır. Katılımcı olarak araştırmada yer alan 5 çocuk ile birlikte Claire Jobert'in "Seni Çok Seviyorum Allah'ım" kitap serisinden hareketle yapılan bibliyoterapi oturumları gerçekleştirilmiştir. Yıldız ve Arık tarafından geliştirilen "Tanrı İmgesi Ölçeği" anket sorularına çocukların verdiği cevaplar ile yine çocuklara Harms teorisinden hareketle sorulan "Allah denince aklına ne geliyor?" sorusuyla onlara Allah hakkında çizdirilen resimlerin ön test-son test sonuçları istatistiksel ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Çalışmada kullanılan kitaplardaki konuyla ilgili metinler, çocuğun hazırbulunuşluğu gözetilerek, belli aralıklarla verildiğinde; çocukların Allah hakkında daha doğru ve olumlu tasavvurlar geliştirdiği gözlenmiştir.

Article Information

Submission: 01.10.2024
Acceptance:17.10.2025

Doi: 10.20296/tsadergisi.1559527

Key Words:
God imagination
Pre-school
Religious education
Bibliotherapy

ABSTRACT

The article aims to explain the effect of the bibliotherapy method on the development of the perception of God in children aged 5-6, its role and effect in education and especially in religious education and to determine the effect of bibliotherapy on the development and maturation of the anthropomorphic perception of God seen in children of that period. Developmental bibliotherapy, which is a type of bibliotherapy method, was applied in the study. Developmental bibliotherapy is carried out under the guidance of teachers in the field of education. The research was conducted with the qualitative research method. Document analysis was primarily conducted by applying the data triangulation method. Bibliotherapy sessions based on Jobert's book series "I Love You So Much, Allah" were carried out with the 5 participating children. The answers given to the "Image of God Scale" survey questions and the pre-test and post-test results of the pictures drawn by the children about Allah with the question "What comes to your mind when you say Allah?" were analyzed statistically and descriptively. When the texts related to the subject were given to the children at certain intervals in the study; It has been observed that children develop more accurate and positive perceptions of Allah.

Atıf İçin

Taçar, A. & Şanver, M. (2025). Çocuklarda Allah tasavvurunun gelişmesinde bibliyoterapi yönteminin etkisi (5-6 yaş grubu örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29(3), 978-993. doi: tsadergisi. 10.20296/tsadergisi.1559527

[*] Bu makale, Ayşe Taçar tarafından Doç. Dr. Mehmet Şanver'in danışmanlığında hazırlanan "Bibliyoterapi Yönteminin Çocuklarda Allah Tasavvurunun Olgunlaşmasına Etkisi (5-6 yaş grubu örneği)" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[**] Öğretmen-Uzman, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, cayse296@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1959-5270

[***] Sorumlu yazar: Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Eğitimi ABD., Bursa, mehmetsanver@hotmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8710-4459

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

1.Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Gelişimi

Okul öncesi dönem, çocuğun 0-6 yaş dönemini kapsayan, özellikle kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı ve kişiliğin önemli oranda kazanıldığı döneme verilen addır. Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimsel özellikleri ile bireysel özellikleri paralel seyreder. Nitekim, Jean Piaget okul öncesi dönem üzerinde en kabul gören araştırmaları yapan bir araştırmacı olarak bu dönemin önemine dikkat çekmiş; aynı zamanda çocuğun gelişim evrelerini zihinsel gelişimlerine adapte eden bir gelişim şeması ortaya koymuştur.

Jean Piaget, çocukların bilişsel gelişimini dört aşamada ele almaktadır; Duyusal Motor Dönemi (0-2 yaş), İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş), Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş) ve Soyut İşlemler Dönemi (11-15 yaş). Okul öncesi dönemi "İşlem Öncesi Dönem" olarak niteleyen Piaget; bu dönem çocukların zihinlerinin henüz mantıksal çözümlemeler ve soyut kavrayışlara yetkin olmadığını ifade eder. Piaget; işlem öncesi dönemi kendi içinde 2-4 yaş arası kavram öncesi dönem ve 4-7 yaş arası ise sezgisel dönem olarak iki evreye ayırmaktadır (Piaget, 1964: 176-186.). 3-6 yaş arası dönem çocukları, tek tek ayrılan gelişmelerden çok, karmaşık gelişim özellikleri gösterir. Bu dönemde çocuğun yaşam şekli ve içinde bulunduğu yaşam şartları, kişilik gelişiminin temelini oluşturur (Dodson, 1998: 133).

Çocukluk dönemi birey için oldukça önemlidir. Zira bu dönem, bireyin gelecekteki hayatının temellerini oluşturur ve karakterinin şekillendiği dönemdir. Birey, bu dönemde adım adım yetişkinliğe hazırlanmakta ve elde edeceği davranışları yavaş yavaş kazanmaktadır. Bu dönem, hayata hazırlık sürecidir, bir öğrenme dönemidir ve bu öğrenmeler onda, onun hayatında derin izler bırakır. Bazı psikologlar ve eğitimciler, kişilik gelişiminin % 90'ının çocukluğun ilk 6 yılında gerçekleştiğini ileri sürerler. Bu durum, bize çocukluk yılları eğitiminin çok önemli olduğunu ve asla ihmal edilmemesi gerektiğini göstermektedir (Köylü, 2004: 137).

2.Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Dinî Gelişimi ve Allah Tasavvuru

Okul öncesi dönem çocuğu kendisini, meydana gelen her olayın merkezinde görür ve her şeyi kendi penceresinden değerlendirir; esas olan kendi bakışıdır. Başka insanların bakışıyla ilgilenmez. Bir olayı veya nesneyi başkalarının farklı bir şekilde algılaması onun ilgi alanının ve öngörüsünün dışındadır. Empati kurabilecek duruma gelmemiştir. Bu benmerkezci bakış açısı, çocuğun dinî gelişim alanında da kendisini gösterir. Allah'ın, çocuğu kuşatan evrenin, çevresindeki varlıkların, anne-babasının ve ailesinin kendisi için ve onun istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için var olduğunu düşünür. Çocuğun Allah'ı ve metafizik konuları algılaması, animist ve antropomorfik bir yapıda gerçekleşir. Mesela, Allah kavramını somut bir kavramla ilişkilendirerek algılama veya cansız nesnelere belli manalar yükleyerek canlı olarak tasavvur etmek gibi. Çocuğun dinî olgunlaşma sürecindeki ilk basamağı bu algılamalardan geçer (Oruç, 2010: 88). Söz gelimi, Tanrı'nın her yerde olduğunu işiten ve bu şekilde inanan bir çocuk, Tanrı'nın üzerine oturmak istemediği için sandalyeye oturmayı kaçınır (Elkind, 1964: 40).

Anlamı, "var olan her şeyin yaratıcısı ve koruyucusu olduğuna inanılan yüce varlık" olan Allah kavramı (Üzüm, 1989; İzmirli, 1997), bireyin zihninde Tanrı'nın nasıl betimlendiğini yorumlamak üzere kullanılan tasavvur kavramı ile birlikte değerlendirildiğinde, literatürde sıkça karşılaşılan ve psikolojik duygu unsurlarını da barındıran bir yapı olarak "Allah tasavvuru" kavramı karşımıza çıkmaktadır (Hayta, 2010: 42).

Allah tasavvuru, Allah'ın zihindeki tahayyülünü ve imgesel tasarımını ifade etmektedir. Allah tasavvuru, Allah ile ilgili duygusal alanda zihinsel simgeleri ifade eder. Yani "Allah'ı dolaylı olarak algılayıp anlamlandırmak ve sezgisel yönden" duyumsamaktır (Hayta, 2019: 54).

3.Çocukta Allah Tasavvuru

İnsan gelişimi, süreklilik içeren bir özelliğe sahiptir. Bu süreçte kazanılan bütün özellikler ve davranışlar, önceki filizlenmelere bağlıdır. Çocuk, her öğrenme ve kazanım elde ettiği an yeni bir şey haline gelmekte; fakat daima geçmişinin özünü taşımaktadır. Beş yaşındaki çocuğun psikolojisi, doğumdan sonraki dört yıl içerisinde ve doğumdan önceki aylar ve haftalar boyunca başına gelen

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

her şeyin ve yaşadıklarının "sonucu"dur. Çünkü tüm geçmiş, aslında her şeyin başlangıcıydı (Gesell & Ilg, 1946: 48).

Çocukta Allah kavramı ile temas, anne karnından itibaren başlamakta olup çocuğun her yaşı ve evresinde bir önceki yaş ve evresinde kazandığı bilgi ve hislerini, deneyimlerini yüklenerek ilerlediği devamlı bir gelişimin ifadesidir. Çocukta şekillenen Allah algısının çocuğun yaşıyla olan ilgisi, çok parçalı yapboz gibi düşünülebilir. Yapboz parçaları, çocuğun her bir yaşı gibi ayrı ayrı bir şekil, renk ve mana ifade etse de, bu parçalar bütün hale getirildiği takdirde çocuğun mevcut Allah tasavvuru anlamlı bir niteliğe kavuşacaktır.

"Çocuğun Tanrı'yı merak etmeye başlaması üç yaşlarına tekabül eder. Çocuk kısa sürede Tanrı'nın görünmez olduğunu keşfeder. Bu nedenle, kendisine canlı bir varlık olarak tanıtılan ve kendisinin bir kişi olarak hissettiği Tanrı imgesini karşılamak onun kapasitesine kalmıştır. Çocuğun güçlü hayal gücü, o görünmez ancak alışılmadık derecede güçlü varlığın psikolojik özelliklerini 'yaratmak' zorundadır. Çocuk üç yaşında olduğunda Tanrı imgesini elinde mevcut olan yaşam deneyimlerine dayanarak oluşturacaktır, sonuç da antropomorfiktir" (Rizzuto, 1979: 22).

Türkiye'de yapılan çalışmalar, çocukların Allah tasavvurunun yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda kültürel, anlatımsal ve dinî çevresel etkilerle şekillendiğini göstermektedir. Örneğin Akgül**,** 5-6 yaş grubundaki çocuklarda Allah'ın koruyucu, yardım edici ve bağışlayıcı niteliklerinin, anlatım biçimleriyle doğrudan ilişkili olarak geliştiğini ortaya koymuştur (Akgül, 2010). Yıldız**,** okul öncesi çocukların sıklıkla Allah'ı insana benzer özelliklerle hayal ettiklerini, ancak eğitsel hikayelerle bu kişileştirmenin yerini daha soyut ve soyutlayıcı bir yaklaşıma bıraktığını belirtmiştir (Yıldız, 2006). Zengin**,** Almanya'daki Türk çocuklarıyla yürüttüğü çalışmada, hikâye anlatımı temelli dinî eğitimin çocukların çizimlerinde yansıyan Allah imgelerinde olumlu dönüşümlere yol açtığını bulgulamıştır (Zengin, 2010). Ayrıca, Yavuz**,** çocuklarda dinî duygu ve düşüncenin gelişiminin, zihinsel kapasite ile çevresel-dinî anlatıların etkileşimiyle birlikte ilerlediğini ve Tanrı kavramının anlamlandırılmasında bu etkileşimin belirleyici olduğunu ifade etmektedir (Yavuz, 1993). Bu bulgular, yalnızca Batılı teorilere değil, yerel araştırmalara ve kültürel pedagojik yaklaşımlara dayalı çok yönlü bir kuramsal çerçevenin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Bazı 5 yaş çocukları, Tanrı'nın varlığının daha fazla farkındadırlar. Hatta yaptıklarını O'nun görmesinden bile korkabilirler. 5 yaşındaki bir çocuk, düştüğü zaman Tanrı'nın onu ittiğini düşünebilir (Gesell & Ilg, 1946: 86-87).

6 yaş, çocuğun yaratıcı bir güç tasavvurunun ve O'na olan ilgisinin en yoğun olduğu dönemdir. "Kendisini gören, ama kendisinin görmediği bir Tanrı"yı ilk başta anlamakta zorlansa da, bu yaşta Tanrı'yı daha geniş bir yaratılış alanıyla düşünebilmekte ve ilişkilendirmektedir. Dünyanın, çevresindeki varlıkların ve güzel şeylerin yaratıcısı olarak Tanrı kavramını kavrar; ancak yakında onları düşünecek, şüpheci hale gelecek ve onları daha fazla açıklama, daha fazla bilgi edinme ihtiyacı duyacaktır (Gesell & Ilg, 1946: 141-142. Ayrıca bkz. Goldman, 1964: 146).

3-18 yaş arası çocukların Tanrı hakkında ne düşündüklerini belirlemek için, Ernest Harms, kamu ve özel türdeki okullarda öğrenim gören 5000'i aşkın çocuk üzerinde bir araştırma yapmıştır. Harms, çalışmasında çocuklardan Tanrı'yı zihinlerinde canlandırmalarını ve ne ifade ettiğini resme aktarıp sözel olarak ifadelendirmelerini istemiştir. Bu araştırma sonucunda Harms, dinî düşüncede 3 gelişim evresi olduğunu kaydetmiştir: Peri Masalları Evresi (3-6 yaş), Gerçekçi Evre (7-12 yaş) ve Bireysel Evre (13-18 yaş) (Harms, 1944: 114-115).

Peri Masalları Evresi'ndeki (3-6 yaş), çocuk, Tanrı'yı zihninde karşılık gelen bir peri masalı kavramıyla eşleştirmiştir: Gökyüzünde bir kulübede yaşayan aksakallı bir adam, bulut, Tanrı yazılı bir bulut parçası vs. Bu evredeki bir çocuk rasyonel değil; duygusal ve sezgisel bir düşünceye sahiptir. Ancak çocuğun, Tanrı'nın rolü ve mahiyeti konusundaki düşünceleri entelektüel olgunlaşması sürecinde önemli bir basamaktır. Bu nedenle duygu, düşünce ve hayallerindeki fantezi özgürlüğü desteklenmelidir (Harms, 1944: 115-119).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Çocukta Allah tasavvuru üzerine yapılan araştırmaların ekseriyeti, Harms'ın bu teorisini doğrulayan nitelikte benzer sonuçlar elde etmiştir (Hample vd., 1991'den akt. Yıldız, 2007: 67. Ayrıca bkz. Heller, 1988; Pitts, 1977). Araştırma sonuçlarına göre; 3-6 yaş arası çocukların Allah algısı genellikle Piaget'in bilişsel gelişim evreleri ile örtüşmektedir. Ancak Petrovich ve Barrett adında iki araştırmacının birbirinden bağımsız olarak farklı yıllarda yaptığı iki farklı araştırma sonuçları, çocukta yerleşik ve gelişen Allah tasavvurunda farklı bir bakışa işaret etmektedir.

Petrovich, çocukların köken (nereden geldiklerine dair) anlayışlarını onların Tanrı kavramlarıyla ilişkilendirmek amacıyla 1997'de okul öncesi çocuklar (ortalama 4 yaş) üzerinde bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada çocuklara, "bitki yaşamı", "hayvan yaşamı", gökyüzü veya yeryüzü ve (duruma bağlı olarak) büyük kayaların kökeninin "Tanrı tarafından, insanlar tarafından veya kimsenin bilmediği/bilinmeyen bir güç tarafından" seçeneklerinden hangisine dayandığı sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi çocukların, Tanrı'nın doğal dünyanın kaynağı olduğu cevabını verme ihtimalleri, yetişkinlerden hemen hemen yedi kat daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, okul öncesi çocukların gerçekten de Tanrı'yı yetişkinlerden önemli ölçüde farklı yaratıcı güce sahip olan bir varlık olarak algılayabildiklerini ortaya koymaktadır. Bu araştırma sonucunda işlem öncesi dönemde bulunan bu çocukların antropomorfik bir Tanrı tasavvuru geliştirmediğini söyleyebiliriz (Akt: Barrett & Richert, 2003: 303-304).

Barrett ve arkadaşları ise, çocukların sahip olduğu antropomorfik Tanrı fikrini ve çocukların düşünme biçim ve algılarını yetişkinlerle karşılaştırmak için, protestan inancına sahip 3-6 yaşındaki 52 Amerikalı çocuk üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada çocuklara, dışında kraker resimleri, içinde ise taş bulunan bir kraker kutusu gösterilmiş; annelerinin kutuyu ilk kez gördüğünde içinde ne olduğunu bilip bilemeyeceği sorulmuştur. Çocukların büyük bir kısmı, annelerinin soruya "kraker" cevabını vereceğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, sizce "Tanrı kutuda ne olduğunu düşünür" diye sorulduğunda, her yaştaki çocuk, Tanrı'nın kutunun dış görünüşüne aldanmayacağını ve "taş" cevabını vereceğini belirtmiştir (Barrett & Richert, 2003: 305).

İki araştırma sonucunun ortak bulgusu; çocuklar, okul öncesi dönemde, Piaget'in belirttiği gibi işlem öncesi dönemde olsa bile, bulundukları evreden farklı ve daha anlamlı, yetişkinlere yakın bir Allah tasavvuru geliştirebilirler. Demek ki, çocuğun yaşı ile geliştirdiği Allah tasavvuru arasında önemli bir ilişki mevcut olmakta, ancak bu ilişki her çocuk için geçerli olmamaktadır. Çocuğun yaşı, şekillendirdiği Allah tasavvurunda tek ölçüt olmayıp çocuktaki Allah tasavvuru; aile (Vergote, 1978: 315-329; Vergote vd., 1969: 79-87; Dickie, 2012: 178; Kirkpatrick & Shaver, 1990: 316) ve cinsiyet (Slater, 2004: 10-11; Bem, 1981: 354-364; Dickie, 2012: 179) değişkenleri ve benzeri diğer içsel ve dışsal (çevresel) faktörlerin tesiri ile mayalanan ve daima şekillenen bir hamur gibidir.

4.Bibliyoterapi'nin Tanımı, Tarihçesi, Türleri ve Uygulama Basamakları

Bibliyoterapi, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını şekillendirmede kitapların iyileştirici gücünden yararlanmayı amaçlayan bir yöntemdir. Terapi, eğitim ve kişisel gelişim gibi farklı alanlarda uygulanan bu yöntem, bireylerin kendi yaşantılarıyla özdeşlik kurabilecekleri edebî eserler aracılığıyla iç görü kazanmalarını hedefler (Russell & Shrodes, 1950; Shechtman, 2009). İlk örneklerine Antik Yunan döneminde rastlansa da, bibliyoterapi 20. yüzyıldan itibaren sistematik bir yaklaşıma dönüşmüştür. Eğitim alanında özellikle gelişimsel bibliyoterapi, çocukların sosyal-duygusal farkındalıklarını geliştirmede etkili bir araç olarak kullanılmaktadır (Betzalel & Shechtman, 2010). Bu yönüyle bibliyoterapi, din eğitimi ve değerler eğitimi bağlamında da önemli bir potansiyele sahiptir.

Çocuklara yönelik bibliyoterapi konusunda mevcut literatürün çoğu duyuşsal bibliyoterapi üzerinedir. Duyuşsal bibliyoterapi, tanımlamalar yoluyla okuyucunun duygusal deneyimler ve insanî durumlarla bağlantı kurmasını sağlamak için kurgu ve diğer yüksek nitelikli edebî literatürü kullanır (Shechtman, 2009: 26).

Bibliyoterapinin hazırlık sürecini; öğrenci ihtiyaçlarını belirleme, öğrenciye uygun materyal seçimi, işleyiş sürecin düzenlenmesi (uygulama zamanı, süresi, şekli ve bunu takiben yapılacak izleme etkinliklerinin tespit edilmesi), materyalleri hazırlama olmak üzere dört ana başlık altında belirlemek mümkün olabilir (Ayrıntılı bilgi için bkz. Coleman & Ganong, 1988; Cornett & Cornett, 1980).

Bibliyoterapi uygulamaları ise şu beş basamaktan oluşmaktadır: Öğrencileri giriş etkinlikleriyle motive etme, Okuma/dinleme tecrübesi sağlama, Kuluçka süresi tanıma, İzleme etkinliklerini gerçekleştirme, Değerlendirme işleminin yapılması ve öğrencileri kapanışa hazırlama.

Öğrencileri giriş etkinlikleriyle motive etme, kitapları öğrencilerin tesadüfen karşılaşacakları yerlere bırakmak, öğrencilerin birbirleriyle kitapları paylaşacakları uygulamalar oluşturmak, kitap kapaklarını ve açıklamalı kitap listelerini panolara asmak ve dikkat çekmek gibi durumları içermektedir. Okuma (dinleme) tecrübesi sağlama, özdeşleşme ve katarsis evrelerinin gerçekleşmesinin beklendiği aşamayı temsil eder. Kuluçka süresi tanıma, alınan bilgilerin içselleştirme ve bütünleştirmede zaman alacağını, bu sebeple beklemenin fayda sağlayacağını belirten aşamayı temsil eder. Çocuğun, içgörü elde edebilmesi için aceleye getirilmemesi ve izleme etkinlikleri öncesi en az 1 gün zaman geçmesinin beklenmesi önemlidir. İzleme faaliyetleri iki basamaklı bir aşamadır: Birincisi, kitap okuma etkinliği sonunda interaktif bir biçimde konu hakkında tartışmanın gerçekleştirilmesi; ikincisi ise, öğrencilerin anlayış ve becerilerinin desteklenmesi için alternatif faaliyetler içeren ek aktivitelerin yapılmasıdır (Bkz. Cornett & Cornett, 1980: 24-34).

Bu bağlamda çalışmada uygulama sürecinde kullanılan bibliyoterapi materyalleri, her bir oturumun temel eğitsel içeriği ve süre bilgisi aşağıda Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Bibliyoterapi uygulamasında kullanılan kaynaklar, eğitim içeriği ve süresi

Oturum Başlığı / Konu	Süre / Zamanlama	Kullanılan Temel Kaynaklar
1. Oturum: Allah sevgisi ve Allah'ın iyilikleri	40 dakika	Claire Jobert, Seni Çok Seviyorum Allah'ım (1. Kitap)
2. Oturum: Allah'a dua etme ve güven duygusu	40 dakika	Claire Jobert, Seni Çok Seviyorum Allah'ım (2. Kitap)
3. Oturum: Allah'ın koruyuculuğu ve affediciliği	40 dakika	Claire Jobert, Seni Çok Seviyorum Allah'ım (3. Kitap)
4. Oturum: Allah'ın büyüklüğü ve yüceliği	40 dakika	Claire Jobert, Seni Çok Seviyorum Allah'ım (4. Kitap)
5. Oturum: Allah ile kurulan manevi bağ	40 dakika	Claire Jobert, Seni Çok Seviyorum Allah'ım (5. Kitap)

5.Bibliyoterapinin Eğitimde/Din Eğitiminde Yeri ve Önemi

Bibliyoterapi yöntemi hastanelerde terapötik amaçla kullanıldığı gibi, eğitimde alanında, okullarda ve sınıflarda bir eğitimci-öğretmenin rehberliğinde "gelişimsel" anlamda kullanıldığı ve kullanılabileceği belirtilmelidir.

Gelişimsel bibliyoterapi, bibliyoterapiyi tedavi maksatlı klinik çerçeveden alıp daha geniş bir perspektife oturtmuştur. Gelişimsel bibliyoterapinin; eğitim, sosyal hizmet, psikoloji, kütüphanecilik gibi kullanım alanları bulunmaktadır. Eğitimde, daha çok ırk ayrımını önleme, engelli, uyumsuz ve kekeme bireylerin yaşadığı zorluklarda destek olmada bir yol ve teknik olarak yer bulmuştur (Piercy, 1996: 7-8). Aynı zamanda, okul kitaplarının çocuklara yalnızca okuma yazma öğretme amacıyla değil; onların kişilik, karakter ve olumlu değerler geliştirmelerine ve kişisel gelişimlerine destek sağlamak maksadıyla kullanıldığı örnekler mevcuttur (Pardeck & Pardeck, 1993: 12).

Bir eğitim ortamında bibliyoterapi uygulamasının katkı potansiyeli; öğrencilerin ilgilerini ve tutumlarını genişletmelerine, öğrencilerin benlik algısı ve çevre konusunda anlayış kazanmalarına, başkalarından bir şeyler öğrenmelerine veya sorunlarına çözüm bulabilmelerine yardımcı olmak bakımından önemlidir (Sınıfta engeli olan veya olmayan tüm çocuklar için bibliyoterapinin gerekli olduğuna dair öne sürülen 9 sebep için bkz. Nola Kortner Aiex, 1993'ten akt. Katherine Cook vd. 2006: 93).

Bibliyoterapi, eğitimde sınıf öğretmeni tarafından iki şekilde kullanılabilir: İyileştirici (terapötik) ve önleyici (koruyucu) bibliyoterapi (Olsen, 1975: 425). İyileştirici hedefler; çocuğun karakterine karşı tutumunun olumlanması, kişisel deneyim ve gelişimindeki aksaklık, hatalar veya eksikliklerin düzenlenmesi, yaşadığı mevcut durum ve olaylardaki problemlerin iyileştirilmesi gibi durumları

içermektedir (İyileştirici hedefe örnek hikâye için bkz. Kantrowitz, 1967: 209-212). Önleyici bibliyoterapide öğretmen, çocuğun geleceğe dair bazı zor durumlara uyum sağlayabilmesine ve zorluklara tatmin edici çözümler bulabilmesine yardımcı olmak için hareket eder. Kitaplar, bir çocuğa zihin dünyasının ve hayal gücünün gelişmesinde, zorlukların üstesinden gelmesinde, özgüven duygusunun gelişmesi ve kendini olduğu gibi kabul etmesinde, geçmiş tecrübelerden yararlanmasında ve onları yeni durumlara göre değerlendirmesinde ve sorunlarına dair yeni ve farklı bir bakış açısı kazandırmasında yardımcı olur. Çocuk; kitaplarda tanıdığı ve karşılaştığı karakterler sayesinde kendisini, güçlü ve zayıf olan yönlerini daha iyi tanır. Böylece kendi benliğini daha iyi tanır, tanımlayabilir ve geliştirebilir (Olsen, 1975: 425). Zipora Shechtman'ın dediği gibi, "Çocuklar ve ergenler terapiyi sevmezler ama hikayeleri ve filmleri severler" (Shechtman, 1999: 40).

Çocuğun okul, aile ve akranlarıyla girdiği ilişkiler sonucu, yaşadığı duygusal veya psikolojik bir sorundan olumsuz etkilenebilir. Onun ilgisini çeken ve ihtiyaçlarına yönelik edebiyat eserleriyle buluşturmak, hem kendisine, hem de sürdürdüğü ilişkilere yönelik tutumunu değiştirebilir (Hoagland, 1972: 390). Viola Kantrowitz, bibliyoterapi yöntemi bağlamında 13 yaşındaki siyahi ve yoksul gecekondu çocuğu olan Willie'yi anlatır. Onun insanlarla yakınlaşmaktan korkmuş ve öğrenmekten vazgeçmiş halinin dönüşümü ümit vericidir. Öğretmen, kitaplar aracılığıyla Willie'nin tek ilgisi olan güvercin yetiştirme ve basketbol oynama gibi yöntemler sundu ve Willie'nin bir atlet olmasını destekleyecek, şevklenmesine yetecek kadar okumaya alaka göstermesini sağladı. Örneğin; öğretmen, Stories for Today's Youth7'de mükemmel bir basketbolcunun hikayesini okudu. Basketbolcu, öğretmenine karşı beslediği öfkeden dolayı sürekli faul yapıyordu. Hikâyede, baba, çocuğun öfkesinin kaynağını bulmak için çabalamaktaydı. Bu ise Willie için çok anlamlıydı, çünkü davranış kalıbı benzerdi (Kantrowitz, 1967: 209-212). Willie, kendi duygu durumundaki karakterle özdeşleşme yaşamış ve böylece yalnızlık hissinden kurtulmuştur. Bu, Willie'yi duygusal olarak rahata erdirmiş, öfkesinden soyutlanmasını sağlamış ve bu sayede karakterle kurduğu empati sonucunda içinde bulunduğu problemi çözüme kavuşturmak için yöntem geliştirme evresine geçmiştir. Sonuç olarak, özdeşleşme, katarsis ve içgörü aşamaları gerçekleşmiştir.

Klasik İslam eğitiminde önemli bir kaynak olan İhvân-ı Safâ'ya göre; peygamberler insanların, melekler peygamberlerin, Allah-u Teâla ise cümlesinin öğretmenidir. Kendisini bize alemlerin Rabbi olarak tanıtan Allah, mutlak manada ilk eğitimcidir; nitekim Rabb isminin anlamlarından birisi de terbiye edendir. Allah, melek, peygamber ve insanlar arasındaki bu ilişkinin tesis edildiği en güçlü unsur ise İlâhî Kitap'tır (Geçioğlu & Yürük, 2021: 681-683). Kur'an'da tebliğ edilen ilk emrin "Oku" olması ve insanın ilk sorumluluğunun okumak olması; İslam dininde kitabın ve okumanın ehemmiyetine işaret etmektedir. Nitekim, Ayasbeyoğlu, okuma ve din ilişkisi üzerine şöyle demektedir:

"(…) İslamın 'farz' terimiyle ifade edilen açık ve kesin hükümlere bağlı mükelleflerinin başında gelen (okuma-yazma) mükellefliği de niçin namaz, oruç, zekât, hac arasında, farz ibadetlerden sayılmamıştır? Okuma ayeti, peygambere, Hira' dağındaki mağarada düşünce ibadetiyle meşgul iken indirilmiştir. Bununla, kendisine, 'İşte asıl ibadet budur, okumandır' denilmiş, Allah'ın istediği bir ibadet şekli gösterilmiş olmuyor mu? Esasen İslam dininin temel ibadetlerini öğrenmek de okumaya bağlıdır. Hatta namazın iç şartlarından, rükünlerinden biri de kıraet (okumak)tır.(…)" (Ayasbeyoğlu, 1991: 67-68).

Mesnevi'de, "Övüşleri nâmahrem olanlardan gizlemek için, Allah bile hikâyeler söylemekte, misaller getirmektedir" beytine yer verilmiştir (Doğan, 2014: 361). Bu beyit, Allah'ın, biz insanlara, iyileştirme ve doğru yola sevk etmede (terapötik) ya da günahlardan sakındırmada (önleyici hedef) hikâye aracını kullanarak yaklaştığını düşündürmektedir (Din eğitiminde bibliyoterapinin yeri, önemi ve kullanım alanlarına dair detaylı açıklamalar ve örnekler için bkz. Çınar, 2019).

6.Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, bibliyoterapi yöntemi ile uygulanan eğitsel bir sürecin, 5–6 yaş grubu çocukların Allah tasavvuru üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, Tanrı İmgesi Ölçeği ve çocuk çizimleri üzerinden elde edilen nicel ve nitel bulgular aracılığıyla bu etkileri değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Okul öncesi dönemde çocukların Allah tasavvuruna yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmakla birlikte (Yıldız, 2006; Akgül, 2010; Zengin, 2010), bu çalışmalar genellikle nitel içerik analizi veya çizim çözümlemeleri ile sınırlı kalmıştır. Mevcut çalışma, bu alana bibliyoterapi temelli bir uygulama modelini entegre ederek hem nicel veri (Tanrı İmgesi Ölçeği) hem de çocuk çizimleriyle elde edilen nitel verileri bütünleştiren karma bir araştırma tasarımı sunmaktadır. Ayrıca Claire Jobert'in "Seni Çok Seviyorum Allah'ım" adlı çocuk kitapları serisine dayalı beş oturumluk uygulama süreci**,** Türkiye bağlamında bu yaş grubunda Allah tasavvurunu eğitsel yöntemle geliştirmeye dönük ilk sistematik müdahalelerden biridir. Bu yönüyle araştırma, sadece tanılayıcı değil, aynı zamanda yönlendirici ve geliştirici bir işlev taşımaktadır. Bu durum, çalışmayı alana özgün katkı sunan bir örnek haline getirmektedir.

Bu çalışmada kullanılan Claire Jobert, *Seni Çok Seviyorum Allah'ım* serisi, okul öncesi dönemde Allah kavramını korku veya ceza merkezli değil, güven, sevgi ve merhamet temalarıyla ele alması nedeniyle tercih edilmiştir. Serinin dili sade, görselleri soyutlama becerisini destekleyici niteliktedir. Metinlerde teşbih ve cisimleştirme eğilimleri bulunmamakta, Allah tasavvuru tenzih ilkesine uygun biçimde anlatılmaktadır. Metinler, uygulama öncesinde ilahiyat ve okul öncesi eğitimi alanında uzman kişilerce incelenmiş, içerik bakımından uygun bulunmuştur. Bu yönüyle, seçilen materyaller hem pedagojik hem teolojik açıdan araştırmanın amacına hizmet eden örneklerdir.

7.Araştırma Problemi ve Soruları

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların Allah tasavvurlarının gelişiminde eğitsel müdahale olarak bibliyoterapi yönteminin etkisini incelemeyi hedeflemektedir. Mevcut literatürde bu yaş grubuna yönelik bibliyoterapi temelli uygulamalı din eğitimi araştırmaları oldukça sınırlıdır. Bu durum, aşağıdaki temel problemi gündeme getirmektedir:

Araştırma Problemi:

"Bibliyoterapi yöntemi ile yürütülen eğitsel bir uygulama süreci, 5–6 yaş grubu çocukların Allah tasavvurlarını anlamlı şekilde etkilemekte midir?"

Araştırma Soruları:

1-Uygulama öncesi ve sonrası Tanrı İmgesi Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2-Bibliyoterapi uygulaması sürecinde çocukların çizimlerinde Allah tasavvuruna dair nitel farklılıklar gözlemlenmekte midir?

3-Eğitim sürecinde kullanılan öykü içerikleri çocukların Allah algısını hangi yönlerden dönüştürmektedir?

YÖNTEM

1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, tek gruplu ön test–son test yarı deneysel desen ile nitel betimsel çizim analizini birleştiren karma bir yaklaşımla yürütülmüştür. Nicel olarak aynı katılımcıların ön test ve son test puanları karşılaştırılmış; nitel olarak çocuk çizimleri gelişimsel-dinî çerçevede betimsel analize tabi tutulmuştur.

2. Katılımcılar

Çalışma grubu, 5–6 yaş aralığında 5 okul öncesi çocuktan oluşmaktadır. Gönüllülük esas alınmış, veli onamı sağlanmıştır. Katılımcılar, uygulama oturumlarına düzenli devam edebilecek çocuklardan kolayda örnekleme ile seçilmiştir.

3. Materyaller ve Seçim Ölçütleri

Bibliyoterapi oturumlarında Claire Jobert'in *Seni Çok Seviyorum Allah'ım* (1–5) serisi kullanılmıştır. Seçimde şu ölçütler gözetilmiştir:

(i) Akîdevî uygunluk: Allah tasavvurunun tenzih ilkesine uygun, teşbih/cisimleştirmeden kaçınan anlatım,

(ii) Yaş-düzeyi: 5–6 yaş için sade dil ve soyutlamaya köprü kuran imgeler,

(iii) Bibliyoterapiye yapı uyumu: Oturumlara bölünebilir akış, etkileşimli sahneler,

(iv) Kültürel-dilsel uygunluk,

(v) Uzman görüşü: Uygulama öncesi ilahiyat ve okul öncesi eğitimi uzmanlarınca içerik incelemesi yapılarak "uygun" değerlendirmesi alınmıştır[1].

4. Uygulama Süreci (Prosedür)

Oturumlar üç evrede yürütülmüştür: Okuma öncesi hazırlık, okuma sırası etkileşim, okuma sonrası izleme etkinlikleri. Bu üç aşamalı bibliyoterapi akışı, okul öncesi uygulama örnekleriyle uyumludur (bkz. Akgün & Karaman Benli, 2019). Oturumlar arasında içselleştirmeyi desteklemek için yaklaşık iki haftalık aralar verilmiştir.

– Okuma öncesi: Kısa şiir/şarkı/oyun vb. ile duygusal-bilişsel hazırlık.

– Okuma sırası: Metin üzerinde nötr, yönlendirmeyen sorularla etkileşim; eğitimci, çocukların kendi ifadelerini açığa çıkaracak şekilde sorular yöneltir.

– Okuma sonrası/izleme: Tartışma, çizim ve kısa etkinlikler; uygulayıcı gözlem notları tutulur.

Örnek etkileşim (metinden alıntı):

"Güneş, 'Evet, Allah gözlerimizle görülemez, ama O, bizi görür; seslendiğimizde işitir' dedi. Eğitimci bunu çocuklara sorar: – 'İçinden söylese de duyar mı?'

— 'Evet, hiçbir şey demese, içinden dese bile duyar.' (Z., 5 yaş)

– 'Kalbimizin atmasını bile dinleyebilir.' (Z.B., 5 yaş)"

Okuma öncesi/okuma sırası/izleme adımları, okul öncesi bibliyoterapi uygulama şemalarıyla tutarlıdır (bkz. Akgün & Karaman Benli, 2019).

5. Ölçme Araçları ve Uygulama

(a) Tanrı İmgesi Ölçeği (kısa form): Bu çalışmada, Mualla Yıldız ve Recep Serkan Arık (2014) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Tanrı İmgesi Ölçeği temel alınmıştır. Uygulamada, M. Evren Hoşrik (2017) tarafından geliştirilen kısa form esas alınmış; yaş düzeyi gereği sadece 'güven' alt boyutu kullanılmıştır. Katılımcılar okuma-yazma bilmediğinden ölçek bireysel ve sözel biçimde uygulanmış; maddeler yaşa uygun sadeleştirilmiş ifadelerle okunmuş, yanıtlar sözel/işaret/resim tepkileri üzerinden kaydedilmiştir.

(b) Çocuk çizimleri: Oturum öncesi-sonrası "Allah denince aklına ne geliyor? Çiz ve açıkla." yönergeleriyle çizimler alınmış; güven/yardım/koruyuculuk ile korku/ceza temaları ve soyut-somut öğeler betimsel olarak çözümlenmiştir[2].

6. Veri Analizi

Nicel: Ön test-son test puanları Bağımlı Örneklem t-testi ile karşılaştırılmış, anlamlılık eşiği $p < .05$ olarak belirlenmiştir. (Bulgularda: $t = -2{,}634$; $p = .029$)

Nitel: Çizimler, çocukların sözlü açıklamalarıyla birlikte betimsel tematik analiz ile değerlendirilmiş; nicel-nitel bulgular üçgenleme yaklaşımıyla yorumlanmıştır.

[1] "Kitabın çocuğun okuma yeteneği ve düzeyi, gelişim ve ilgi düzeyine uygun olması, kitaptaki temaların çocuğun mevcut problemine karşılık gelmesi, kitabın terapötik anlamı, karakterlerin sahiciliği, olay örgüsünün problem çözme süreçleri ile eşleşmesi, hikayenin geçtiği ortamın çocuğun kendisini özdeşleştirmesine uygunluğu, kitabın formatının içeriğe katkısı, kitabın edebi değeri faktörleri ile kitap seçimi eşleştirilmeye gayret edilmiştir. Ayrıca söz konusu kitapların İslam itikadı açısından uygunluğu, İstanbul Medeniyet Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Ahmet Murat ÖZEL tarafından onaylanmıştır." (Araştırmacı)

[2] Çocuklardan Allah'ı şekilsel olarak ifade etmelerini istemek İslam itikadı açısından uygun olmamakla birlikte, okul öncesi eğitim kademesi olması nedeniyle çocukların duygu, düşünce ve tasavvurlarını yazılı yolla ifade edebilmeleri mümkün olmadığından, uygulanan ölçek ve teoriye bağlı olarak bu yol tercih edilmiştir. (Araştırmacı)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

7. Etik Uygunluk

Veli aydınlatılmış onamı alınmış, çocuklardan yaşa uygun sözel rıza istenmiştir. Çocuk isimleri kodlanmış, görseller mahremiyete uygun şekilde kullanılmıştır.

8. Geçerlik-Güvenirlik ve Yanlılık Önlemleri

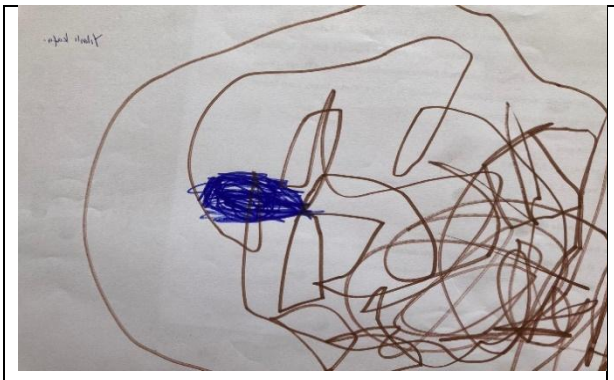
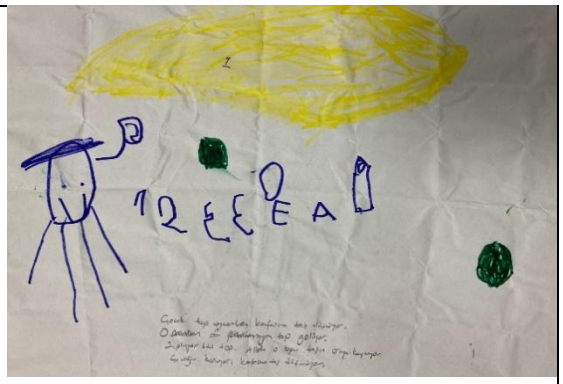
Bu çalışmada iç geçerliği güçlendirmek için üçgenleme uygulanmış; nicel (Tanrı İmgesi Ölçeği – güven boyutu) ve nitel (çocuk çizimleri ile uygulayıcı gözlem notları) veriler birlikte yorumlanmıştır. Nötr soru sorma ve yönlendirmeden kaçınma ilkeleri izlenmiş, oturumlar zamana yayılmış (yaklaşık iki haftalık aralar)tır. Materyal seçimi uygulama öncesinde ilahiyat ve okul öncesi eğitimi uzmanlarınca gözden geçirilmiştir. Çizimlerin çözümlenmesinde önceden tanımlı tematik kodlama şeması kullanılmış; kodlama kararları için araştırmacı notları (denetim izi) tutulmuştur. Sınırlılıklar bölümünde materyal kaynaklı yanlılık ihtimali ve tek ölçüm boyutuna bağlı ölçüm hatası açıkça belirtilmiştir.

BULGULAR

Çocukların ön test ve son test anket cevapları ile Allah hakkında çizdikleri resimlerden 3 tanesinin kısa analizi aşağıda sunulmakla birlikte, bibliyoterapi oturumlarının çocukta Allah tasavvurunun olgunlaşmasına hangi yönde etki ettiği hakkında bilgiler yer almaktadır.

Şekil 1: *Çocukların Allah hakkında ön test ve son test çizimleri*.

	
Ön test çizimi *H. (Kız, 5 yaş): "Allah denince aklıma deniz kızı geliyor. Çünkü meleğe benziyor. Allah da iyi, melek de iyi. Bu, aklıma gelen ilk şey."*	Son test çizimi *H. (Kız, 5 yaş): "Güneşi Allah yarattı. Gökkuşağını da. Melek, bulutlar, çimenler, hepsi Allah'ın. Yalan söylememeyi de Allah yarattı. Bunlar da asla yalan söylemiyor."*

	
Ön Test Çizimi A. (Erkek, 6 yaş): *Çizdiği resmi açıklaması ve anlatması istenildiğinde bunun bir "Yılanlı*	Son Test Çizimi *A. (Erkek, 6 yaş): "Çocuk top oynarken kafasına taş düşüyor. O zaman da patlamayan*

kafa" olduğunu söylemiştir. "Allah denince aklına neden yılanlı kafa geliyor?" diye sorulduğunda ise "Bilmiyorum" cevabını vermiştir.	*top geliyor. Zıplıyor bu top. Allah o topu taşın oraya koyuyor. Çocuğu koruyor, kafasına taş düşmüyor."*

	
Ön Test Çizimi *Z. (Kız, 5 yaş), "Allah denince aklıma Atatürk geldi. Çünkü o bizi koruduğu için. Allah da aynı şeyi yaptığı için aklıma o geldi."*	Son Test Çizimi *Z. (Kız, 5 yaş): "Bir adam camiye gidiyor. Allah, namaz kılmayı çok sever. Adam da çok mutlu; çünkü Allah'ı çok seviyor."*

Uygulama süreci sonunda, tüm çocukların Allah tasavvuru ölçeğinden aldıkları toplam puanlarda artış meydana geldiği gözlemlenmiştir. Ölçeğin "güven" alt boyutuna ait puanlarda ise, Z. ve Z.B. adlı çocukların ön test ve son test sonuçları benzer düzeyde kalırken; diğer çocukların bu alt boyuttaki puanlarında dikkate değer bir yükselme kaydedilmiştir. Bu artış, çocukların Allah'a karşı duydukları güvenin daha olumlu bir hâle geldiğine işaret etmektedir. Nitekim bazı çocuklar, Allah algılarını korkutucu bir figürden ziyade, yardım eden, iyi, koruyucu, güzel duygular uyandıran ve her durumda yanında olan bir varlık biçiminde yeniden tanımlamaya başlamıştır.

Diğer yandan, "korku" alt boyutuna ilişkin puanlara bakıldığında, H. dışındaki çocukların puanlarında artış olduğu görülmüş; ancak H. adlı çocuğun bu boyuttaki puanları uygulama öncesi ve sonrası arasında herhangi bir değişiklik göstermemiştir. Her ne kadar korku alt boyutunda genel bir yükselme kaydedilmiş olsa da, bu durum ölçeğin genel puanlamasını olumsuz yönde etkilememiştir. Genel değerlendirme itibarıyla, çocukların Allah tasavvurlarında olumlu bir gelişim yaşandığı tespit edilmiştir.

Bibliyoterapi uygulamasının katılımcı çocukların Allah tasavvuruna etkisi ve meydana gelen değişimler aşağıdaki tablolarda rakamsal olarak gösterilmiştir.

Tablo 2: "*Bibliyoterapi oturumlarının çocukların Allah tasavvurunda etkili olup olmadığının sınanması için yapılan Bağımlı Örnek t Testi" sonucu*.

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma	Korelasyon	P	T	Serbestlik Derecesi	P
Ön Test	5	37,8	1,30	-0,198	0,750	-2,634	4	0,029
Son Test	5	44,0	4,84					

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Uygulama öncesi ve sonrası elde edilen puanların karşılaştırılmasına yönelik olarak gerçekleştirilen Bağımlı Örneklem t-Testi analizinde, çocukların ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t = -2,634$; $p < .05$). Bu bulgu, bibliyoterapi yöntemiyle yürütülen oturumların, çocukların Allah tasavvurlarını anlamlı biçimde etkilediğini göstermektedir.

Tablo 3: *Çocukların tümünün Allah tasavvuru ölçeği toplam puanlarıyla ilgili ilk test ve son test bibliyoterapi seansları*.

İsim	İlk Test Toplam Puanı	Son Test Toplam Puanı	Güven Alt Boyutu İlk Test	Güven Alt Boyutu Son Test	Korku Alt Boyutu İlk Test	Korku Alt Boyutu Son Test
Z.	35,00	49,00	35,00	35,00	4,00	14,00
Z.B.	38,00	42,00	31,00	31,00	7,00	11,00
E.	37,00	42,00	29,00	33,00	8,00	9,00
A.	39,00	49,00	33,00	35,00	6,00	14,00
H.	36,00	38,00	29,00	31,00	7,00	7,00

Allah tasavvuru ölçeğinde elde edilen, çocukların tamamına ait toplam puanlarda bibliyoterapi seansları sonrası bir artış görülmüştür. Ölçek kapsamında elde edilen Güven alt boyutu puanlarında ise Z. ve Z.B.'ye ait ön ve son test ölçümleri arasında bir fark görülmemiş, ancak diğer çocukların puanlarında bir artış görülmüştür. Ölçek kapsamında Korku alt boyutunda elde edilen puanlarda ise H. dışındaki diğer bütün çocukların puanlarında artış bir gözlenmiş, ancak H.'nin hem oturum öncesi, hem de oturum sonrası puanlarında bir değişiklik görülmemiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Tartışma

Bu araştırma, bibliyoterapi yönteminin 5–6 yaş grubu çocuklarda Allah tasavvurunun gelişimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular, bibliyoterapi oturumlarının çocukların Tanrı tasavvurlarında anlamlı ve olumlu bir gelişme ortaya koyduğunu göstermektedir. Tanrı İmgesi Ölçeği sonuçları ile çizim analizleri birlikte ele alındığında, çocukların Allah'a dair algılarının daha sevgi temelli, koruyucu, yardım eden, iyi ve güven verici bir forma dönüştüğü anlaşılmaktadır.

Araştırmada yer alan çocukların Allah'ı başlangıçta daha çok cezalandırıcı, korkutucu ya da soyut bir figür olarak tanımlarken, oturumlar sonunda Allah'a dair daha somut, olumlu ve ilişkisel bir anlam çerçevesi oluşturdukları görülmektedir. Bu bulgu, Tanrı tasavvuru gelişiminde çocukların deneyimsel, duygusal ve anlatı temelli öğrenmeye açık olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında söz konusu yaş grubunun somut işlemler döneminde yer almasıyla da tutarlıdır. Bu yaş grubundaki çocukların sembolik anlatımlar, hikâye ve görsel temsiller yoluyla öğrenmeye daha açık oldukları bilinmektedir (Piaget & Inhelder, 1969; Yavuz, 1993). Çocukların son test çizimlerinde görülen soyutlamaya yönelik eğilimler, Almanya'daki müslüman çocuklarla yapılan benzer bir araştırmada (Zengin, 2010) gözlemlenen gelişimsel ilerlemelerle örtüşmektedir. Bu bağlamda, farklı sosyo-kültürel çevrelerde dahi Allah tasavvurunun gelişiminde ortak eğilimlerin bulunması dikkat çekicidir. Çocukların çizimlerinde yer verdikleri unsurlar (örneğin ışık, bulut, kalp, eller, gülümseme vb.), Zengin (2010) tarafından yapılan benzer bir çalışmada ilâhî varlıkla kurulan 'kişisel bağ' ve 'duygusal yakınlık' kategorileriyle benzerlik göstermektedir. Bu benzerlik, çocukların Allah tasavvurunun gelişiminde sevgi, güven, koruma gibi duygusal temaların evrensel biçimde öne çıktığını göstermektedir.

Bibliyoterapinin okul öncesi dönemde değer ve inanç geliştirme süreçlerine etkisine dair bulgular, önceki bazı araştırmalarla da örtüşmektedir. Nitekim Okvuran (2001) ve Yılmaz (2012) gibi çalışmalar, bibliyoterapinin bireysel gelişim, empati ve anlam inşası üzerinde etkili bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu çalışma, bibliyoterapi yönteminin erken çocukluk döneminde dinî değerlerin kazandırılmasında etkili ve uygulanabilir bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Sonuç

Bu araştırmada, 5-6 yaş grubundaki çocuklara uygulanan bibliyoterapi oturumlarının Allah tasavvurları üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tanrı İmgesi Ölçeği verileri ve çizim analizleri, çocukların Allah'a dair algılarında daha olumlu, güven temelli ve ilişki odaklı bir dönüşüm yaşandığını göstermektedir. Çocukların hem ölçme araçlarına verdikleri yanıtlar hem de yaptıkları resimler, bibliyoterapi sürecinin onların duygusal ve zihinsel dünyalarında yeni anlam katmanları oluşturduğunu göstermektedir.

Bu sonuç, okul öncesi dönemde dini kavramların pedagojik olarak uygun yöntemlerle kazandırılabileceğini ve Allah tasavvurunun gelişiminde bibliyoterapi yönteminin etkili bir araç olabileceğini ortaya koymaktadır. Bulgular, okul öncesi dönemde dinî kavramların gelişimsel olarak uygun anlatı ve etkinliklerle desteklendiğinde, çocukların Allah tasavvurunun güven ve yakınlık ekseninde olgunlaşabildiğine işaret etmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları, örneklemin küçük (n = 5) ve tek merkezden seçilmiş olması nedeniyle bulguların genellenebilirliğinin sınırlı oluşu; uygulamanın COVID-19 şartlarında yürütülmesi ve buna bağlı devamsızlık/eksik madde risklerinin ölçümleri etkileyebilmesi; materyal boyutunda tek bir hikâye serisinin kullanılması dolayısıyla yazar/anlatı üslubuna bağlı içerik yanlılığı ihtimali (bu nedenle farklı materyallerle replikasyon önerilir); son olarak Tanrı İmgesi Ölçeğinin yalnızca "güven" alt boyutunun ve sözel uygulama prosedürünün tercih edilmesine bağlı ölçüm hatası ve yoruma bağımlılık riskleridir.

Öneriler

1. Eğitim Uygulayıcılarına Yönelik:

Okul öncesi öğretmenleri, dini ve değer içerikli temaların işlenmesinde bibliyoterapi yöntemini etkin bir araç olarak değerlendirebilirler. Bu kapsamda, uygun yaş grubu kitaplarıyla yapılandırılmış anlatı temelli etkinlikler planlanmalıdır.

2. Ailelere Yönelik:

Aileler, çocuklarıyla dini içerikli hikâyeleri birlikte okuyarak onların Allah algılarını şekillendirmeye katkı sağlayabilirler. Bu süreçte duygusal bağ kurmaya ve güven temelli bir Tanrı imgesinin gelişmesine özen gösterilmelidir.

3. Araştırmacılara Yönelik:

Bu çalışma, sınırlı örneklem ve yaş grubunu kapsadığı için farklı yaş gruplarıyla, farklı bibliyoterapi materyalleriyle ve daha geniş örneklemlerle yapılacak benzer çalışmalar alana katkı sağlayacaktır.

Ek Bilgi

Araştırmada kullanılan ölçek soruları, Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulları Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 30 Haziran 2020 tarih ve 14 no'lu kararı ile onaylanmıştır.

KAYNAKLAR

Akgül, H. (2010). *Çocukların Tanrı tasavvuru*. Ensar Yayınları.

Akgün, E. ve Karaman Benli, G. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarla Bibliyoterapi : Bir Uygulama Örneği, *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar - Current Approaches in Psychiatry*, 11(1), 31 Mart.

Ayasbeyoğlu, N. (1991). İslamiyetin Eğitimimize Getirdiği Değerler ve Kur'an-ı Kerim'in Eğitim İle İlgili Ayetlerinin Tahlili. Milli Eğitim Basımevi.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Barrett, J. L. ve Richert, R. A. (2003). Anthropomorphism or Preparedness? Exploring Children's God Concepts, *Review of Religious Research*, 44(3), 300-312. https://doi.org/10.2307/3512389

Bem, S. L. (1981). Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing, *Psycholo-gical Review*, 88(4), 354-364.

Betzalel, N., & Shechtman, Z. (2010). Bibliotherapy: A tool for helping children with conduct disorders. *Child and Youth Care Forum, 39*(3), 197–213. https://doi.org/10.1007/s10566-010-9101-x

Coleman, M. ve Ganong, L. H. (1988). *Bibliotherapy with Stepchildren*. Charles C Thomas Pub Limited.

Cook, K. E., Earles-Vollrath, T. ve Ganz, J. B. (2006). Bibliotherapy, *Intervention in School and Clinic*, 42(2).

Cornett, C. E. ve Cornett, C. F. (1980). *Bibliotherapy: The Right Book at the Right Time*. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Çınar, N. (2019). *Din Eğitiminde Bibliyoterapinin Bir Yöntem Olarak İmkanı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/ET001278.pdf

Dickie, J. R. (2012). Ana-Baba, Çocuk İlişkileri ve Çocukların Tanrı Tasavvurları, çev. İlhan Topuz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1/28, 177-204.

Dodson, F. (1998). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. (Ayşegün Durmaz,Çev.). Kırkambar Yayınları.

Doğan, S. (2014). Mesnevi'de Eğitim Yöntemi ve Pedagojik Yaklaşımlar. *Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluşması, 26-28 Mayıs. Bildiriler*, C. 3, 345-369. http://ktp.isam.org.tr/detayilhmklzt.php?navdil=tr&midno=80178750&YayinTarihi=2014&Cilt=II erişim: 12.02.2024

Elkind, D. (1964). Piaget's Semi-Clinical Interview and the Study of Spontaneous Religion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 4(1). https://doi.org/10.2307/1385202.

Geçioğlu, Ş. ve Yürük, T. (2021). İhvân-ı Safâ'nın Bilgi Anlayışının Din Eğitimi Alanındaki İzdüşümleri, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21(2), 672-699.

Gesell, A. ve Ilg, F. L. (1946). *The Child from Five to Ten*. Hamish Hamilton.

Goldman, R. J. (1964). Researches in Religious Thinking. *Educational Research*, 6(2), 139-155. https://doi.org/10.1080/0013188640060207

Harms, E. (1944). The Development of Religious Experience in Children. *American Journal of Sociology*, 50(2), Eylül, 112-122. https://doi.org/10.1086/219518

Hayta, A. (2019). *Bağlanma Kuramı İle Allah Tasavvuru*. İstanbul: İz Yayıncılık, 2019. http://ktp.isam.org.tr/ktp/recordview.php?idno=381328&ele=%3D&wKitaplar=ba%C4%9Flanma+kuram%C4%B1

Hayta, A. (2010). Nesne İlişkileri Kuramı ve Tanrı Tasavvuru Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 39-77.

Heller, D. (1988). *The Children's God*. Chicago: The University of Chicago. http://ktp.isam.org.tr/ktp/recordview.php?idno=26983&ele=%3D&wYazarlar=heller

Hoagland, J. (1972). Bibliotherapy: Aiding Children in Personality Development, *Elementary English*, 49(3).

Hoşrik, M. E. (2017). *Çocuk evlerindeki ergenlerde gevşeme tekniği ve EFT'nin Tanrı imgesi, affetme eğilimi, öfke ve kaygı kontrolü üzerindeki rolü* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

İzmirli, İ. H. (1997). *Yeni İlm-i Kelâm*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Kantrowitz, V. (1967). Bibliotherapy with Retarded Readers. *Journal of Reading*, 11(3), 205-212.

Kirkpatrick, L. A & Shaver, P. R. (1990). Attachment Theory and Religion: Childhood Attach-ments, Religious Beliefs, and Conversion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 29(3), Eylül. https://doi.org/10.2307/1386461

Köylü, M. (2004). Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Din Eğitimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 45(2), 37-54.

Köylü, M. (2016). *Klasik Islam Eğitimcileri*. ed. Ahmet Koç. (1. Baskı). Rağbet Yayınları.

Okvuran, A. (2001). Bibliyoterapi yöntemiyle çocuklarda olumlu benlik kavramı geliştirme. *Eğitim ve Bilim*, 26(122), 43–47.

Olsen, H. D. (1975). Bibliotherapy to Help Children Solve Problems. *The Elementary School Journal*, 75(7), Nisan, 422-429. https://doi.org/10.1086/460929

Oruç, C. (2010). Okul Öncesi Dönemde Dini Duygunun Kökenleri ve Gelişimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 10(1), 01 Şubat, 75-96.

Pardeck, J. T. ve Pardeck, J. A. (1993). *Bibliotherapy: A Clinical Approach for Helping Children*, Routledge.

Piaget, J. (1964). Cognitive Development in Children: Piaget Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child* (H. Weaver, Trans.). Basic Books.

Piercy, B. A. (1996). A Content Analysis and Historical Comparison of Bibliotherapy Research. *ERIC*. https://eric.ed.gov/?id=ED413930 (erişim: 20.09.2024).

Pitts, V. P. (1977). Drawing Pictures of God. *Learning for Living*, 16(3), 123-129. https://doi.org/10.1080/00239707708556951

Rizzuto, A. (1979). *The Birth of the Living God*. Chicago: The University of Chicago. http://ktp.isam.org.tr/ktp/recordview.php?idno=21393&ele=%3D&wKitaplar=the+birth+of+the+living

Russell, D., & Shrodes, C. (1950). *Bibliotherapy: A theoretical and clinical-experimental study*. University of California.

Shechtman, Z. (2009). *Treating Child and Adolescent Aggression Through Bibliotherapy*. Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09745-9

Shechtman, Z. (1999). Bibliotherapy: An Indirect Approach to Treatment of Childhood Aggression, *Child Psychiatry and Human Development*, 30(1).

Slater, T. (2004). *The development of children's concept of God*. 2004. https://www.researchgate.net/profile/Jerry-Carlson/publication/232440794_The_Development_of_the_Concept_of_God_in_Children/links/55de456a08aeaa26af0f24d2/The-Development-of-the-Concept-of-God-in-Children.pdfhttp://www.ijot.com/ted/papers/childs_god_concept.pdf (erişim: 15.06.2024).

Taçar, A. (2022). *Bibliyoterapi Yönteminin Çocuklarda Allah Tasavvurunun Olgunlaşmasına Etkisi (5-6 Yaş Grubu Örneği)*, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Üzüm, İ. (1989). Allah. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 2, ss. 416-428). TDV Yayınları.

Vergote, A., Tamayo, A., Pasquali, L., Bonami, M., Pattyn, M. R. & Custers, A. (1969). Concept of God and Parental Images. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 8(1), Spring, 79-87. https://doi.org/10.2307/1385256

Vergote, A. (1978). Çocuklukta Din, çev. Erdoğan Fırat. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22(1), 01 Nisan, 315-329. https://doi.org/10.1501/Ilhfak_0000000281

Yavuz, K. (1993). *Çocukta dinî duygu ve düşüncenin gelişmesi* (6. Baskı). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Yıldız, M. (2007). *Çocuklarda Tanrı Tasavvurunun Gelişimi* (1. Baskı). İzmir: İzmir İlahiyat Vakfı. http://ktp.isam.org.tr/ktp/recordview.php?idno=232229&ele=%3D&wYazarlar=murat+y%C4%B1ld%C4%B1z

Yıldız, A. (2006). Okul öncesi dönemde çocukların Allah algısı. *İlahiyat Fakültesi Dergisi, 11*(1), 45-58.

Yıldız, M. ve Arık, R. S. (2014). Measuring Image of God in Children. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 8(15), Ocak-Haziran.

Yılmaz, M. (2012). Hikâye anlatımı ve bibliyoterapi tekniklerinin değer eğitimi sürecine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 103–130.

Zengin, H. K. (2010). Almanya'daki Müslüman çocuklarda Allah kavramının gelişimi: Âdem ve Havva kıssası - yaratılışı, cennetten çıkarılışları - bağlamında 1-4., 6. sınıf çocukları üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 51(2), 157–198.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Extended Abstract

Preschool period is the name given to the period covering the 0-6 age period of the child, in which the foundations of personality development are laid and personality is acquired to a significant extent. In the preschool period, the child's developmental characteristics and individual characteristics are parallel. In fact, Jean Piaget drew attention to the importance of this period; at the same time, he put forward a development scheme that adapts the child's developmental stages to his mental development. During childhood, the individual gradually prepares for adulthood and gradually acquires the behaviors he/she will acquire. This period is a preparation process for life, a learning period, and these learnings leave deep marks on him/her, on his/her life. Some psychologists and educators claim that 90% of personality development occurs in the first 6 years of childhood. This situation shows us that childhood education is very important and should never be neglected. The preschool child sees himself at the center of every event that occurs and evaluates everything from his own perspective; his own perspective is essential. He is not interested in the perspective of other people. This egocentric perspective also shows itself in the child's religious development. He thinks that God, the universe surrounding the child, the beings around him, his parents and family exist for him and to meet his desires and needs. The child's perception of God and metaphysical issues occurs in an animistic and anthropomorphic structure. The child's curiosity and interest in God begins at the age of three. The child soon discovers that God is invisible. Depending on what is told and taught, the child's perception and image of God is formed and developed according to his capacity. The child's strong imagination plays an important role in this development. The image of God that is formed according to the child's capacity and life experiences is anthropomorphic. Some 5-year-olds are more aware of God's existence. The age of 6 is the period when the child's imagination of a creative power and interest in Him are at their most intense. The child in the Fairy Tale Stage (3-6 years old) matches God in his mind with a corresponding fairy tale concept: a white-bearded man living in a hut in the sky, a cloud, a piece of cloud with God written on it, etc. A child in this stage is not rational; he has emotional and intuitive thinking. Therefore, the child's freedom of fantasy in his feelings, thoughts and dreams should be supported. Bibliotherapy is a combination of the words "biblion" (book) and "therapeo" (healing). Its Turkish meaning is "healing through books". It is a book reading activity aimed at improving mental health. It can be said that the history of this activity dates back to the Ancient Age. Bibliotherapy involves a preparation process and is applied in some stages. It should be noted that the bibliotherapy method is used for therapeutic purposes in hospitals, as well as in the field of education, in schools and classes, under the guidance of an educator-teacher, in a "developmental" sense and can be used. It is evaluated that there are some discourses and practices on this subject in both Western sources and Islamic sources and educational practices. We come across studies on the place, importance and areas of use of bibliotherapy in religious education. Our study aims to find answers to some questions while examining the effect of the bibliotherapy (healing with books) method on the development and maturation of the child's perception of God: Can the maturation of the child's perception of God be ensured by applying developmental bibliotherapy, one of the bibliotherapy methods? Can reading books be seen as an effective and powerful opportunity for the child's perception of God to gain a more accurate and mature form? What kind of an interpretation can be made between Piaget's idea of "anthropomorphism in children" and the results of the study? In this context, the following two main objectives will be attempted to be achieved in the study: To examine how the bibliotherapy method affects the maturation of the concept of Allah in preschool children aged 5-6 and to find the harmony between the stages in Harms' theory and the results of the study. Qualitative research method was used in the study and data diversification was also applied. In this context, document analysis was first performed. Thus, a basis was tried to be established to increase the validity and reliability of the study. In the study, "developmental bibliotherapy", one of the bibliotherapy methods, was applied. The universe of the study consists of 5-6 year old children who are receiving preschool education in kindergartens and nursery classes in Istanbul. Analogous sampling, one of the purposeful sampling methods, was adopted for the study. The determined sample consists of 5 children selected from the kindergarten class of a primary school and aged 5-6. The study was conducted within the negative and restrictive conditions of the Covid-19 pandemic. Bibliotherapy sessions were conducted after the preliminary preparation stages, with two-week breaks between sessions so that the children could digest, internalize and identify with the story read or told. After the bibliotherapy sessions, an increase was observed in the total scores of all children obtained with the God perception scale. In the Trust sub-dimension scores obtained within the scope of the scale, no difference was observed between the pre- and post-test measurements of Z. and Z.B., but an increase was observed in the scores of the other children. In the Fear sub-dimension scores obtained within the scope of the scale, an increase was observed in the scores of all children except H., but no change was observed in H.'s scores both before and after the session. The drawings and statements made by the participating children in the first test correspond to the fairy tale stage to which children of this age group belong according to Harms theory; however, it was determined that after the bibliotherapy sessions, the children developed a more concrete and

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

higher level of mental imagination in their drawings about Allah and their statements regarding these drawings. The children can be considered to be in a first stage close to the Realistic stage, which includes children aged 7-12. Indeed, it can be thought that in the children's post-test statements, they did not imagine Allah in different versions such as a king, a being living on the clouds or a fairy tale hero, but started to lean towards a more intellectual way of thinking. The results of our study are consistent with the results of some other studies. Since the ages of the children in our study are very close to each other and their developmental lines are the same, it is not possible to reach a meaningful and clear conclusion about the correlation between age and imagination. Our study is limited because it is a qualitative study covering a certain socio-cultural environment and a certain number of children. This study can also be conducted on children from different social environments, different economic levels and different age groups residing in different regions. For example, the scope can be expanded as a quantitative study to cover a different and more heterogeneous group such as 3-10 years old and a larger number of children. In fact, other more comprehensive studies can be conducted on children from different races, different social environments and different socio-economic levels. Other scales can be included in the study. In this way, the results of the study can be strengthened.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 3 * (994-1007)

Çocuk Edebiyatı İle İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalara Yönelik Bibliyometrik Bir İnceleme

A Bibliometric Review of Studies Related to Children's Literature in Turkey

Fatma Süreyya KURTOĞLU*

Makale Bilgisi

Geliş: 03.02.2025
Kabul:07. 05.2025

Doi: 10.20296/tsadergisi.1631933

Anahtar Sözcükler:
Çocuk edebiyatı
Bibliyometrik analiz
R-Studio

ÖZET

Okul öncesinden başlayarak hemen hemen orta öğretimin sonuna kadar devam eden çocukluk ve ilk gençlik dönemindeki bireyler, kendilerine has birtakım fiziksel ve zihinsel özellikleriyle yetişkinlerden ayrılmaktadır. Özel durumları ve ayrıcalıkları olan bu yaş grubundaki bireylerin beslenme, giyinme vs. gündelik ihtiyaçları olduğu gibi düşünce dünyasını besleyecek, onların karakterlerinin oluşmasına katkı sağlayacak, estetik ihtiyaçlarını karşılayacak sözlü ve yazılı edebî eserlere de ihtiyaçları vardır. Bu amaçla ortaya konulmuş eserlerin tümü, çocuk edebiyatı içerisinde değerlendirilmektedir. Bu metinler özellikle çocuklar açısından önemli görülmekte ve çocukların gelişimlerinde bilhassa da ileriki hayatlarındaki başarılarında stratejik bir öneme sahip olduğu söylenmektedir. Dolayısıyla bu kadar önemli görülen edebî ürünlere yönelik genel bir çerçevenin çizilmesi bu konuda daha sonra yapılacak çalışmalara fikir vermesi açısından önemli görülebilir. Bu çalışmanın amacı Türkiye'deki çocuk edebiyatı üzerine yazılan makalelerin bibliyometrik yönlerini analiz etmektir. Web of Science ve Scopus veri tabanlarından toplanan veri setini incelemek için R-Studio aracı kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çocuk edebiyatı konusundaki çalışmaların seyri 2021 yılında tepe noktasına ulaşmış; bir müddet durağanlaştıktan sonra son yıllarda tekrar yükselme eğilimine girmiştir. Çocuk edebiyatı üzerine yazılan dergi makalelerinde araştırmacıların en sık kullandıkları anahtar kelimelerin picture books, books, science, students olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın çocuk edebiyatı konusunu incelemek isteyen araştırmacılara genel bir bakış açısı sunması düşünülmektedir.

Article Information

Submission: 03.02.2025
Acceptance: 07. 05.2025

Doi: 10.20296/tsadergisi.1631933

Key Words:
Children's literature
Bibliometric analysis
R-Studio

ABSTRACT

Individuals in childhood and early adolescence, which starts from pre-school and continues almost until the end of secondary education, differ from adults with their unique physical and mental characteristics. Individuals in this age group, who have special situations and privileges, have daily needs such as feeding, dressing, etc. They also need oral and written literary works that will feed the world of thought of these individuals, contribute to the formation of their characters and meet their aesthetic needs. All of the works put forward for this purpose are considered within children's literature. These texts are seen as especially important for children and are said to have a strategic importance in their development, especially in their success in their future lives. Therefore, drawing a general framework for literary products that are considered so important can be seen as important in terms of giving an idea to future studies on this subject. The aim of this study is to analyze the bibliometric aspects of articles on children's literature in Turkey. R-Studio tool was used to analyze the data set collected from Web of Science and Scopus databases. According to the results of the research, the course of studies on children's literature reached its peak in 2021; after stagnating for a while, it has entered an upward trend again in recent years. It was found that the most frequently used keywords in journal articles on children's literature were picture books, books, science, students. It is thought that this study will provide a general perspective for researchers who want to examine the subject of children's literature.

Atıf İçin

Kurtoğlu, F.S. (2025). Çocuk Edebiyatı İle İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalara Yönelik Bibliyometrik Bir İnceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(3), 994-1007. doi: 10.20296/tsadergisi.1631933

* Prof. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı, Ankara, fatma.kurtoglu@hbv.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2914-4193

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Bedensel ve zihinsel gelişimleri gözetilerek yapılan bir tarife göre insanların 0-16 yaş grubuna çocuk denilmektedir. Çocukluk dönemi için Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından belirlenen yaş sınırı ise 18'dir (DSÖ, 2025). DSÖ'nün kabul ettiği bu yaş sınırı ülkemizde de aynen kabul edilmektedir. "Ancak çocukların yaşadıkları coğrafya, biyolojik, psikolojik, sosyal nitelikler ve gelişim imkânları dolayısıyla bu devrelere kesin bir şekilde alt ve üst sınırlar koyabilmek mümkün değildir" (Kurtoğlu, 2016, s. 163). Kısacası çocukluk, özel durumu ve ayrıcalıkları olan bir gelişme çağıdır (Yörükoğlu, 1992, s. 241). Çocuk, yetişkinin basit ve küçük bir kopyası olmayıp, ciddiye alınması, yetişmesi konusunda özel şartların oluşturulması gereken önemli bir varlıktır. Toplumların geleceğinin teminatı olan çocukların büyüme ve gelişmesinin dengeli bir biçimde olması için okul, aile ve sosyal çevre sıkı bir işbirliği içinde çalışmalı, onların sonsuz ihtiyaçlarına tam ve eksiksiz olarak cevap verilebilmelidir. Toplumlar ancak bu sayede geleceğine güvenle bakabilir (Kurtoğlu, 2016, s. 163).

Çocuk edebiyatı, iki yaştan başlayarak ergenlik döneminin sonuna kadar geçen süreçte çocukların hayat tecrübeleri, ilgi, ihtiyaç, gelişim ve algılama düzeylerine uygun olan bütün nitelikli (estetik ve edebî) metinleri kapsar (Sınar, 2006, s. 175). Bu, usta yazarlar tarafından çocuklar için özel olarak yazılan, estetik, eğitici, eğlendirici özellikler içeren; çocukların anlayacağı, hoşlanıp yararlanacağı biçimde hazırlanan, onların hayâl gücünü zenginleştiren, eğitimlerine yardımcı olan eserlerin genel adıdır (Tuncer ve Yardımcı, 2000, s. 17)

Fiziksel ve zihinsel gelişimi bir yetişkinden farklı olan çocuklar için ayrı bir edebiyatın varlığı ve gerekliliği konusunda hem ülkemizde hem de dünyada çeşitli görüşler ileri sürülmektedir. Kimi sanatçı ve araştırmacılara göre çocuk edebiyatı yoktur ve olamaz; kimilerine göre ise çocuk varsa, çocukluk diye bir dönemin farklı özellikleri ve farklı ihtiyaçları varsa bu döneme has bir edebiyat da mutlaka olmalıdır. Çocuk edebiyatına muhalefet eden isimler arasında sayabileceğimiz Cemal Süreya bu konudaki görüşlerini şu cümle ile özetler: "Çocuk yazar yoksa çocuk edebiyatı nasıl olur?" (Şirin, 1987, s. 329). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu da "Çocuklar için özel bir edebiyat olamaz. Özel besin, özel hava, özel sanat, özel dil olmayacağı gibi. Çocuk da bir insan ve adam olmaya adaydır. Çocuğun alacağı, yiyeceği ve seveceği büyük adamlarınkinin aynısı olacaktır" (Gökşen, 1966, s. 7) demektedir. Bu farklı yaklaşımlara karşın, pek çok eğitimci ve düşünür, çocuklar için ayrı bir edebiyata ihtiyaç olduğu kanısına varmışlardır. Zira çocuk ve çocukluk diye bir dönem vardır ve çocuğun algı biçimi, psikolojik yapısı, dili kullanma becerileri yetişkinlerden farklıdır.

Bütün bu tartışmalara rağmen netice itibariyle bugün dünyada çocuk edebiyatı diye bir kavram oluşmuş ve bu doğrultuda eser verenlerin sayısı gün geçtikçe artmıştır. Bu hususta Anton Çehov'un ilginç benzetmesi bu tartışmalara son noktayı koyacak niteliktedir. Çehov, çocuk edebiyatı ile yetişkinler için meydana getirilen edebiyat arasındaki farkı çocuk aspirini ile büyük aspirini arasındaki farka benzetir (Akt. Nas, 2002, s. 30). Yani etkin maddeler aynı olmakla beraber önemli olan kullanılması gereken dozdur. Bu ölçü ayrımından anlaşılan, anlatımda sadelik, kısa cümle ve kelime kadrosundaki sınırlamalar ve en önemlisi de "çocuğa görelik" tir. Çocuk her ne kadar küçük bir insansa da bu küçük insanın estetik ihtiyaçları ihmal edilmemelidir. Bu ihtiyacın karşılanabilmesi için sanat ve edebiyattan mahrum bırakılmamalıdır. Bu sanat ve edebiyat ürünleri oluşturulurken de hem çocuk hem edebiyat gözetilmeli; bu hususta ayrı bir dikkat ve özen gösterilmelidir.

Türk edebiyatı çocuk okurların da faydalanacağı bölümleri olan Oğuz Kağan Destanı, Bozkurt Destanı, Manas Destanı, Dede Korkut Hikâyeleri, Kutadgu Bilig, Lutfiyye, Marifetnâme, Hayriyye, Harnâme ve Garibnâme gibi eserlerden oluşan zengin bir edebî koleksiyona sahip olsa da bunları doğrudan doğruya çocuk edebiyatı içerisinde değerlendirmek mümkün değildir (Kurtoğlu, 2016, s. 165). Zira çocuk, Türk edebiyatında ihmal edilmiş unsurlardan biridir. Tanzimat öncesinde çocuklar için yazılan metinlerde bile çocuklar nadiren bulunurlar. Çoğu zaman bu metinlerdeki çocuklar da kendi dünyalarından uzak tiplerdir ve daha beşikte ve okul çağında iken aşk, ıstırap gibi konularla anılırlar (Okay, 1998, s. 112).

Türkiye'de çocuk edebiyatı kavramının ilk olarak ortaya çıkışı, eğitim konusu ile ilgili çalışmaların başladığı Tanzimat Dönemine rastlar. Konu hakkındaki ciddi çalışmalar ise Cumhuriyet sonrasında görülmeye başlar. Bilhassa 1979 yılının Dünya Çocuk Yılı ilan edilmesinden sonra Türkiye'de de çocuğa yönelik yayınlara özel bir önem verilmiş ve bu husus bilim çevrelerinde de konu edilmiştir

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

(Sınar, 2006, s. 175). Bu bağlamda, çocuk edebiyatının özelliklerinin ne olması konusunda pek araştırma yapılmış ve bunların büyük bir kısmı da yayımlanmıştır. Bu tip araştırmalarda artık böyle bir edebiyatın varlığı yokluğu tartışmasına girilmeden bu tip edebî metinlerin dil ve anlatım özellikleri, içeriğinin nasıl oluşturulması, ne gibi görsel anlatım tekniklerinin kullanılması gerektiği ve bu kitapların fiziksel özellikleri ele alınmıştır (Sever, 2000). (Türkiye'deki çocuk edebiyatıyla ilgili literatür için Sınar (2006); Demircan (2008) ile Şirin (1987; 1988; 1989) ve Altunya (2012)'ya başvurulabilir.)

Bu araştırmada yukarıda da değinilmiş olan araştırmalardan farklı olarak herhangi bir kategori sınırlaması yapmadan çocuk edebiyatı ile ilgili makaleler üzerine bibliyometrik analiz gerçekleştirilmiştir. WoS ve Scopus veri tabanlarında yer alan ve WoS veri tabanında yazar anahtar kelimesinde, Scopus veri tabanında ise makale başlığı, özet ve anahtar kelimeler içerisinde çocuk edebiyatı geçen araştırmalara odaklanılmıştır. Böylelikle çocuk edebiyatı literatürü ile ilgili genel bir perspektif ortaya konulmaya çalışılmıştır. Diğer bir ifadeyle bundan sonra bu konuda farklı bilim alanlarında yapılacak çalışmalara farklı bir bakış açıları sunmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda çalışma, ilgili konu alanını bütüncül bir şekilde incelemek için aşağıdaki sorulara cevap bulmayı amaçlamaktadır. Çocuk edebiyatıyla ilgili makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?

1. Çocuk edebiyatına en çok ilgi duyan araştırmacılar kimlerdir?
2. Çocuk edebiyatı araştırmaları konusunda en üretken ülkeler hangileridir?
3. Çocuk edebiyatıyla ilgili en çok ilgi gören makaleler hangileridir?
4. Çocuk edebiyatıyla ilgili en çok makale yayımlanan dergiler hangileridir?
5. Çocuk edebiyatıyla ilgili makalelerde en çok kullanılan anahtar kelimeler hangileridir?
6. Çocuk edebiyatıyla ilgili makalelerin oluşturduğu eğilimler ve tema haritalaması nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırmada çocuk edebiyatı ile ilgili makaleler üzerine bibliyometrik analiz gerçekleştirilmiştir. Literartüre bakıldığında bir araştırma alanına ilişkin yapılan çalışmaların farklılaşması ve artışıyla birlikte bilimsel çıktıların yeni eğilimler oluşturduğu ifade edilmektedir. Ortaya çıkan bu eğilimler farklı istatistiksel analizler yardımıyla belirlenebilmektedir. Bibliyometrik analiz de bu analizlerden biri olarak bilinmektedir. Bu analiz yöntemi, belirlenmiş bir konuda gerçekleştirilen çalışmaları araştırmacının /araştırmacıların ihtiyaç duyduğu parametreler (yıllara göre araştırma üretim grafiği, etkili yazarlar ve kurumlar, yazarların iş birliği ve atıf ağı vb.) dahilinde ortaya koyan geniş çaplı istatistikleri içermektedir (Aria & Cuccurullo, 2017; McBurney & Novak, 2002). Bu bağlamda çalışmada, WoS ve Scopus veri tabanlarında yer alan ve WoS veri tabanında konu, Scopus veri tabanında ise makale başlığı, özet ve anahtar kelimeler içerisinde çocuk edebiyatı geçen dergi makaleleri analiz edilmiştir.

Veri toplama süreci

Bibliyometrik analize konu olan çalışmalarda genelde belirlenen konu alanı ile ilgili yeterli sayıya ulaşmış çeşitli çalışmalardan (makale, kitap, bildiri ve tez) oluşan yayın türlerinden meydana gelen veri seti incelenerek (Ellegaard & Wallin, 2015) işlem gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmada da WoS ve Scopus veri tabanlarındadaki dergi makaleleri incelenmiştir. Araştırmadaki veri setine erişimin sınırları Şekil 1'deki görselde yer almaktadır:

Şekil 1

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Veri Toplama Süreci



Çalışmada ilk olarak araştırmanın amacı doğrultusunda "çocuk edebiyatı" anahtar kelimesi WoS'ta taranmıştır. Bu taramada "author keywords" seçeneği tercih edilerek 2053 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Daha sonra Scopus veri tabanında "article title, abstract, keywords" içerisinde "çocuk edebiyatı" yazılarak tarama yapılmıştır. Bu tarama da ise 5986 çalışmaya ulaşılmıştır. Her iki veri tabanından ilk taramada 8039 çalışma elde edilmiştir. Daha sonra WoS veri tabanında elde edilen verilere filtreler (2025 yılı hariç tutularak 2049, sadece makaleler seçilerek 1847, Türkiye'deki makaleler seçilerek 42 çalışma elenerek) uygulanarak nihai 42 adet makaleye ulaşılmıştır. Saha sonra Scopus'taki çalışmalara da benzer filtreleme (sadece makaleler seçilerek 3829, 2025 yılı hariç tutularak 3828, Türkiye'deki makaleler seçilerek 91, makale dili İngilizce ve Türkçe seçilerek 90 çalışma elenerek) uygulanarak nihai 90 çalışmaya ulaşılmıştır. Her iki veri tabanından filtrelemelerden sonra 132 çalışma değerlendirmeye alınmıştır. Verilerin indirildiği tarih 20.01.2025'tir. Dolayısıyla veri setine 2025 yılından önce yayımlanmış çalışmalar dahil edilmiştir. Bu sınırlandırmalar sonrasında elde edilen veri setleri "BibTeX" file dosyası şeklinde bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Bu kaydetme sonrasında her iki veri tabanından elde edilen 132 adet çalışmaya ait veriler R yazılımında geliştirilen bir kod yardımıyla birleştirilerek mükerrer çalışmalara bakılmış ve 42 adet mükerrer çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmalar elenerek WoS ve Scopus veri tabanlarından 90 adet çocuk edebiyatı ile ilgili çalışmanın bu veri seti üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi

Elde edilen verilerin analizi için R istatitsik programının altyapısı ile uyumlu çalışan R-Studio programından faydalanılmıştır. R programlama dili kullanıcılarına farklı seçenekler sunan açık kaynak kodludur. Bu durum onun sürekli güncellenmesine imkan tanımaktadır. Programın kullanıcıları https://cran.r-project.org/ sitesinde araştırmacılara sunulan paketlerden faydalanabilmektedir. Bu araştırmada ise veriler sunulan paketlereden biri olan bibliometrix paketinden (University of Naples Federico II'den Massimo Aria ve Corrado Cuccurullo'nun işbirliği ile geliştirilen) faydalanılarak analiz edilmiştir. R-Studio'ya eklenen "bibliometrix" paketi aktif edilerek WoS ve Scopus'tan indirilen ve R yazılımında geliştirilen bir kod yardımıyla birleştirilen "BibTeX" dosyası bu arayüze eklenmiştir. Ekleme işleminden sonra bibliometrix paketinin sunduğu yıllara göre üretkenlik grafiği, en ilgili araştırmacılar, ülkeler, çocuk edebiyatına yönelik alanyazındaki eğilimler, anahtar kelime analizi gibi analiz türlerinden yararlanılarak elde edilen nicel veriler ve grafikler yorumlanarak çocuk edebiyatı ile ilgili makalelerin genel çerçevesi ve merkezilik kümeleri belirlenmiştir.

BULGULAR

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Araştırmanın bu bölümünde incelenen veri setinde çocuk edebiyatını konu edinen makale çalışmalarına dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Aşağıda Tablo 1'de çocuk edebiyatını konu edinmiş dergi makalelerine ilişkin temel bilgiler sunulmuştur:

Tablo 1

Ana Bilgiler

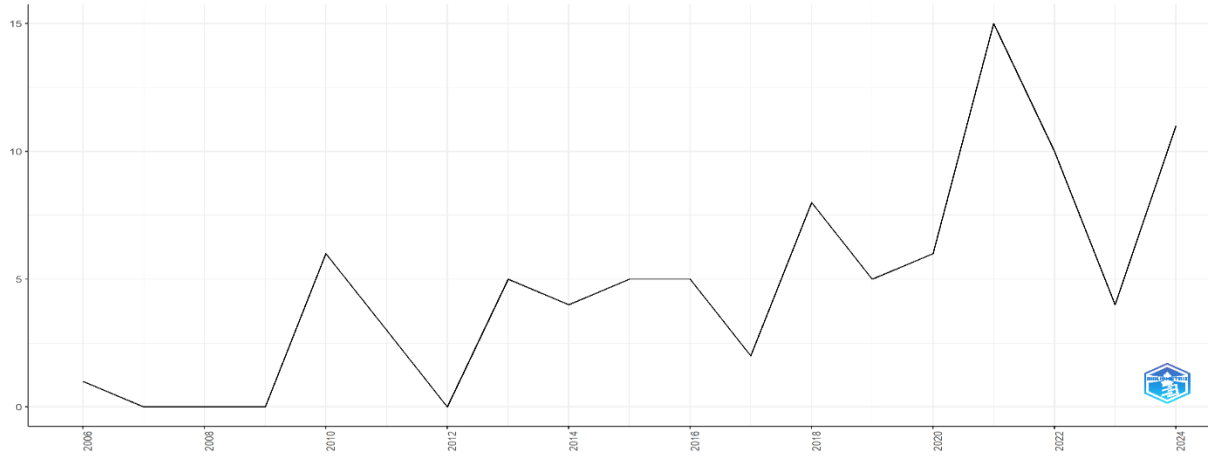
Zaman aralığı	2006-2024
Doküman	90
Yazar sayısı	142
Tek yazarlı makale	37
Makale	89
Makale; tam metin bildiri	1

20 Ocak 2025 tarihinde erişilen veri setindeki bilgilerle oluşturulan Tablo 1'deki bilgilere göre WoS ve Scopus veri tabanlarında Türkiye'de yapılan makale çalışmalarında "çocuk edebiyatı" anahtar kelimesi bir yazar tarafından ilk kez 2006 yılında kulanılmıştır. Her iki veri tabanında bu anahtar kelimeler ile gerçekleştirilen 90 makale (1 makale; tam metin bildiri) yayımlanmıştır. On sekiz yıllık bir süre içerisinde toplamda 142 farklı yazar çocuk edebiyatı üzerine çalışmalar yaparken bunların bir kısmının (f=37) ise araştırmalarını tek başlarına gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Aşağıda yer alan Şekil 2'de WoS ve Scopus veri tabanlarında Türkiye'de yapılan makale çalışmalarında çocuk edebiyatı konulu makalelere yönelik bilimsel üretim grafiği yer almaktadır:

Şekil 2

Yıllara Göre Bilimsel Üretim Grafiği

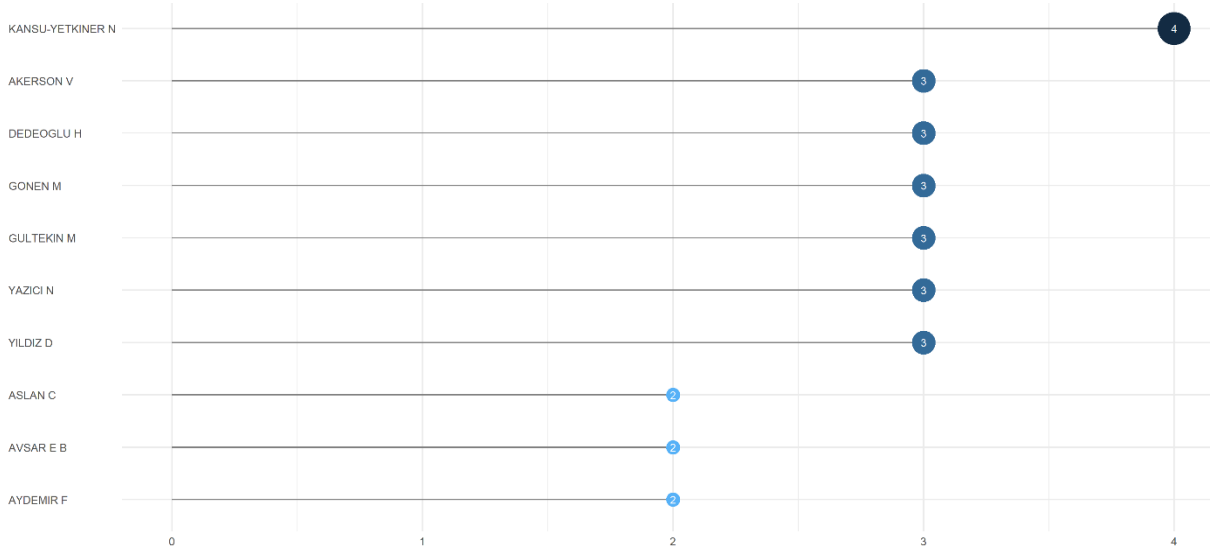


Yukarıda yer alan Şekil 2 incelendiğinde çocuk edebiyatı ile ilgili makale yayınlarının 2006 yılında başladığı görülmektedir. Farklı zaman dilimleri incelendiğinde yayımlanan eserlerin yıllara bağlı olarak değişkenlik gösterdiği tespit edilse de 2020 yılından sonra eser sayısının artış göstererek 2021 yılında tepe noktasına ulaştığı görülmektedir. Konuyla ilgili makale saysında bu yıldan sonra ciddi bir düşüş görülse de son yıllarda ilgili konu alanı ile ilgili üretilen makale sayısında yeniden bir artışın yaşandığı söylenebilir.

Aşağıda yer alan Şekil 3'te WoS ve Scopus veri tabanlarında Türkiye'de yapılan makale çalışmalarında çocuk edebiyatı konusuna ilgi duyan ilk 10 araştırmacı ve konuyla ilgili makale yazmaya başladıkları yıl ve ürettikleri makale sayıları yer almaktadır:

Şekil 3

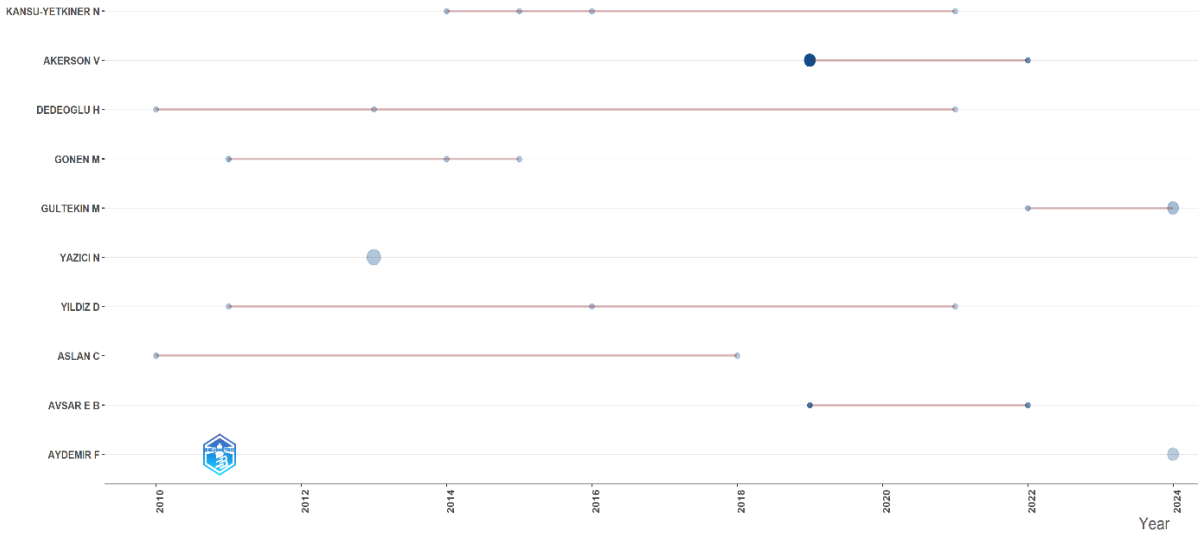
En İlgili Yazarlar



Şekil 3'te yer alan bilgilere göre Kansu Yetkiner, N.' nin 4 makaleyle çocuk edebiyatıyla en çok ilgilenen yazar olduğu görülmektedir. Onu Akerson, V., Dedeoğlu, H., Gönen, M., Gültekin, M., Yazıcı, N. ve Yıldız, D. takip etmektedirler. Diğer araştırmacıların ise bu yazarlara yakın sayıda makale üretitikleri görülmektedir. Çocuk edebiyatı ile ilgilenen ilk 10 araştırmacının yayına başlama yılları ve atıf patlama değerleri Şekil 4'de yer almaktadır.

Şekil 4

Yazarların Zaman İçindeki Üretimleri



Şekil 4'te yer alan bilgilere göre makale sayısında birinci sırada olan Kansu Yetkiner, N.'nin WoS ve Scopusla sınırlı olmak üzere Türkiye'de çocuk edebiyatı üzerine ilk makalesini 2014'de yazdığı görülmektedir. Bu yazar 2021 yılına kadar 4 makale üretmiş ve daha sonraki yıllarda konuyla ilgili makale üretmemiştir. İlk 10 araştırmacı içerisinde bu konuyla son yıllara kadar ilgili olduğu görülen yazarlardan birisi Dedeoğlu, H.'dir. Yazar konuyla ilgili ilk eserini 2010 yılında yazmış ve 2021 yılına kadar eser üretmiştir. Yazarlar arasında yer alan Akerson, V.'nin ise konuyla ilgili ilk iki eseri, 2019 yılında yayımladığı iki makaledir. Bunun yanında yukarıda yer alan Şekil 4'teki noktaların büyüklüğü makale sayısıyla ilgili iken renk koyuluğu ise makaleye gelen atıf değeri hakkında ipucu vermektedir.

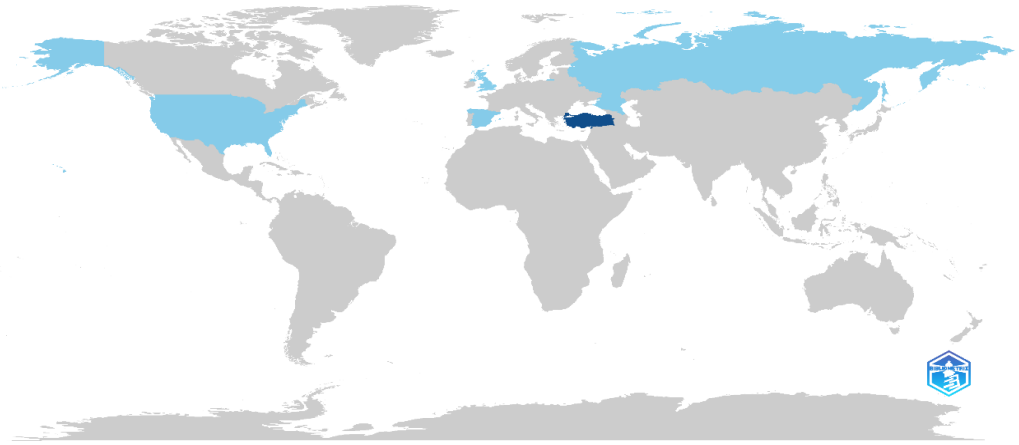
Diğer yandan görsel incelendiğinde yıl başına en fazla makale yazan araştırmacının Akerson, V. olduğu görülmektedir. "Teaching Nature of Science Through Children's Literature: An Early Childhood Preservice Teacher Study" başlıklı makale ortak yazarlı bir çalışmadır (Akerson, Avsar

Erumit, & Elcan Kaynak, 2019). Bu makalenin alanda ilgi gören çalışma olduğu söylenebilir. Yine Akerson, V.'nin 2019 yılında yayımlanan ve ilgi gören, bir başka ortak yazarlı eseri ise "Development of Third Graders' Identities as 'Persons Who Understand Nature of Science' Through a Gravity Unit." (Akerson, Elcan Kaynak & Avsar Erümit, 2019) adlı çalışmadır.

Aşağıda yer alan Şekil 5'te WoS ve Scopus veri tabanlarında çocuk edebiyatı üzerine yazılan makalelerin ülkelere göre bilimsel üretim haritasına yer verilmiştir:

Şekil 5

Ülkelere Göre Bilimsel Üretim



Şekil 5'te yer alan bilimsel üretim haritasına bakıldığında buradaki gri rengin WoS ve Scopus veri tabanlarında çocuk edebiyatı ile ilgili herhangi bir makale üretiminin yapılmadığını belirttiği görülmektedir. Açık mavi renkli ülkeler çocuk edebiyatı ile ilgili makale üretiminin olduğunu, koyu mavi renkli ülkelerde ise bu konuyla ilgili bilimsel üretimin diğer ülkelere göre daha çok yapıldığını göstermektedir. Her iki veri tabanında da yapılan sınırlamada Türkiye'deki çocuk edebiyatı ile ilgili bir filtreleme yapıldığı için Türkiye'nin koyu mavi çıkması doğaldır. Diğer ülkelerin (Amerika Birleşik Devletleri, Rusya, İspanya, İngiltere) açık mavi olarak haritalandırılması ise oralarda bulunan araştırmacıların Türkiye'deki araştırmacılarla işbirliği yaptıklarının göstergesi sayılabilir.

Aşağıda yer alan Tablo 2'de çocuk edebiyatı makalelerinde en fazla referans alınan çalışmaların hangi ülkelerde gerçekleştirildiğine yönelik bilgiler yer almaktadır:

Tablo 2

En Fazla Alıntı Yapılan Ülkeler

Country	Toplam atıf	Ortalama makale atıfı
Türkiye	81	1,20
Amerika Birleşik Devletleri	39	9,80
Birleşik kırallık	16	8,00
İspanya	3	3,00
Kıbrıs	1	1,00

Tablo 2'de yer alan bilgilere göre çocuk edebiyatı ile ilgili en fazla referans alınan makalelerin gerçekleştirildiği ülke Türkiye'dir. Filtrelemede Türkiye seçildiğinden bu sonuç normaldir. Öte yandan araştırmamızda Türkiye sınırlaması yapılmasına rağmen ABD, İngiltere gibi ülkelerin hem toplam atıf sayısında hem de ortalama makale atıf sayısında üst sıralarda yer almaları, bu ülkelerdeki araştırmacıların çocuk edebiyatı konusunda referans olarak kabul edilen çalışmalara imza attıklarının göstergesi sayılabilir.

Aşağıda yer alan Tablo 3'te WoS ve Scopus verilerine göre çocuk edebiyatı ile ilgili yazılan bilimsel makalelerin toplam alıntı sayıları yer almaktadır:

Tablo 3

En Çok Atıf Alan Makaleler

Yazar ve Çalışması	Toplam atıf
Akerson V, 2019, Int J Sci Educ	24
Pavlik A, 2010, Int Res Child Lit	16
Gonen M, 2011, Egıt Bılım	13
Akerson V, 2019, Int J Res Edu Sci	12
Kennedy-Karpat C, 2020, Adaptation	9
Avsar E B, 2022, Sci Educ	9
Uysal P, 2019, Egitim Bilim	8
Cetin O, 2015, Intern Educ Stud	6
Can D, 2023, Int J Scı Math Educ	5
Karaman-Kepenekci Y, 2010, J Peace Educ	5

Yukarıda yer alan Tablo 3'deki bilgiler ışığında toplam alıntı sayısına göre listelenenen makalelerde Türkiye'de çocuk edebiyatı konusunda çalışan araştırmacılar tarafından en çok ilgi gören araştırmanın Akerson, vd. (2019) tarafından yapılan "Teaching Nature of Science Through Children's Literature: An Early Childhood Preservice Teacher Study" **adlı çalışma olduğu** görülmektedir. Bu çalışmanın uluslararası alanda ilgi gördüğü ifade edilebilir. Bu durum Şekil 4'de yer alan (yazarların zaman içindeki üretimleri) bilgilerle de örtüşmektedir.

Aşağıda yer alan Tablo 4'te çocuk edebiyatıyla ilgili bilimsel makalelerin en çok yayımlandığı dergilere yer verilmiştir:

Tablo 4

En İlgili Kaynaklar

Kaynak	Makale (f)
Bilig	8
Elementary Education Online	6
Millî Eğitim	5
Folklor/Edebiyat	4
Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi	4
Turkish Librarianship	4
Children's Literature In Education	3
Eurasian Journal Of Educational Research	3
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	3
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2

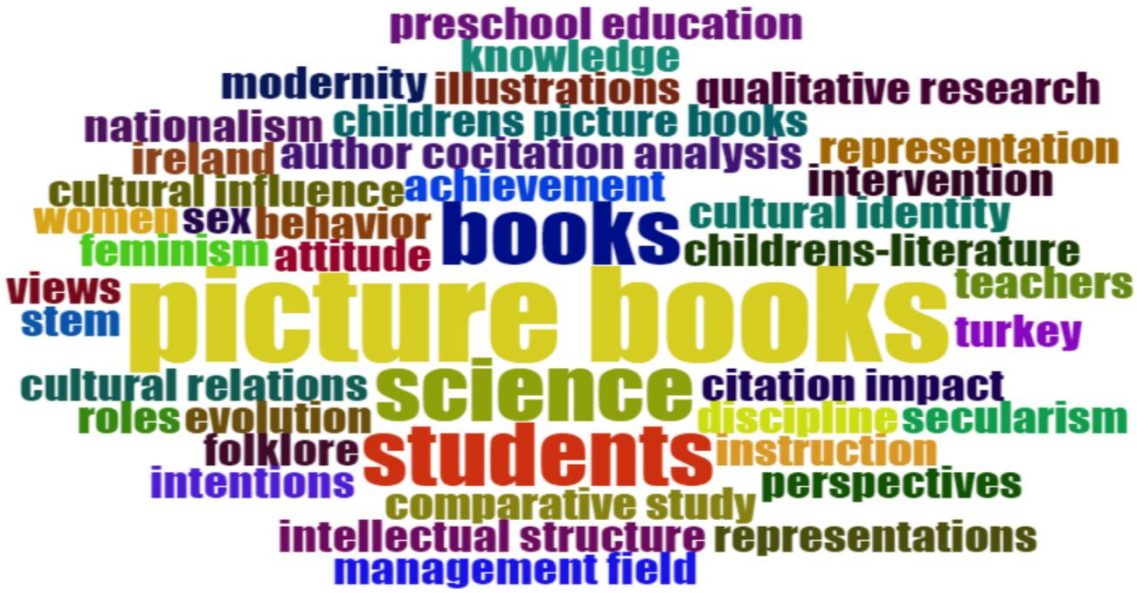
Yukarıdaki Tablo 4'te yer alan dergilere bakıldığında Türkiye'de konuyla ilgili en çok makalenin yayımlandığı derginin "Bilig" olduğu görülmektedir. Bunu 6 makale ile "Elementary Education Online" dergisi takip etmektedir. Bu dergilerin özellikle edebiyat ve eğitim çalışmalarına ait yazılar yayımladığı bilinmektedir.

Aşağıda yer alan Şekil 6'da çocuk edebiyatı ile ilgili gerçekleştirilen makalelerde en fazla kullanılan anahtar kelimelerden oluşan keyword plus kelime bulutu yer almaktadır:

Şekil 6

Kelime Bulutu

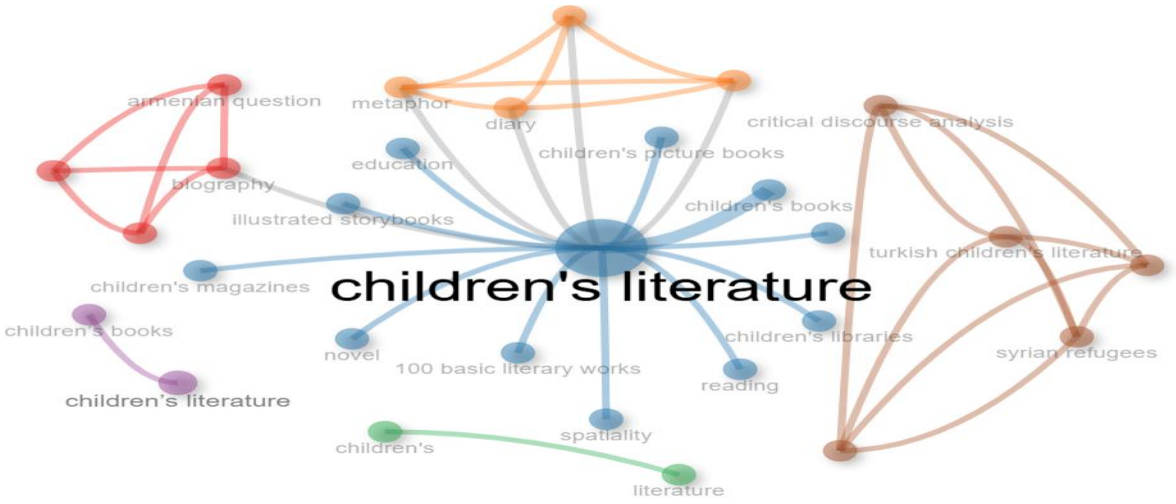
Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X



Yukarıda yer alan Şekil 8'deki kelime bulutu yapılandırılırken tek kelime ile sınırlandırılma yapılmıştır. Buna göre en fazla kullanılan 50 keyword plus limit olarak ayarlanmıştır. Alan yazında (Garfield, 1990) keywords plus'ın, yazarların kullandıkları anahtar kelimelere oranla daha kapsamlı bilgiler içerdiği belirtilmektedir. Bu bağlamda herhangi bir alanda çalışmak isteyen araştırmacının dergilerin yönergelerinde belirtilen 3 ile 5 arasında anahtar kelime kullanması beklenmektedir. Çeşitli veri tabanları araştırmacılar tarafından kullanılan anahtar kelimeler üzerinden çalışılan alanla ilgili daha detaylı bilgilere erişebilmek için keyword plus üretmektedir. Üretilen bu keyword plus ilişkili olduğu diğer anahtar kelimelerle ilişki sıklığını ve konuyla ilgili genel eğilimi ortaya koymaktadır (Tripathi vd., 2018). Bu bağlamda yukarıdaki Şekil 6 incelendiğinde çocuk edebiyatı konusunda en sık kullanılan anahtar kelimeler, "picture books, books, science, students, ..." şeklinde devam etmektedir. Bu anahtar kelimeler ışığında, hangi anahtar kelimelerin birlikte daha sık kullanıldığına yönelik "birlikte geçen kelimeler analizi" yapılarak Şekil 7'de gösterilmiştir:

Şekil 7

Birlikte Geçen Kelimeler



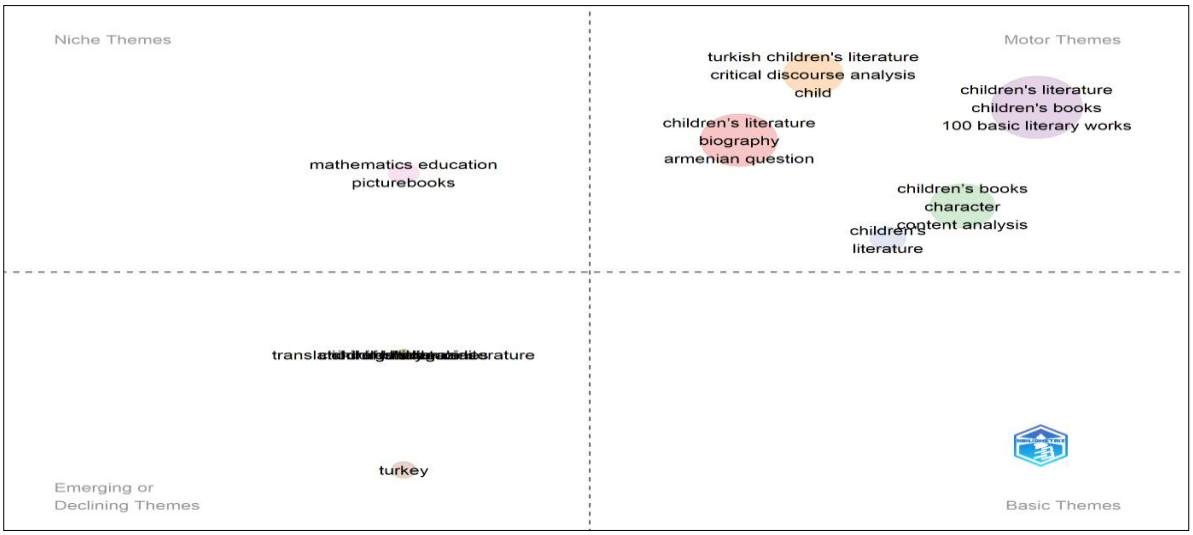
Yukarıda yer alan Şekil 7'de hangi anahtar kelimelerin makalelerde daha sık birlikte kullanıldığını gösteren gruplar gösterilmektedir. Buna göre, "children's literature, children's picture books, chinren's books, children's libraries, reading, spatiality, 100 basic literary works, novel, chilren's magazines, education" gibi anahtar kelime gruplarının belli büyük kümeler içinde yer aldığı görülmektedir. Öte yandan bazı araştırmalarda "Turkish children's literature, Syrian refugees, critical discousrse analysis" gibi anahtar kelimelerin kendi başlarına ortak çalışmalarda yer aldıkları

görülmektedir. Ana grupta yer alan "children's literature, biograpy, metaphor ve diary" anahtar kelimeleri arasında zayıf da olsa bir bağ bulunmaktadır.

Aşağıda yer alan Şekil 8'de WoS ve Scopus verilerine göre çocuk edebiyatı ile ilgili makalelerin Keywords Plus tarafından belirlenen ağların merkezilik kümeleri ve birlikteliği gösterilmektedir:

Şekil 8

Tematik Haritalama



Yukarıda yer alan Şekil 8'de görseldeki merkezilik, bir ağ kümesinin diğer kümelere kıyasla etkileşim düzeyi ve oluşan bir temanın önemi hakkında bilgi sağlamakta ve X ekseninde gösterilmektedir. Tematik haritalamadaki Y ekseninde sembolize edilen yoğunluk ise küme ağının iç gücünü ölçmekte ve tema gelişiminin ölçüsü olarak görülebilmektedir (Di Cosmo vd., 2021). Burada renkli daireler şeklindeki kabarcıklar anahtar kelime kümelerini temsil etmekte ve bunların isimleri, birlikte bulunmalarına göre en ilgili anahtar kelimeler olarak görülmektedir. Burada yer alan kümeler bulundukları konuma göre; sağ üstte yer alanlar merkezi ve gelişmiş olanlar, sağ altta yer alanlar uzmanlaşmış ve çevresel olan oldukça gelişmiş ve korunanlar, sol altta yer alanlar daha az gelişmiş ve marjinal olanla, sol üstte yer alanlar ise çevresel olarak önemli ve gelişmemiş olan kümeler olarak bilinmektedir (Romero-Perdomo vd., 2022; Imaduddin and Eilks, 2024). Bu bağlamda Türkiye'de çocuk edebiyatı ile ilgili merkezi ve gelişmiş olan anahtar kelimeler arasında "children's literature, children's books, 100 basic literacy works, charecter, content analysis, biography, critical discourse analysis ve child" yer almaktayken, az gelişmiş ve marjinal olanlar arasında "translation of children's literature ve children's magazines" yer almaktadır. Öte yandan çevresel olarak önemli ve gelişmemiş olan kümeler arasında ise "matematics education ve picturebooks" yer almaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çocuk edebiyatı ile ilgili makalelerin bibliyometrik incelemesinin gerçekleştirildiği bu araştırmada, incelenen konuyla ilgili makale sayısında özellikle 2021 yılında önemli bir artış olduğu görülmüştür. Öte yandan çocuk edebiyatı ile ilgili makale üretiminde 2021 yılından sonra bir dalgalanma olsa da ilgili alandaki çalışmaların son yıllarda yeniden bir ivme kazandığı söylenebilir. İncelenen veri tabanlarına göre "çocuk edebiyatı" anahtar kelimesi ilk kez 2006 yılında bir makalede yer almıştır. Bu eser Demircan (2006) tarafından üretilen "Türkiye'deki Çocuk Kütüphanelerinin Halk Kütüphanelerine Devredilmelerinden Önceki Niceliksel Durum 1995-2000" adlı makaledir. Çalışmada 2000 yılı sonlarında halk kütüphanelerine devredilerek kapatılan Türkiye'deki çocuk kütüphanelerinin 1995-2000 yılları arasındaki niceliksel özelliklerini çeşitli değişkenler açısından ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışmayı takip eden yıllarda çocuk edebiyatı ile ilişkili olarak

çocukların spesifik olarak bazı becerilerini geliştirmeye yönelik çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanıldığı, çeşitli derslerde bu ürünlerin kullanımına yönelik çalışmaların (Avsar Erumit ve Akerson, 2022; *Kanık Uysal ve Akyol, 2019)* çeşitlenerek arttığı görülmektedir. Öte yandan dünyada çocuk edebiyatının genel bir çerçevesini çizmesi bakımından bazı araştırmaların (Küreci ve Küreci, 2024; Durmaz, 2023; Zhu, ve Guo, 2024) yapıldığı ve bunların dünyadaki genel eğilimi ortaya koyduğu görülmektedir.

Araştırmada yapılan word cloud analizine göre en çok "picture books, books, science, students" gibi anahtar kelimeler ön plana çıkmaktadır. Çocuk edebiyatı ile ilgili makalelerdeki "birlikte geçen kelimelerin analiz verilerine göre, eğitim alanındaki çalışmaların bu konuda öncü rol üstlendiği söylenebilir.

Türkiye'deki çocuk edebiyatı ile ilgili makale yayımlayan dergilere bakıldığında en fazla makalenin Bilig dergisinde yayımlandığı görülmektedir. Bu dergiyi daha sonra sırasıyla Elementary Education Online, Millî Eğitim, Folklor/Edebiyat, Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Turkish Librarianship, Children's Literature in Education, Eurasian Journal of Educational Research, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi gibi dergiler takip etmektedir.

Araştırmanın veri setinde incelenen çalışmalardaki anahtar kelimelerin makalelerde daha sık birlikte kullanıldığını gösteren gruplarına bakıldığında "children's literature, children's picture books, chinren's books, children's libraries, reading, spatiality, 100 basic literary works, novel, chilren's magazines, education" gibi anahtar kelime gruplarının belli büyük kümeler içinde yer aldığı; bazı araştırmalarda ise "Turkish children's literature, Syrian refugees, critical discousrse analysis" gibi anahtar kelimelerin kendi başlarına bazı ortak çalışmalarda yer aldıkları tespit edilmiştir. Bu durumun tematik haritalama verisi ile de desteklendiği tespit edilmiştir. İlgili veriye ilişkin sunulan şekilde (Şekil 8) çocuk edebiyatı ile ilgili merkezî ve gelişmiş olan anahtar kelimeler arasında "children's literature, children's books, 100 basic literacy works" gibi anahtar kelimeler yer almaktadır.

Bu bilgiler ışığında araştırma sonuçlarının Türkiye'deki çocuk edebiyatına yönelik tüm alanları kapsayan genel bir çerçeve çizdiği söylenebilir. Bu bağlamda çalışmanın daha sonra yapılacak çocuk edebiyatı merkezli akademik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

1. Bu çalışmada Türkiye sınırlaması dahilinde dergi makaleleri incelenmiştir. Daha sonra yapılacak çalışmalar diğer yayın türlerini de içine alacak şekilde gerçekleştirilebilir.

2. Bu araştırmada WoS'da konu, Scopus'da ise makale başlığı, özet ve anahtar kelimeleri ile elde edilen veri seti incelenmiştir. İleride, araştırma konusunu ve başlığını temel alan farklı çalışmalar tasarlanabilir.

3. Bilimsel araştırmalar gerçekleştirildiği zaman diliminden etkilenmektedir. Bu araştırma 2025 yılına kadar olan çalışmalar incelenmiştir. Bu zaman diliminden sonrası için de güncel eğilimleri belirleyebilecek çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akerson, V. L., Avsar Erumit, B. & Elcan Kaynak, N. (2019). Teaching nature of science through children's literature: An early childhood preservice teacher study. *International Journal of Science Education*, 41(18), 2765–2787.

Akerson, V**.** L., Elcan Kaynak, N. & Avsar Erumit, B. (2019). Development of third grader's identities as 'persons who understand nature of science' through a gravity unit. *International Journal of Research in Education and Science* (IJRES), 5(2), 450-456.

Altunya, H. (2012). *Türk çocuk edebiyatı kaynakçası*. AÜ Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.

Aria, M. & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics, 11*(4), 959–975.

Avsar Erumit, B., Akerson, V. L. (2022). Ortaokul fen derslerinde çocuk edebiyatını kullanarak bilimin doğasını öğretmek. *Sci & Educ, 31*, 713–737.

Demircan, C. (2006). Türkiye'deki çocuk kütüphanelerinin halk kütüphanelerine devredilmelerinden önceki niceliksel durumu (1995-2000). *Türk Kütüphaneciliği, 20*(2), 177-194.

Demircan, C. (2008). Çocuk edebiyatına yönelik bir bibliyografya denemesi (1960-1980). *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (1), 165-187.

Di Cosmo, A., Pinelli, C., Scandurra, A., Aria, M. & D'Aniello, B. (2021). Research trends in octopus biological studies. *Animals*, *11*(6), 1808.

DSÖ (2025). https:// www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text-childrens-version (E. T. 23.01.2025]

Durmaz, B. (2023). Matematik öğretiminde edebi öğelerin kullanımı: Bibliyometrik bir analiz. *Öğretmen Eğitimi ve Yaşam Boyu Öğrenme Dergisi*, *5*(1), 152-172.

Garfield, E. (1990). Keywords Plus: ISI's breakthrough retrieval method. Part 1. Expanding your searching power on current contents on diskette. *Current Comments, 1*(32), 5–9.

Gökşen, E. N. (1966). *Örnekleriyle çocuk edebiyatı*. Remzi Kitabevi.

Imaduddin, M. & Eilks, I. (2024). A scoping review and bibliometric analysis of educational research on water literacy and water education. *Sustainable Chemistry and Pharmacy, 42*, 1-26.

Kanık Uysal, P. ve Akyol, H. (2019). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim, 44*(198), 17-35.

Küreci, S. & Küreci, C. (2024). Web of science veri tabaninda yayımlanan çocuk edebiyati çalişmalarının bibliyometrik analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *14*(1), 226-240.

Kurtoğlu, F. S. (2016). Çocuk edebiyatında tarihî metinlerden yararlanma: Âşık Paşa'nın Garibnâme'si. *Millî Eğitim*, *45* (211), 161-186.

McBurney, M. K. & Novak, P. L. (2002). What is bibliometrics and why should you care? In Proceedings. *IEEE International Professional Communication Conference*, 108-114.

Nas, R. (2002). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Ezgi Kitabevi

Okay, C. (1998). *Osmanlı çocuk hayatında yenileşmeler*. Kırkambar Yayınları.

Romero-Perdomo, F., Carvajalino-Umana, J. D., Moreno-Gallego, J. L., Ardila, N. & González-Curbelo, M. Á. (2022). Research trends on climate change and circular economy from a knowledge mapping perspective. *Sustainability*, *14*(1), 521.

Sever, S. (2000). *I. Ulusal çocuk kitapları sempozyumu (sorunlar ve çözüm yolları).* AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi TÖMER Yay.

Sınar, A. (2006). Türkiye'de çocuk edebiyatı çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, *4*, (7), 175-225.

Şirin, M. R. (1987). *Çocuk edebiyatı yıllığı 1987*. Gökyüzü Yay.

Şirin, M. R. (1988). *Çocuk edebiyatı yıllığı 1988*. Gökyüzü Yay.

Şirin, M. R. (1989). *Çocuk edebiyatı yıllığı 1989*. Gökyüzü Yay.

Tripathi, M., Kumar, S., Sonker, S. K. & Babbar, P. (2018). Occurrence of author keywords and keywords plus in social sciences and humanities research: A preliminary study. *Journal of Scientometrics and Information Management, 12*(2), 215-232.

Tuncer, H. ve Yardımcı, M. (2000). *Anadolu öğretmen liseleri için çocuk edebiyatı*. MEB Yayınları.

Yörükoğlu, A. (1992). *Aile ve çocuk*. Özgür Yayınları.

Zhu, K. & Guo, G. (2024). A bibliometric analysis of translation studies of children's literature and its implications. *Journal of Scientometric Research*, *13*(1), 260–271.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Extended Abstract

Children's literature covers all qualified (aesthetic and literary) texts that are suitable for children's life experiences, interests, needs, development and perception levels from the age of two until the end of adolescence (Sınar, 2006). This is the general name of works written by master writers specifically for children, containing aesthetic, educational and entertaining features, prepared in a way that children will understand, enjoy and benefit from, enriching their imagination and helping their education (Tuncer and Yardımcı, 2000). Although Turkish literature has a rich literary collection with sections for the benefit of child readers, it is not possible to evaluate them directly within children's literature (Kurtoğlu, 2016). This is because the child is one of the neglected elements in Turkish literature. The first appearance of the concept of children's literature in Turkey coincides with the Tanzimat period, when studies on education began. Serious studies on the subject, on the other hand, begin to be seen after the Republic. Especially after the declaration of 1979 as the World Children's Year, special importance was given to publications for children in Turkey and this issue was also discussed in scientific circles (Sınar, 2006). In this study, a bibliometric analysis was conducted on articles related to children's literature without any category limitation. We focused on the studies in the WoS and Scopus databases, in which children's literature was mentioned in the author keyword in the WoS database and in the article title, abstract and keywords in the Scopus database. In other words, it is aimed to provide a different perspective for future studies in different fields of science on this subject. In this context, the study aims to find answers to the following questions in order to examine the related subject area in a holistic manner: 1. What is the distribution of articles on children's literature according to years? 2. Who are the researchers most interested in children's literature? 3. Which countries are the most productive in children's literature research? 4. Which are the most popular articles on children's literature? 5. Which journals publish the most articles on children's literature? 6. What are the most commonly used keywords in articles on children's literature? 7. What are the trends and theme mapping of articles on children's literature? In this study, a bibliometric analysis was conducted on articles related to children's literature. This analysis method includes a wide range of statistics (Aria & Cuccurullo, 2017; McBurney & Novak, 2002) that reveal the studies carried out on a specified topic within the parameters (research production graph by years, influential authors and institutions, authors' collaboration and citation network, etc.) needed by the researcher / researchers. In this context, the study analyzed journal articles in WoS and Scopus databases that included children's literature in the subject in the WoS database and in the article title, abstract and keywords in the Scopus database. In studies subject to bibliometric analysis, the process is carried out by examining the data set consisting of publication types (Ellegaard & Wallin, 2015) consisting of various studies (articles, books, papers and theses) that have reached a sufficient number related to the determined subject area. In this context, journal articles in WoS and Scopus databases were analyzed. For the analysis of the data obtained, the R-Studio program, which is compatible with the infrastructure of the R statistical program, was used. The R programming language is open source, which offers different options to its users. This situation allows it to be constantly updated. Users of the program can benefit from the packages offered to researchers at https://cran.r-project.org/. In this study, the data were analyzed using one of the packages offered, the bibliometrix package (developed in collaboration with Massimo Aria and Corrado Cuccurullo from the University of Naples Federico II). In this part of the study, the findings obtained from the analyzed data set regarding the articles on children's literature are presented. The findings are expressed in tables and figures titled “Main Information, Scientific Production Graph by Years, Most Relevant Authors, Authors' Production over Time, Scientific Production by Countries, Most Cited Countries, Most Cited Articles, Most Relevant Sources, Word Cloud, Co-occurring Words, Thematic Mapping”. In this study, in which a bibliometric analysis of articles on children's literature was conducted, it was observed that there was a significant increase in the number of articles on the subject, especially in 2021. Although there is a fluctuation in the production of articles on children's literature after 2021, it can be said that the studies in the related field have gained momentum again in recent years. According to the databases analyzed, the keyword “children's literature” appeared in an article for the first time in 2006. In this study, it was aimed to reveal the quantitative characteristics of children's libraries in Turkey between 1995 and 2000, which were transferred to public libraries and closed in late 2000, in terms of various variables. On the other hand, it is seen that some studies (Küreci & Küreci, 2024; Durmaz, 2023; Zhu, & Guo, 2024) have been conducted to draw a general framework of children's literature in the world and these studies reveal the general trend in the world. According to the word cloud analysis conducted in the study, keywords such as “picture books, books, science, students” come to the fore the most. According to the analysis data of the words mentioned together in the articles on children's literature, it can be said that studies in the field of education play a pioneering role in this regard. When the journals publishing articles on children's literature in Turkey are analyzed, it is seen that the highest number of articles are published in Bilig. This journal is followed by Elementary Education Online, Millî Eğitim, Folklore/Edebiyat, Selçuk University Journal of Faculty of Literature, Turkish Librarianship, Children's Literature in Education, Eurasian Journal of Educational Research, Hacettepe University Journal of Faculty of Education and Çukurova University Journal of Faculty of Education. When we look at the groups of keywords in the studies analyzed in the data set of the research showing that they

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

are used together more frequently in the articles, it was found that keyword groups such as “children's literature, children's picture books, chinren's books, children's libraries, reading, spatiality, 100 basic literary works, novel, chilren's magazines, education” were included in certain large clusters; in some studies, keywords such as “Turkish children's literature, Syrian refugees, critical discousrse analysis” were included in some joint studies on their own. This situation was also supported by the thematic mapping data. In the figure presented for the related data (Figure 8), keywords such as “children's literature, children's books, 100 basic literacy works” are among the central and advanced keywords related to children's literature. In the light of this information, it can be said that the results of the study draw a general framework covering all areas of children's literature in Turkey. In this context, it is thought that the study will contribute to future academic studies centered on children's literature. In this study, journal articles were analyzed within the limitation of Turkey. Future studies can be conducted to include other types of publications. In this study, the data set obtained by subject in WoS and article title, abstract and keywords in Scopus were analyzed. In the future, new studies can be designed based on the research topic and title. This research examined studies until 2025. Studies that can identify current trends can also be conducted after this time period.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 3 * (1008-1027)

İlkokul Çocuk Kitaplarındaki Söz Varlığı Kapsamında Güncel Türkçe Sözlük'ün Değerlendirilmesi*

Evaluation of Current Turkish Dictionary within the Scope of Primary School Children's Books Vocabulary

Selçuk DAĞDELEN** İhsan KALENDEROĞLU***

Makale Bilgisi

Geliş:11.02.2025
Kabul:18.08.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1637344

Anahtar Sözcükler:
Çocuk edebiyatı
Söz varlığı
Sözlük
Güncel Türkçe Sözlük

ÖZET

Çocuklarda okuma-yazmanın öğrenildiği 6-10 yaş arası yani ilkokul çağı, söz dağarcığını zenginleştirme açısından önemli bir dönemdir. Bu dönemdeki okunan kitaplar, çocukların kelime öğrenimine büyük katkı sağlamaktadır. Bu araştırmayla; ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf (6-10 yaş) seviyesindeki çocuk kitaplarında bulunan söz varlığı unsurlarının Güncel Türkçe Sözlük'te görünürlüğü değerlendirilmiş ve tespit edilen sorunlardan Güncel Türkçe Sözlük'le ilgili sözlükbilim açısından yapılmış araştırmaların bulgularından farklı problemlerinin de olduğu görülmüştür. Bu çalışmayla, "Güncel Türkçe Sözlük'le ilgili sözlükbilim açısından yapılan araştırmalarda tespit edilen sorunlardan farklı olanlar nelerdir?" sorusuna yanıt aranmaya ve Güncel Türkçe Sözlük'ün gelişimine hem sözlükbilim hem de sözlük kullanıcısı açısından katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel desende durum (vaka) çalışması olarak yürütülen bu çalışmada, basımı 2011-2021 yılları arasında yapılan ve belirlenen ölçütlere giren çocuk kitaplarından elde edilen veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Ulaşılan verilerle Güncel Türkçe Sözlük incelenmiş ve sözlükte madde başları ile tanımlama ve örnekleme sorunları olmak üzere iki ana başlıkta birtakım sorunlar tespit edilmiştir. Bulgular "sonuç ve tartışma" bölümünde ilgili alan araştırmalarıyla değerlendirilmiştir. "Öneriler" kısmında tespit edilen sorunların çözümüne ve sözlük kullanıcılarına yönelik yedi maddelik öneride bulunulmuştur.

Article Information

Submission: 11.02.2025
Acceptance:18.08.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1637344

Key Words:
Children's Literature
Vocabulary
Dictionary
Current Turkish dictionary

ABSTRACT

The period between the ages of 6 and 10, that is, the primary school age when children learn to read and write, is an important period in terms of enriching their vocabulary. Books read during this period contribute significantly to children's vocabulary learning. This study evaluated the visibility of vocabulary elements found in children's books for 1st, 2nd, 3rd, and 4th grades (ages 6-10) of primary school in the Current Turkish Dictionary. Among the identified problems, it was found that the Current Turkish Dictionary presents problems distinct from those found in lexicographic research. This study aims to answer the question, "What are the problems that are different from those identified in lexicographical research on the Current Turkish Dictionary?" and to contribute to the development of the Current Turkish Dictionary from the perspective of both lexicography and dictionary users. In this study, which was conducted as a qualitative case study, data obtained from children's books published between 2011 and 2021 and falling within the specified criteria were collected using the document review method. The Current Turkish Dictionary was examined using the data obtained, and several problems were identified under two main headings: headings, definition, and sampling. The findings were evaluated in the "Results and Discussion" section, along with relevant field research. The "Recommendations" section offers seven suggestions for resolving the identified issues and addressing dictionary users.

Atıf İçin

Dağdelen S. & Kalenderoğlu İ. (2025). İlkokul Çocuk Kitaplarındaki Söz Varlığı Kapsamında Güncel Türkçe Sözlük'ün Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(3), 1008-1027. Doi: 10.20296/tsadergisi.1637344

GİRİŞ

* Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yapılmakta olan doktora tezinden üretilmiştir.

** Öğr. Gör., Aksaray Üniversitesi, TÖMER, Aksaray, selcukdagdelen@aksaray.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6898-5596
*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, kihsan@gazi.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2441-5932

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Dil; iletişimin doğası gereği ilk insanlardan beri var olan, değişen şartlarla birlikte kendi de küçük veya büyük değişimler göstererek canlılığını gösteren, kullanıcısı olmadığında yok olup giden, seslerin belirli kurallar çerçevesinde bir araya gelmesiyle oluşmuş bir sosyal yapıdır. Ergin (2004, s.3) genel olarak dili; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir vasıta olarak tanımlar. Özele indirgediğimizde ise İlhan'a (2009, s.535) göre dil, bir toplumu millet yapan değerlerden biri belki de birincisidir. Çünkü bir milleti diğer milletlerden ayıran örf adet, gelenek, görenek, inanç vb. kültürel unsurlar; yine kültürün bir parçası olan dil sayesinde oluşur, zenginleşir, geçmişten geleceğe aktarılarak ait olduğu milletin varlığını devam ettirir. Dolayısıyla dil, hem ait olduğu kültürün oluşumunu -buna kendisi de dâhil- sağlarken hem de onu taşıma görevini üstlenir. Bu bakımdan her millet, diline ait söz varlığını korumak için sözlükler hazırlamakta ve eğitim kurumları aracılığıyla gelecek kuşaklara yani çocuklara kendi dilini en güzel şekilde öğretmeye çalışmakta, o milletin yazar ve şairleri de çocuklara yönelik eserler yazmaktadır. Bu çalışmalarda en önemli etken çocuklar olduğu için hâliyle çocuklarla ilgili gelişim özellikleri, ruh dünyaları gibi durumların da bilinmesi gerekmektedir.

Çocuklarda gelişim dönemleri genel olarak bebeklik dönemi (0-2 yaş), ilk çocukluk (oyun çağı) dönemi (3-6 yaş), orta çocukluk dönemi (7-11 yaş) ve ergenlik (son çocukluk) (12-14 yaş) dönemi şeklinde kabul görmektedir (Aral, 2018, s.8-11; Oğuzkan, 2013, s.2). Çekici'ye (2024, s.3) göre çocuk, henüz yeterli deneyimi bulunmayan fakat bu deneyim eksikliğini gidermek için merak duyan, öğrenmeye çalışan, bebeklik ve yetişkinlik arasında bulunan insan yavrusudur. Çocuk edebiyatı da erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de içine alan bir dönemde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2007, s.17). O hâlde ilk çocukluk ya da erken çocukluk döneminden itibaren çocuğun gelişim özelliklerine göre onlara uygun kitaplar okunabilir, okul çağının başlamasıyla da bu kitapları kendileri okuyabilir. Her iki durumun da çocuğun dil gelişimine, aktif ve edilgin söz varlığının zenginleşmesine büyük katkısı olacaktır.

Çocuklarda dil edinimi doğumdan itibaren başlar ve dört temel dil becerilerinden ilk önce dinleme ve konuşma becerileri gelişir. Okul çağına gelen çocuk ilk okuma ve yazmayı da öğrenerek bu becerilerin gelişimini devam ettirir. Eğitim sistemimizde 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda zorunlu ilköğretim çağı 4+4 şeklinde ilkokul ve ortaokul olarak ayrılmış olup eğitim döneminin 6-14 yaş arasını kapsadığı belirtilmiştir (Millî Eğitim Temel Kanunu, t.y.). 6-10 yaş arasını kapsayan, meraklı ve bu merakla çevresini ve karşılaştığı şeyleri öğrenmeye çalışan çocuğun ilkokul süreci dil becerileri açısından kritik bir öneme sahiptir. Çünkü dilin ustaca kullanılmasının ve inceliklerinin öğrenilmesinin 5-10 yaşları arasında olduğu kabul edilmektedir (Yapıcı, 2004, s.6). Özellikle okul çağında her yıl yaklaşık 3.000 sözcük öğrenme kapasitelerinin olabileceği (Oruç, 2025) de göz önüne alındığında çocukların söz varlığının zenginleşmesinde onların seviyelerine ve gelişimlerine uygun çocuk kitaplarının önemli bir yerinin olduğu söylenebilir. İşte bu dönemde çocuklarda söz varlığının gelişiminde öğretim materyalleri olarak ders kitaplarının, okumayı yeni öğrenen çocuğun bu becerisini geliştirmesi için öğretmen tarafından önerilen çocuk kitaplarının ve genellikle bu ikisinde karşılaşıp anlamını bilmediği kelimeleri öğrenebileceği yardımcı materyallerden "sözlük"ün önemi artmaktadır. Bu dönemdeki çocuklara yönelik hazırlanacak sözlüklerde ise sözlüğe alınacak söz varlığı unsurlarının ne kadarına ne derecede sözlükte yer verilmesi gerektiği önemli bir sorun olarak görülebilir.

Sezgisel olarak dil kullanıcıları tarafından kolayca ayırt edilebilse de betimlemesi hiç de kolay olmayan bir dil birimi (Sebzecioğlu, 2021, s.131) olan sözcüğün en önemli unsuru olduğu söz varlığı; bir dildeki sözcüklerin, deyimlerin, kalıp sözlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bütün (Aksan, 2004, s.7) olarak tanımlanmıştır. Söz varlığının bütün bu unsurlarını içinde bulunduran "sözlük"ün birçok bilim insanı tarafından tanımı yapılmış olup bunlar içerisinde daha kapsamlı denilebilecek tanımı Engin (2014, s.96) şu şekilde yapmıştır:

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

> Genellikle bir dilin (veya karşılaştırmalı olarak birden çok dilin) belli bir döneminin -özellikle de son döneminin- söz varlığının bütününün veya çeşitli uzmanlık alanlarını ilgilendiren özel bir bölümünün, alfabetik veya kavramsal olarak ortaya konulmasını amaçlayan; içerdiği söz varlığındaki sözlüksel birimlerin ölçünlü dildeki (veya kullanıldığı alandaki) ana biçimlerini, bu biçimlerin vurgu ve tonlamaya göre geçirdiği ses temelli değişiklikleri, kökenlerini, bağlam içindeki kullanım alanlarını, dâhil olduğu çeşitli dilsel tabakaları; bir dil birimi olarak ait olduğu sınıf ve türleri, bağlam içinde gösterdiği çeşitli dil bilgisel özellikleri, anlam/anlamlarını -genellikle- ortak yazı dilinden taranarak belirlenmiş tanıklı (imzalı) örneklerle tanımlayarak veren, bu sözlüksel birimlerin geçtiği atalar sözü, deyim, kalıp söz, birleşik şekilli dil ögelerini de kapsayan, ana dili ve yabancı dil öğrenicileri için temel başvuru kaynağıdır.

Engin'in (2014, s.96) tanımı bir dilin genel sözlüğü için sözlük bilim ölçütlerine göre yapılmış kapsamlı bir tanımdır. Bu tarzda hazırlanan sözlükler hem gelişim özellikleri ve pedagojik açıdan hem de ebat ve ağırlık bakımından ilkokul çağındaki çocuklara uygun değildir. Ancak 6-10 yaş grubundaki çocuklara yönelik hazırlanan sözlüklerle ilgili yapılan çalışmalarda da (Altıntop, 2019; Boz, 2006; Çetinkaya, 2014; Çotuksöken, 1999; Gülden ve Ayhan, 2023; Karadağ, 2011; Serin, 2022) söz varlığının öğrenci gereksinimlerini karşılamadığı, söz varlığıyla ilgili yapılan sıklık çalışmalarından yararlanılmadığı, madde başlarının veya çok anlamlı madde başlarındaki tanımların sözlük hazırlayıcılarının inisiyatifinde olduğu, tanımlama ve örneklemelerde (tanıklama) eksiklerin/problemlerin olduğu gibi birtakım tespitlerde bulunulmuş ve bu tespitlerle ilgili çözüm önerileri sunulmuştur.

Her iki durum da göz önünde bulundurulduğunda; öğrencilerin kolay ulaşabileceği, aradığı söz varlığı unsurlarını rahatça bulabileceği, madde başlarının sesletiminin ve görselinin (resim, fotoğraf, gif, video) olduğu, sürekli güncellenebilen elektronik sözlüklere (e-sözlük) ihtiyaç olduğu söylenebilir. Türk Dil Kurumunun -sahip olduğu alt yapı sayesinde- günümüz teknolojisiyle böyle bir ihtiyacı karşılayabileceği düşünülmektedir. Elektronik sözlük, içerdiği bilgilerin elektronik ortamda sunulduğu sözlüktür (Türk Dil Kurumu [TDK], t.y.a). Türk Dil Kurumunun şu an hâlihazırda internet sitesinde kullanımda olan Güncel Türkçe Sözlük ve bu sözlüğün mobil cihazlar ve tabletlerde kullanılabilen uygulaması vardır. Ancak yukarıda da ifade edildiği gibi bu sözlükler genel sözlük ölçütlerine göre hazırlanmış olup ilkokul çağındaki çocukların kullanımına uygun olamayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı; ilkokul çağındaki (6-10 yaş) çocuklara yönelik yayımlanmış çocuk edebiyatı ürünlerinde (çocuk kitapları) yapılmış söz varlığı sıklık analizi sonucunda elde edilen söz varlığı unsurlarının (sözcük, söz grubu, deyim, atasözü, kalıp/kalıplaşmış söz vb.) Güncel Türkçe Sözlükteki (GTS) görünürlüğüne bakarak bir durum tespiti yapmaktır. Bunun sonucunda da araştırmanın problem cümlesi olan "Basılı Türkçe Sözlük veya e-sözlük niteliği taşıyan Güncel Türkçe Sözlük'le ilgili yapılan araştırmaların bulgularından farklı sorunlar var mı?" sorusuna yanıt aramak, olası sorunları tespit etmek ve bu sorunlar için çözüm önerileri sunmaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel desende tasarlanmış olup bir durum/vaka çalışmasıdır. Durum/vaka çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve inselenmesi olarak tanımlayan Merriam'a (2018, s. 39-43) göre nitel durum/vaka çalışmalarında, belirlilik, betimsellik ve sezgisellik olmak üzere üç temel özellik vardır. Ayrıca bu tür çalışmalar tümevarımsal bir sorgulama stratejisi içerdiği için bu yöntemle daha gerçekçi ve detaylı betimsel sonuçlar elde edilebilir. Nitel araştırmaların bütün disiplin ve uygulama alanlarında görülebileceği gibi muhtemelen en yaygın olarak eğitimde kullanıldığını ifade eden Marriam'e (2018, s.23) göre bu tür çalışmalarda veriler; görüşme, gözlem veya doküman analizi yoluyla yapılır.

Araştırma Materyali

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Araştırma materyali; çocuk kitapları olarak basımı yapılmış hikâye, masal, şiir, çizgi roman vb. çocuk edebiyatı ürünleri ile Türkçe sözlükleridir. Örneklem; 2011-2021 yılları arasında ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflar için (6-10 yaş) sayı olarak en fazla basımı yapılmış çocuk kitapları ve www.sozluk.gov.tr (Erişim Tarihi: 2 Aralık 2024) ağ adresinde kullanımda olan Güncel Türkçe Sözlüktür. Araştırmanın örneklem grubuna giren çocuk kitapları ve basım adetleri Telif Hakları Genel Müdürlüğü Belgelendirme ve Arşiv Dairesi Başkanlığından alınan verilerle tespit edilmiştir. Tespit edilen kitaplar araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde sınıf ve yaş seviyesine göre gruplandırılmış ve basım adedi en fazla olandan en az olana doğru sıralanmıştır.

Araştırma materyali olan çocuk kitaplarının seçiminde şu hususlara dikkat edilmiştir:

- Baskı tarihi 2011-2021 arası olmak (Daha önce yayınlanmış olsa bile 2011-2021 tarihleri arasındaki baskılar dikkate alınmıştır. "Etik Bilgi" kısmında belirtildiği üzere bu çalışma doktora tezinden üretildiği için son on yılın çocuk kitapları incelemeye alınmış ve bu nedenle bu sınırlamaya gidilmiştir.)
- Kitabın sınıf seviyesi veya yaş grubu belirtilmiş olmak (Kitabın herhangi bir yerinde, set olarak satılmakta ise kutusunda, yayınevinin internet sitesindeki kitapla ilgili bilgiler bölümünde veya yayınevinin yayın kataloğunda)
- Sınıf veya yaş bilgisi verilen eserin ait olduğu sınıf/yaş grubu seviyesine uygun olmak (Kitaplar; ebat, punto gibi fiziki özellikler bakımından Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının (t.y.) belirlemiş olduğu yazı kriterleri ve Taşdemir'in (2005) sıraladığı biçimsel nitelikler dikkate alınarak belirlenmiştir. İçerik bakımından değerlendirme yapılmamıştır.)
- Çocuk edebiyatı ürünleri içerisine dâhil olmak (Test/soru bankası, sözlük gibi kitaplar dâhil edilmemiş; hikâye, roman, çizgi romanlar çalışma materyali olarak kullanılmıştır.)

Verilerin Toplanması ve Analiz

Bu araştırmada veriler, doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2021, s.190) göre doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi veya analizi, tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda da ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir. Merriam (2018, s.135) doküman çeşitleri içerisinde resmî ve şahsî belgelere ilave olarak; toplumun kendi halkını eğlendirmek, bilgilendirmek bazen de ikna etmek için kendi belgelerini ürettiği popüler medya, TV, film, radyo, gazeteler, edebî çalışmalar, fotoğraf, çizgi film ve internet içeriklerini de toplumsal ve kurumsal veri kaynağı olarak kabul eder.

Belirlenen kitaplar basım yılı 2011-2021 arasında olacak şekilde halk kütüphaneleri ve Millî Kütüphaneden temin edilmiş, kitaplar tek tek "vFlat Scan" mobil uygulaması aracılığıyla taranarak PDF ve Word formatları hazırlanmıştır. Hazırlanan PDF ve Word formatındaki kitaplar bilgisayar ortamına aktarılmış, burada PDF ile Word içerikleri karşılaştırılarak Word belgelerindeki gereksiz şekiller, resimler, simgeler ayıklanmış ve hatalar düzeltilmiştir.

Söz varlığı sıklığını belirlemek için bir Türk yazılımcı tarafından geliştirilen "TurkSozDiz" adlı yazılım kullanılmıştır. Worddeki söz varlığı unsurları Güncel Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu esas alınarak kodlanmış ve yazılıma aktarılmıştır. Metinlerden insan isimleri, hayvanlara verilen özel isimler, insan dışı varlıklara verilen özel isimler, yer (ülke, şehir, mahalle vb.) isimleri, millet (Türk, İngiliz, Afrikalı vb.) isimleri, dil (Türkçe, İngilizce vb.) isimleri çıkarılmıştır. Bu çıkan sözcüklerden sonra, metinlerdeki incelenen söz varlığı unsurları sayısı her sınıf seviyesinde 200.000 olacak şekilde havuz oluşturulmuş ve bu havuzdaki söz varlığının sıklık analizi TurkSozDiz yazılımı aracılığıyla yapılmıştır. Bu işlem için 1. sınıf seviyesinde (6-7 yaş) 75, 2. sınıf seviyesinde (7-8 yaş) 54, 3. sınıf seviyesinde (8-9 yaş) 25, 4. sınıf seviyesinde (9-10 yaş) 18 kitap çalışmada kullanılmıştır.

Bu araştırmanın verilerinin kaynağı olan tez çalışması yapım aşamasında; araştırmada uygulama birliğinin olması ve güvenirliğin sağlanması için bu alanda yapılmış doktora tezlerinde (Karadağ,

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

2005; Kurudayıoğlu, 2005; Baş, 2006; Çolakoğlu, 2021) kabul edilen söz varlığı ölçütleri ile kullanılan yöntemler ve Baş'ın (2011) belirlediği ölçütler dikkate alınmış, Aksan'ın (2004) söz varlığı sınıflandırmasına göre sınıflandırma yapılarak verilerin kıyaslanabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın geçerliği de tez çalışmasının bitmesiyle Ulusal Tez Merkezinde araştırmacıların kullanımına açılacaktır.

Araştırmada, Worddeki söz varlığı unsurları yazılım için kodlanırken Güncel Türkçe Sözlük'e ve yazım kılavuzuna bakılarak karşılaştırma yapılmıştır. Bu işlemler sırasında Güncel Türkçe Sözlük'te bazı sorunların olduğu gözlemlenmiş, bunlar fişlenerek analiz edilmiştir. Ayrıca alan yazında Türkçe Sözlük, Güncel Türkçe Sözlük ve Okulu Sözlüğü ile ilgili yapılmış çalışmalar da incelenerek bu çalışmalardan farklı olan bulgular ortaya konulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları Güncel Türkçe Sözlük'te madde başları ile ilgili sorunlar ve Güncel Türkçe Sözlük'te madde içi tanımlama ve örnekleme sorunları olarak iki bölüm hâlinde verilmiştir.

1. Güncel Türkçe Sözlük'te (GTS) madde başları ile ilgili sorunlar

1.1. Sesteş (eş sesli) madde başlarında numaralandırma sorunu

Söylenişleri aynı, anlam ve kökleri ayrı olan (kelimeler) (TDK, t.y.a) olarak tanımlanan sesteş sözcüklerin araştırmadaki kullanım sıklığı yüksek olanlardan bazıları seçilmiştir. Bu sesteş madde başlarıyla ilgili sayısal verilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. *Eş sesli (sesteş) sözcüklerin kullanım sıklığı*

Sesteş sözcükler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
ay(I)	8	4	46	20	78
ay(II)	50	58	50	77	235
Ay	69	94	34	6	203
ben(I)	0	0	0	0	0
ben(II)	0	0	0	0	0
ben(III)	2.010	2.806	2.484	2.474	9.774
biz(I)	532	719	1.475	629	3.355
biz(II)	0	0	0	0	0
biz(III)	0	0	0	0	0
el(I)	357	602	580	523	2.062
el(II)	0	1	2	0	3
el(III)	0	1	0	0	1
o(I)	0	0	0	0	0
o(II)	11	15	32	5	63
o(III)	2.799	2.872	2.057	2.636	10.364
ya(I)	7	14	47	27	95
ya(II)	53	53	263	141	510
ya(III)	5	13	2	0	20
ya(IV)	27	37	25	41	130
yüz(I)	20	41	98	104	263
yüz(II)	86	169	126	226	607
yüzmek(I)	114	106	46	27	293
yüzmek(II)	1	2	3	0	6

Tablo 1'de "Ay" sözcüğünün numaralandırılmamış, muhtemelen gök bilimiyle ilgili bir terim olduğu için baş harfi büyük yazılarak diğer maddelerden ayrı tutulmuştur. Araştırmada bu "Ay" sözcüğü "ay(III)" olarak kodlanmıştır. Ayrıca buna benzer bir numaralandırılmama durumu "adem, Âdem, âdem(II); amme, Amme" sözcüklerinde de olmuştur.

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde; "el, biz, yüzmek" sözcüklerinde sık kullanıma göre sıralama yapıldığı, diğerlerinde böyle bir duruma dikkat edilmediği saptanmıştır. Ayrıca sözcük türü olarak

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

zamir(adıl) olan "o", "ben" ve "biz" sözcüklerinin de birbirinden farklı sıralanması dikkat çekici bir durumdur. Dolayısıyla eş sesli madde başları Romen rakamlarıyla numaralandırılırken kullanım sıklığına öncelik verilme konusunda eksiklerin ve tutarsızlıkların olduğu görülmekle birlikte TDK'nin basılı ve çevrim içi sözlük kullanım kılavuzlarında bu konuda herhangi bir açıklamaya da ulaşılamamıştır.

1.2. Madde başı olmayan yansıma sözcükler

Türkçe yansıma seslerden türemiş sözcükler bakımından bir hayli zengin olup bu tür sözcüklere yansıma söz denilir. Karaağaç'a (2022) göre yansıma söz, göstereni ile gösterileni aynı olan gösterge veya taşıdığı sesleri anlamın kendisi olan söz, doğadaki insan dışı canlı ve cansız varlıkların çıkardığı ses ve gürültüleri taklit yolu ile yansıtan sözdür (s. 854). Geçmişten günümüze yaklaştıkça gelişen teknolojinin etkisiyle çocuk kitaplarının kalitelerinde, görsellerinde ve içeriklerinde ve hatta metinlerde kullanılan sözcüklerde dahi değişimler, farklılaşmalar olmuştur. Buna; görsellerdeki renklilik, çeşitlilik, yazı stillerindeki farklılıklar, televizyonlarda izlenilen çizgi filmlerdeki birtakım sesler ve bu seslerin çocuk kitaplarına da yansıması ile teknolojinin getirdiği yeni sözcük ve tabirler örnek verilebilir. İncelenen kitaplarda genellikle metin içerisinde zaman zaman da görseller üzerine serpiştirilmiş yansıma sözcükler tespit edilmiştir. Bu yansıma sözcüklerden "me(II) (keçi, koyun vb. sesi), hav(II) (köpek sesi), miyav (kedi sesi), gak (karga sesi)" ve bu sözcüklerden türemiş sözcükler (meleme, melemek, havlama, havlamak, miyavlama, miyavlamak, gaklama, gaklamak) GTS'de madde başı olarak bulunmaktadır. Ancak bu yansıma sözcüklerin dışında, başka yansıma seslerden türemiş sözcükler GTS'de madde başı olarak verilmesine rağmen, bu sözcüklerin türediği asıl sözcük kökü madde başı olarak verilmemiştir. Tablo 2'de sol sütunda, bahsedilen yansıma sözcüklere ve bu sözcüklerin metinden çıkarılan anlamları, sağ sütunda da bu sözcüklerden türemiş olan sözcüklere yer verilmiştir.

Tablo 2. *GTS'deki yansıma sözcüklerin durumu*

GTS'de madde başı olmayan yansıma sözcükler	**GTS'de madde başı olan yansımadan türemiş sözcükler**
gıt/gıdak (tavuk sesi)	gıdaklama, gıdaklamak, gıdaklayış
gür (yağmur öncesi hava akımlarının çarpışmasıyla oluşan ses)	gürleme, gürlemek, gürletme, gürletmek, gök gürlemesi, gök gürültüsü
hor (uyurken burnun tıkanması veya başın pozisyonundan kaynaklanarak gırtlaktan çıkan ses	horlama, horlamak, horuldama, horuldamak, horuldayış, horul horul, horultu, horultulu
hır (köpeğin kızgınlığını belli etmek veya saldırmadan önceki çıkardığı ses)	hırlama, hırlamak, hırlaşma, hırlaşmak, hırlatma, hırlatmak, hırlayış, hırıldaşma, hırıldaşmak
hır (insanların boğazından veya göğsünden gelen boğuk ses)	hırıldama, hırıldamak, hırıldayış, hırıl hırıl, hırıltı, hırıltıcı
mır (kedinin mutlu ve güvendeyken boğazından çıkardığı hafif ses)	mırlama, mırlamak
vırak (kurbağa veya karganın çıkardığı ses)	vıraklama, vıraklamak
gur/gurul (mide veya karından gelen ses)	guruldama, guruldamak, gurultu, gurul gurul, gurul gurul etmek, guruldatma, guruldatmak

Tablo 2'deki sözcüklerin dışında, incelenen çocuk kitaplarında geçen bazı yansıma sözcükler aşağıda ayrı bir şekilde sıralanmıştır. Bu yansıma sözcüklerden türemiş sözcük genellikle olmamaktadır. GTS'de bu yansıma sözcüklere madde başı olarak yer verilmemiştir. Bununla birlikte yanına "*" işareti bırakılan kelimeler Zülfikar'ın (1995) Türkçede Ses Yansımalı Kelimeler kitabında yer almaktadır.

"ai" eşek sesi,
"bum/bom*" patlama sesi,
"cak cak* (çiğnemek)" söz grubu günlük hayatta da karşılaşılan bir kullanım olup sakız çiğnerken çıkan ses,
"cik"*, "ciklemek" kuş veya civciv sesi,

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"cos/cıs*" su veya soğuk bir şeyin sıcak bir nesneye değdiği anda çıkan ses,
"düt" korna sesi,
"guk" bir metinde güvercin sesi, başka bir metinde de kuş sesi,
"heyt" nara sesi,
"hıh", "kızma, beğenmeme" durumlarında çıkarılan bir ses,
"hım" düşünme anında çıkarılan ses,
"hih/hihihi/hehehe/hahaha" gülme anında çıkan ses,
"hi/hiyh" şaşırma veya korkma anında hızlıca içe nefes çekilmesi sonucunda çıkan ses,
"hüp" çay, kahve gibi bir şeyler içerken çıkan ses,
"mö/mo" inek, camız vb. sesi,
"mmm" beğenme anında çıkarılan ses,
"plop" suya düşen su damlası sesi,
"puf" balon şişirirken veya balonun havası inerken çıkardığı ses,
"puh/peh" kedinin kızma sırasında çıkardığı ses ("peh" farklı bir anlamla sözlükte var.)
"slop" küçük bir nesnenin suya düştüğünde çıkan ses,
"şiş" veya "şişt", "susun" anlamında bir uyarı veya "bakar mısın" anlamında bir seslenme anlamı olan ünlem sözcüğü,
"şlap/şlop" diliyle sıvı içen hayvanların içme anında çıkan ses,
"ühü" ağlama sesi,
"vak*" ördek sesi,
"vik" yavru köpek sesi,
"vuv" rüzgar sesi,
"yihu" sözcüğü çok sık geçen bir sözcük olup sevinç, mutluluk anında söylenilen bir sözcüktür.

1.3. Oldurganlık/ettirgenlik eki [-(A/I)r, -(A/I)t, -tIr] alan madde başlarıyla ilgili tutarsızlıklar

Tablo 3. *Oldurgan/ettirgen madde başlarıyla ilgili tutarsızlıklar*

GTS'de olan	GTS'de olmayan	GTS'de olan	GTS'de olmayan
Karaya çıkarmak	Karaya çıkmak	Kendine gelmek	Kendine getirmek
Tuzağa düşmek	Tuzağa düşürmek	Birbirine düşmek	Birbirine düşürmek
Gayrete gelmek	Gayrete getirmek	Kafası karışmak	Kafasını karıştırmak
Çığlık koparmak	Çığlık kopmak	Akıl sır ermemek	Akıl sır erdirememek

Tablo 3'teki örneklere bakıldığında bazı fiillerin oldurganlık/ettirgenlik ekli hâlinin bazı fiillerin de bu ekleri almamış hâlinin madde başı yapıldığı görülmektedir. Ancak fiilin her iki hâlinin de madde başı yapıldığı durumlar da vardır: "çileden çıkmak/çıkarmak, ortaya çıkmak/çıkarmak" fiillerinde olduğu gibi.

1.4. Olumsuzu/zıt anlamlısı veya olumlusu olmayan madde başları

Tablo 4. *Olumsuzu/zıt anlamlısı veya olumlusu olmayan madde başları*

GTS'de olan	GTS'de olmayan	GTS'de olan	GTS'de olmayan
başarısız olmak	başarılı olmak	soy sop	soysuz sopsuz
haklı çıkmak	haksız çıkmak	tansiyonu çıkmak	tansiyonu düşmek
iş düşmemek	iş düşmek	uzun boylu	kısa boylu
mutlu olmak	mutsuz olmak	zararı olmamak	zararı olmak
peşini bırakmamak	peşini bırakmak		

Tablo 4 incelendiğinde bazı söz gruplarının olumsuzu/zıt anlamlısının bazılarının da olumlusunun madde başı olarak tercih edildiği görülmektedir. Türkçede bazı söz gruplarının olumlusu veya olumsuzu/zıt anlamlısı bulunmamaktadır. Örneğin "göz açtırmamak" deyiminin "göz açtırmak" hâli yoktur. Bunun gibi kullanımlarda tercih hakkı olamaz, var olan sözlüğe dahil edilir. Hâlbuki Tablo 4'teki söz gruplarının hepsi hem metinlerde geçmekte hem de konuşma dilinde kullanılmaktadır. Ancak sözlüğe madde başı olarak eklenirken kullanımdan ziyade sözlük hazırlayanların tercihinin ön plana çıktığı görülmektedir.

1.5. Edilgenlik/dönüşlülük eki [-(I)l, -(I)n] alan madde başlarıyla ilgili tutarsızlıklar

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"yapılmak, edilmek, konuşulmak, sorulmak, yürünmek; dövünmek, taranmak,.." gibi edilgenlik/dönüşlülük eki alan birçok kelime madde başı yapılırken; yine bu ekleri alan ama ayrı yazılan "tatil edilmek, yardım edilmek, söz edilmek, …" gibi birleşik sözcükler madde başı yapılmamıştır. Ancak söz konusu ekleri alan "hissedilmek, zannedilmek, …" gibi bitişik yazılan birleşik fiillere madde başı olarak sözlükte yer verilmiştir.

1.6. Arapça/Farsça alıntıların yazımındaki tutarsızlıklar

Arapça/Farsçadan alıntılanan bazı tamlamaların yazımıyla ilgili madde başlarında tutarsızlıklar saptanmıştır. Metinde "Mushaf-ı Şerif" (Kur'an) ve "Cenab-ı Hak" (Allah) yazımlarıyla karşılaşılan söz grupları, GTS'de "Mushaf-ı Şerif" ve "Cenabıhak" yazımlarıyla madde başı yapılmıştır. Her iki söz grubu da Arapçadan alıntılanmış ve Farsça kurallara göre tamlama yapılarak Türkçeye yerleşmiş olan tamlamalardır. Ancak GTS'ye farklı yazımlarla madde başı yapıldığı görülmüştür.

1.7. -CE yapım eki alan madde başlarıyla ilgili tutarsızlık

Aslında bir çekim eki olduğu ama klişeleşerek ve fonksiyon değiştirerek eskiden beri yapım eki hâlinde kullanılan (Ergin, 2004, s.167) "-CE" isimden isim yapım ekini alan sözcükler GTS'de madde başı yapılırken tutarsız davranılmıştır. "-CE" yapım ekini alan bazı sözcükler madde başı yapılırken (bence, sence, ailece, yaşça…) bazıları yapılmamıştır (rütbece, yapıca…). Burada kriter sık kullanım olabilir. Ancak yapılan sıklık çalışmasında hiç karşılaşılmayan "bencesi, sencesi" gibi -CE yapım ekinden sonra çekim eki alan bu sözcüklerin madde başı yapılmış olması "sık kullanım" düşüncesini de çürütmektedir.

1.8. Tekil/çoğul madde başlarındaki tutarsızlık

Madde başlarında bazı sözcüklerin/söz gruplarının hem tekil hem de çoğul hâlleri bulunurken (o, onlar; bu, bunlar; şu, şunlar; köpek balığı, köpek balıkları; karınca, karıncalar gibi) bazı sözcüklerin/söz gruplarının sadece tekil hâlleri yer almaktadır (başkası, hangisi, eşek … gibi).

1.9. Madde başlarında bazı yaygın yanlışların eksikliği

Yazı dilindeki yaygın yanlışlar doğru biçimlerine "bk." kısaltması ile gönderildiği (Türk Dil Kurumu, t.y.b) şeklinde bir beyana rağmen bazı madde başlarında buna dikkat edilmemiştir. "gene, makine" sözcüklerinde doğru yazıma gönderme yapılmış ancak "meyva, iglo" sözcüklerinde böyle bir göndermede bulunulmamıştır. "iglu" GTS'de madde başı olarak bulunurken "iglo" geçmemektedir. Hâlbuki Google arama motoruna "iglu nedir?" şeklinde bir soru yazıldığında sonuçların çoğunda "iglo" bulunmakla birlikte "Wikipedia özgür ansiklopedi"de açıklamaya "İglu ya da iglo…" şeklinde başlanmıştır ("İglo", 2025).

1.10. Madde başlarında bazı kalıp sözlerin eksikliği

Söz varlığı içerisinde yer alan ve bir toplumun bireyler arasındaki ilişkiler sırasında kullanılması âdet olan sözlere ilişki sözleri (kalıp sözler) denilir (Aksan, 2004, s.34). GTS'de kalıp sözlerin kimine yer verilmiş (hayrola, lanet olsun, ne olur ne olmaz, Allah rahmet eylesin, Allah versin, Allah korusun, Allah'a ısmarladık, canı sağ olsun, günaydın, geçmiş olsun, Allah rızası için, …) kimine yer verilmemiştir (teşekkür ederim, rica ederim, buyurun, iyi günler, lafın gelişi, Allah sevdiğine kavuştursun, Allah ne muradın varsa versin, Allah tuttuğunu altın etsin, Allah [senden] razı olsun…).

1.11. Madde başlarında sözlükselleşmiş söz gruplarının eksikliği

"zaman" sözcük biçimi ile kurulan sözcüksel birimleri tablo hâlinde gösteren Çalışkan (2020, s. 191-192), sözcüksel birimler başlığı altında ele alınan kullanımların bir kısmının sözlükselleştiği ancak büyük bir kısmının sözlükte yer almadığını, bu durumla ilgili birçok araştırmacının tespitlerinin olduğunu veya sözlük birimlerindeki içerik yetersizliğine dair eleştirilerde bulunduklarını belirtmiştir. Bu durumu örnek olabilecek GTS'de yer almayan birçok söz grubu tespit edilmiş olup burada birkaçına yer verilecektir: birbirine düşürmek/kırdırmak, aklına (parlak) bir fikir gelmek, ayakta alkışlamak, başını öne eğmek, canını ortaya koymak, duyduklarına

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

inanamamak, diyelim ki, dünden razı, ağrına gitmek, bir çift laf etmek, bir miktar, bir o tarafa bir bu tarafa, bu işte bir bit yeniği var, hayırdır, havada karada, …

2. Güncel Türkçe Sözlük'te tanımlama ve örneklemelerle (tanıklama) ilgili sorunlar

2.1. Arama motorunda olan madde başlarındaki sorunlar

GTS arama motorunda söz varlığı unsurlarının tanımına bakılmak istendiğinde şu sorunlarla karşılaşılmaktadır:

- Söz varlığı unsuru arama motoruna yazılırken aranan madde başı altta çıkmakta, üzerine tıklandığında tanım bulunmamakta. Aynı madde başı basılı sözlükte de bulunmamakta (beş on, fal taşı gibi, iş düşmek, oracıkta, maniple).
- Söz varlığı unsuru arama motoruna yazılırken aranan madde başı altta çıkmakta, üzerine tıklandığında tanım bulunmamakta. Madde başının ilk sözcüğü arama motoruna yazılarak tanımı bulunduktan sonra sol alttaki "Atasözleri, Deyimler, Birleşik Sözler, Kalıp Sözler" butonuna tıklanarak aranan söz varlığı unsuru bulunmakta ve burada üzerine tıklanarak tanımına ulaşılmakta (didik didik etmek, gayret göstermek, kulağını çekmek, suratını ekşitmek, uyku basmak, ümidini kesmek).

Tablo 5'te yanlarında "*" işareti olan söz varlığı unsurlarıyla ilgili sorunlar tablonun altında verilmiştir.

Tablo 5. *GTS'de Söz varlığı unsurlarının arama motoru, tanımlama ve basılı sözlükteki durumu*

Söz Varlığı Unsurları	GTS Arama Motoru	GTS'de Tanım	Atasözleri, Deyimler, Birleşik Fiiller, Kalıp Sözler, Birleşik Sözler	Basılı Sözlük (Türk Dil Kurumu, 2023)
beş on	var	yok	yok	yok
beti benzi atmak	var	yok	var*	var
didik didik etmek	var	yok	var	var
fal taşı gibi	var	yok	yok	yok
gayret göstermek	var	yok	var	var
iş düşmek	var	yok	yok	yok
kulağını çekmek*	var	yok	var	var
maniple*	var	yok	yok	yok
oracıkta	var	yok	yok	yok
sabahtan akşama kadar	var	yok	yok	var
suratını ekşitmek	var	yok	var	var
uyku basmak (bastırmak)	var	yok	var*	var
ümidini kesmek	var	yok	var	var

"beti benzi atmak" deyimi GTS'de arama motorunda çıkmasına rağmen tanımı verilmemiştir. Ancak arama motoruna kelimeyi yazarken hemen altında görülen "beti benzi kalmamak" deyimine bakıldığında bu deyimin tanımı görülmektedir. Ayrıca tanımın altında geçen "Atasözleri, Deyimler, Birleşik Sözler, Kalıp Sözler" butonuna tıklandığında "beti benzi atmak" deyimiyle karşılaşılmakta ve buradan deyimin tanımına ulaşılabilmektedir. Hâlbuki bu durum deyimin ilk sözcüğü olan "bet(I)" madde başında olması gerekmektedir. Ancak "bet(I)" sözcüğüne bakıldığında "Atasözleri, Deyimler, Birleşik Fiiller, Kalıp Sözler" butonuna yer verilmediği görülmektedir.

"Kulağını çekmek" GTS arama motorunda var ama tanımı verilmemiştir. "kulak" sözcüğünün altında yer alan "Atasözleri, Deyimler, Birleşik Sözler, Kalıp Sözler" butonunda deyime ve tanımına ulaşılmakta ancak burada da bu deyimin yanında bulunan "kulağını bükmek, kulağının zarı patlamak, kulağını çınlatmak, kulak vermek" gibi deyimlerin de GTS'de tanımı verilmemiştir.

"maniple" sözcüğü GTS arama motorunda var ama hem GTS'de hem de basılı sözlükte tanımı bulunmamaktadır. Ayrıca yazım kılavuzu (Türk Dil Kurumu, 2012) içerisinde de bu kelime yer almaktadır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

2.2. Gönderme sorunu

Madde başı olan kelimelerin kullanım sıklıklarının dikkate alındığı, eş veya yakın anlamlı sözlerden yaygın olanında tanımın verildiği, yaygın olmayan madde başlarında ise ▶ işareti ile yaygın kullanıma gönderme yapıldığı (TDK, t.y.b) belirtilmiştir. Burada verilen "çulpan, duyar, kavuştak, sagu, uca" gibi örnekler için bu uygulama yerinde bir uygulama olabilir. Ancak kullanım sıklığı birbirine çok yakın madde başları için de aynı kuralın uygulanması tartışılabilir.

"ümit" sözcüğünün tanımında "umut" sözcüğüne gönderme yapılmıştır. "ümit" ve "umut" sözcükleri ile bu sözcüklere ait alt maddelerinin sıklık verileri Tablo 6' ve Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 6. *"ümit" madde başı ve alt maddelerine ait sıklık verileri*

Madde Başı ve Alt Maddeleri	**Gönderme Yapılan Madde Başı veya Alt Maddeler**	**1. Sınıf**	**2. Sınıf**	**3. Sınıf**	**4. Sınıf**	**Toplam**
ümidi kırılmak	umudu kırılmak	-	2	-	-	2
ümidi boşa çıkmak	umudu boşa çıkmak	-	-	-	1	1
ümidini kesmek	umudunu kesmek	1	1	1	3	6
ümit	umut	10	14	13	16	53
ümit etmek	umut etmek	1	1	-	4	6
ümit kesmek	umut kesmek	2	-	-	-	2
ümitlenmek	umutlanmak	1	-	-	1	2
ümitli	umutlu	-	-	1	-	1
ümitsiz	umutsuz	6	-	6	3	15
ümitsizce	umutsuzca	-	2	-	-	2
ümitsizlik	umutsuzluk	2	3	1	3	9
ümitsizliğe düşmek/kapılmak	umutsuzluğa düşmek	3	-	-	-	3
ümit vermek	umut vermek	1	-	-	2	3
13 madde başı		27	23	22	33	105

Tablo 7. *"umut" madde başı ve alt maddelerine ait sıklık verileri*

umut	**1. Sınıf**	**2. Sınıf**	**3. Sınıf**	**4. Sınıf**	**Toplam**
umudunu kesmek	-	-	1	1	2
umudunu yitirmek	1	-	-	-	1
umut	6	23	25	17	71
umut etmek	-	2	1	4	7
umut kesmek	1	-	-	-	1
umutlanmak	-	-	-	2	2
umutsuz	-	-	4	1	5
umutsuzca	-	-	3	3	6
umutsuzluk	-	4	7	1	12
9 madde başı	8	29	41	29	107

Tablo 6'nın verilerine göre "ümit" sözcüğünün sıklığında herhangi bir anlamlı artış ya da azalış bulunmazken genel olarak dört sınıf seviyesinde birbirine yakın sayıda sıklığa sahiptir. Tablo 7'de ise "umut" sözcüğünde de herhangi bir anlamlı artış ya da azalış bulunmazken 1. sınıf seviyesinde diğerlerine nazaran çok az sıklıkta kullanıldığı görülmektedir. Her iki tablonun verilerine göre, "ümit" sözcüğüyle başlayan madde başları (13 adet) "umut" sözcüğünden (9 adet) daha fazladır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Bununla birlikte her iki sözcükle başlayan madde başları sayıları toplamı (105, 107) birbirine yakındır. Ayrıca "Allah'tan ümit kesilmez" kalıp sözü 3. sınıf söz varlığı içinde bir kez geçmekle birlikte bu söz GTS'de bulunmamasına rağmen "Allah'tan umut kesilmez" sözüne yer verilmiş olup GTS arama motorunda da karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 6 ve Tablo 7'nin verilerinden ayrı olup yine bu başlık altında karşılaşılan bir problemi daha ele almakta fayda vardır. "çenesini tutmak" deyiminin tanımında "ağzını tutmak" deyimi verilmiş: ancak sözlük kullanımıyla ilgili açıklama kısmında böyle durumlar için "sık kullanılana bir simge ile gönderme yapıldığı" ifade edilmiştir. Bu simge burada olmadığı için iki sorun ortaya çıkmaktadır. Birincisi "çenesini tutmak" deyiminin tanımı "ağzını tutmak" olarak verilmiş olup deyimi deyimle açıklamak, kullanıcı açısından "anlayamama" sorununu oluşturabilir. Hele ki kullanıcılar ilkokul düzeyindeki çocuklarsa sözlük, işlevini yerine getirememiş olur. İkinci sorun ise kullanıcı "ağzını tutmak" deyiminin tanımına bakmak istediğinde bu deyimin tanımında üç maddeyle karşılaşacaktır. Bu maddeler şu şekildedir: "1. boşboğazlık etmemek. 2. kötü söz söylememek. 3. bir konuda arzu edilmeyen düşüncelerin açığa çıkmasını susarak önlemek." (TDK, t.y.a) Tanımlardan da anlaşılacağı üzere "çenesini tutmak" deyimi ile 1. tanımın ilgisi bulunmamaktadır. Kullanıcı 2 ve 3. tanımlara bakarak "çenesini tutmak" deyiminin anlamını öğrenmiş olacaktır. Ancak bu durum da kullanıcıları yorabilir. Dolayısıyla bu deyimler tanım olarak tamamen birbirini karşılamıyorsa "ağzını tutmak" deyiminin 2. ve 3. tanımları "çenesini tutmak" deyiminin tanımı içerisinde verilerek üçüncü maddeye de "ağzını tutmak" deyimi eklenebilir. Kullanıcı bu üçüncü maddeyi merak ederse onun tanımına da açıp bakabilir. Böylece sözlük kullanıcılarına da kolaylık sağlanmış olabilir.

2.3. Tanımlama ve tanımlara verilen örneklerle ilgili sorunlar

Sözlüğün Kullanımıyla İlgili Açıklamalar'da örnek cümlelerle ilgili "… ardından deyimleşmiş veya kalıplaşmış biçimler anlamlarıyla ve varsa örnekleriyle sıralanmış …", "Sözlerin cümle içindeki kullanımlarını göstermek ve anlamlarına açıklık getirmek için ölçünlü dille yazılan metinlerden seçme örnek cümleler, tırnak içinde ve eğik yazıyla dizilerek verilmiştir. Herhangi bir örnek cümle, içindeki sözlerin zenginliği, kullanım güzelliği veya çarpıcılığından dolayı birden fazla madde için de örnek olarak gösterilebilmiştir." ifadelerine yer verilmiş. Dört sınıf düzeyinde de yapılan sıklık çalışması için söz varlığı unsurlarının kodlamaları yapılırken tereddüde düşülen söz varlığı unsurlarının sözlükte olan biçimlerini kodlamak için Güncel Türkçe Sözlük'e bakılmıştır. Sadece tereddüt yaşanılan söz varlığı unsurları için GTS'ye bakılmasına rağmen dört sınıf düzeyinde yaklaşık 1.300 söz varlığı unsurunda ya hiç örnek verilmediği ya da metinde geçen anlam için örneklendirme yapılmadığı tespit edilmiştir.

Örnekler hem tanımı tamamlayarak örneğin daha iyi anlaşılmasını sağlamakta hem de sözcüğün sözdizimsel, eş dizimsel, dil bilgisel özelliklerini göstermektedir (Serin, 2022, s.68). Bu nedenle örnek seçiminde veya yazımında dikkatli ve titiz davranılmadır. Bilinen, sık kullanılan bir sözcüğün tanımı altında verilen örnek cümlelere güncel kitaplardan yanlış anlamaya mahal vermeyecek cümle seçilebilir. Örneğin, "değiştirmek" sözcüğünün bir tanımı "5. *-i* Başka bir duruma, başka bir görünüme getirmek "Tuvalet onu ne değiştirmiş, gençliğinin cazibesini, vücudunu, gözlerinin rengini nasıl belli etmişti!" şeklindedir. Bu tanımda cümle içerisinde geçen "tuvalet" kelimesinden dolayı söz konusu örnek kullanılmayabilir. Çünkü "tuvalet" sözcüğü günümüzde "gece kıyafeti"nden ziyade başka bir anlamda kullanılmaktadır. Sıklık çalışmasında dört sınıf düzeyinde "tuvalet" sözcüğü toplamda 10 kez geçmekte olup "gece kıyafeti" anlamında kullanılmamışlardır. Örnekteki cümle iyi bir yazarın iyi bir eserinden alınmış olabilir ancak en azından "değiş(tir)mek" gibi sık kullanımda olan (Yapılan sıklık çalışmasında toplamda 281 kez geçmektedir.) bir sözcük için farklı bir cümle kullanılması daha uygun olabilir.

GTS'de söz varlığı unsurlarında tanımlama, gönderme ve örneklemelerle ilgili karşılaşılan bazı problemler aşağıda birer örnekle anlatılmıştır:

- "içini çekmek" deyiminin tanımı "iç çekmek" olarak yapılmış ve örnek cümle "Öyle ağlıyor ki ben de içimi çeke çeke onu teselli etmeye çalışıyorum." şeklinde verilmiştir. Burada iki sorun vardır: Birincisi deyimin tanımı açık bir şekilde verilmemiş; deyim, deyimle tanımlanmıştır. İkinci sorun ise üçüncü tekil iyelik ekiyle verilen madde başı

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

deyim, örnekte birinci tekil iyelik ekiyle ve deyimin fiil kısmı ikileme şeklinde verilmiştir. Buradaki birinci soruna benzer şekilde tanımı açık ve anlaşılır yapılmayan başka söz varlığı unsurları da olmakla birlikte birçoğunda örnek cümleye yer verilmemiştir.

- "dikkafalı" birleşik sözcüğünde "dikbaşlı" birleşik sözcüğüne gönderme yapılmış ve örnek cümle verilmiş. Ancak gönderme yapılan çoğu madde başında örnek cümleye yer verilmemiştir.
- "yaprak sarması" söz grubunda "sarma"ya gönderme yapılmış, ancak "yaprak sarması"nın tanımı "sarma" madde başında 4. sırada verilmiş ve örnek cümle kullanılmamış. Az da olsa buna benzer durumlarla karşılaşılmıştır.
- "baron" sözcüğü "batı ülkelerinde vikont ile şövalye arasında soyluluk unvanı", "markiz" sözcüğü "Markinin karısı" şeklinde tanımlanmış. Tanımlamalar içerisinde anlamı bilinmeyebilecek başka kelimeler geçmekte olup buna benzer tanımlamalar tespit edilmiştir.
- Tanımlama ve örneklemelerde GTS'nin pek güncellenmediği görülmektedir. Kısmen konuyla ilgili yukarıda anlatılan problemleri de içeren bir örnek verilecek olursa durum daha iyi anlaşılabilir. "düşmek" fiilinin 2005'te basılan Türkçe Sözlük'te (Türk Dil Kurumu, 2005, s. 590-591) 32 tanımı yapılmış, bu tanımların beşine örnek verilmemiş, 16 tanıma metinlerden örnekler alınmış, 11 tanıma da sözlüğü hazırlayanlar tarafından örnek yazılmıştır. Bunlar GTS ile karşılaştırıldığında Türkçe Sözlük'ten (TDK, 2005) iki tanımın çıkarıldığı, yerine başka iki tanımın yazıldığı, iki tanımın da kısmen değiştirildiği, dolayısıyla yine 32 tanıma yer verildiği görülmüştür. Ancak Türkçe Sözlük'teki -iki tanım kısmen hariç- 28 tanımın ve örnek cümlelerin aynen GTS'de de yer aldığı tespit edilmiştir. Aradan geçen 20 yılda beş örneksiz tanıma örnek cümle yazılmaması ve tanımı sözlük hazırlayıcıları tarafından yapılan 11 örneğe edebî metinlerden örnek bulunmaması, bu hususta yeterli çalışmaların olmadığını göstermektedir.

2.4. Benzer madde başlarını tanımlamadaki tutarsızlıklar

"tuz ruhu: hidroklorik asit." (örnek var); "çamaşır suyu: çamaşır, bulaşık vb. alanlarda temizlemek ve beyazlatmak amacıyla kullanılan kimyasal sıvı." (örnek yok) Bu iki madde başı da temizlikte kullanılan ürünler için kullanılan söz grupları olup tanımlamaları farklı tarzda yapılmıştır. "çamaşır suyu"nun tanımı gayet anlaşılabilirken "tuz ruhu"nun tanımını anlamak için terim anlamlı sözcükleri bilmek gerekmektedir.

2.5. Eş anlam/zıt anlam bilgisinin eksikliği

GTS'de "eş anlamı" ve "zıt anlamı" butonları bulunmamaktadır. Madde başlarının tanım ve örneklemelerinden sonra "Atasözleri, Deyimler, Birleşik Fiiller, Kalıp Sözler" ve "Birleşik Sözler" butonları bulunmaktadır. Kullanıcı bu butonlar sayesinde baktığı madde başının ilişkili olduğu söz varlığı unsurlarına bakarak kendi söz dağarcığını zenginleştirme imkânına sahip olabilmektedir. İlgili madde başının tanımlarından eş anlamı veya zıt anlamı olan varsa bu tanımların hemen altına fark edilebilir şekilde bu bilginin verilmesi kullanıcı açısından faydalı olabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Dil, bir toplumu millet yapan en önemli unsurlardan biridir. Bir yandan ait olduğu milletin kültürel değerlerinin oluşumuna katkı sağlarken diğer yandan da bu değerleri nesilden nesle taşıyıcılık görevini üstlenir. Dilin yok olması demek, kullanıldığı milletin de yok olması anlamına gelir. Bu nedenle dil, ait olduğu millet ve milletin kurumları tarafından korunmaya çalışılır. Bunda da en yaygın ve etkili yol, dilin kendine ait sözlüğünün hazırlanmasıdır. Sözlükler; dilin söz varlığı unsurlarının, dil bilim ve sözlük bilimin belirlediği kurallar çerçevesinde basılı veya elektronik ortamda hazırlanmasıyla oluşur. Ana dili kullanıcıları ve yabancı dil öğrenenler, bu sözlüklerden faydalanarak iletişimde anlama ve anlatma becerilerini güçlendirmek için söz dağarcığını zenginleştirirler. Kullanıcının aradığı söz varlığı unsurlarını tam ve anlaşılır şekilde sözlükte bulabilmesi sözlüğün kalitesini gösterir. Söz varlığı sıklık çalışmaları sözlüklerin içerikleriyle ilgili

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

katkı sunarken sözlüklerle ilgili yapılan çalışmalar da onların kullanıcılar için daha da kaliteli olmasını sağlar.

İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf (6-10 yaş) seviyesi çocuk kitaplarında yapılan söz varlığı sıklık çalışmasında elde edilen veriler kullanılarak Güncel Türkçe Sözlük'te yapılan araştırmada madde başlarında, tanımlamalarda ve örneklemelerde birtakım sorunlar tespit edilmiştir.

Güncel Türkçe Sözlük'ün "Sözlüğün Kullanımı ile İlgili Açıklamalar" (TDK, t.y.b) kısmında eş sesli madde başlarını birbirinden ayırmak için Romen rakamlarıyla numaralandırma yapıldığı belirtilmekle birlikte bu maddelerin sıralamasında hangi kriterlere göre öncelik verildiğiyle alakalı herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Ayrıca maddelerin anlamlandırılmasında genellikle yaygın anlama öncelik verildiği (TDK, t.y.b) ifade edilmiştir. Ancak eş sesli madde başlarının numaralandırılmasında yaygın kullanıma dikkat edilmediği ve numaralandırma hususunda bir tutarsızlık olduğu anlaşılmıştır.

Sözcükler, tanım ve bu tanıma ait örneklere bakılarak öğrenilmekle birlikte bazen sözcüğün eş anlamının veya zıt anlamının verilmesi o sözcüğün öğrenilmesinde tanımdan daha etkili olabilmektedir. Ayrıca Karadağ'a (2019, s.37-38) göre; anlam ayrımlarının belirlenerek ve kelime bilgisindeki belirsizlikler giderilerek öğretilen eş anlamlı kelimelerin anlatımı zenginleştirmesi; zıt anlamlı kelimelerin de hızlı algılanabilir olması ve dikkati kolayca üzerine çekebilmesi gibi özelliklerinden dolayı bu anlam grubundaki kelimeler kelime öğretiminde önemli bir yere sahiptir. GTS'de madde başları ve tanımları yanında sözcüklerin eş veya zıt anlamlarının verilmediği görülmüştür.

İlhan'a (2009, s.536) göre, sözlüğün amacına uygun olarak düzenlenmesi, bunun için de ait olduğu dilin bütün lehçe, şive ve ağızları göz önünde bulundurularak dilin bütün kelimelerinin tespit edilmesi gerekir. Argunşah (2012, s.95-96) da özellikle 20. yüzyılda Türkiye Türkçesiyle yazılmış edebî metinlerde geçen bütün kelimelerin -buna yerel ağızlarda geçen kelimeler de dahil- hangi sıklıkta geçerse geçsin sözlükte yer alması gerektiğini belirtmiştir. Yansıma sözünü tanımladıktan sonra bunları örneklendiren Karaağaç'ın (2022, s.854) verdiği bu örnekler içerisinde geçen "çatır, gür gür, hır hır" yansıma seslerine de GTS'de yer verilmemiştir. Başka bir yansıma sözcük olan "hüp" sözcüğü genel olarak "hüp diye" şeklinde kullanılmaktadır. Ayrıca halk arasında "hüplemek" fiili de sıkça kullanılmaktadır. Örneğin, bu yansıma sözcük "çayı hüp diye içti", "çayını hüpleyiver de kalkalım" gibi ifadelerde "hızlıca içmek" anlamında kullanılmaktadır. Öyle ki bu sözcük sanatçıların şarkılarına isim bile olabilmektedir: Pop müzik sanatçısı Tarkan'ın 2001 yılında çıkan karma albümünde söz ve müziği Nazan Öncel'e ait olan "Hüp" adlı bir şarkısı olup (Hüp, 2025) şarkıda "Hüp diye içine çek beni" şeklinde bir ifade yer almaktadır. İncelenen metinde de "hüp diye yutmak" şeklinde kullanılmıştır. Şarkılarında kullandığı deyim ve atasözlerinden dolayı dönemin TDK başkanı Ş. Haluk Akalın'ın taktir ettiği Tarkan'ın (Özgenç, 2008) insanların dilinde dolaşan başka bir şarkısında geçen sözcüğün, hatta TDK'nin kendi yayımladığı dil bilim kitabında geçen sözcüklerin, TDK'nin hazırlamış olduğu sözlükte bulunmamasının sözlük bilimi açısından önemli bir eksiklik olduğu düşünülmektedir.

Dijital mecralarda kullanıcılara kolaylık sağlamak amacıyla arama motoruna aranmak istenilen kelime yazılmaya başlandığında ilk harften itibaren olası kelimeler altta listelenir. GTS'nin arama motorunda da aynı amaçla oluşturulmuş bir listeleme mevcuttur. Ancak GTS arama motorunda bazı söz varlığı unsurları listelenmemekte, listelenenler içerisinde bazıları seçildiğinde herhangi bir tanımla karşılaşılmamakta, ait olduğu madde başının tanım sayfasında yer alan "Atasözleri, Deyimler, Birleşik Fiiller veya Kalıp Sözler" ile "Birleşik Kelimeler" butonuna tıklanıldığında açılan sayfada çıkması gereken alt maddelerin burada bulunmaması veya başka bir madde başının alt maddeleri içerisinde yer alması; bazı madde başı sözcükler, tanımlar veya örneklemeler konusunda TDK'nin basılı sözlüğü ile GTS'si arasında uyuşmazlık olması gibi sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunlar sözlük hazırlama ekibinin gözünden kaçmış olabilir veya GTS'de teknik sorunlardan kaynaklanıyor olabilir. Her ne sebeple olursa olsun bir devlet kurumu tarafından milyonlarca kullanıcıya sunulan bu sözlüklerde bu kadar hatanın/sorunun olması sözlük bilimi açısından önemli bir eksiklik olarak kabul edilebilir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Değişik söyleyiş biçimlerinin yaygın olduğu durumlarda (gene/yine, makine/makine, meyva/meyve gibi) en yaygın biçim abece sırasında madde başı olarak açıklanmak, ötekinde açıklama yapmadan buna göndermede bulunmak yoluyla gösterilir. (Aksan, 2015, s.84-85) Bu durum Sözlüğün Kullanımı ile İlgili Açıklamalar'da da belirtilerek "ahçı/aşçı, sarmısak/sarımsak" sözcükleri örnek olarak verilmiştir (TDK, t.y.b). "marol/marul, karnıbahar/karnabahar, poaça/poğaça, miğde/mide …" gibi birçok değişik söyleyiş biçimi olan sözcükler olup bunlar GTS'de madde başı olarak bulunmamaktadır. Bu tür sözcüklerin GTS'de madde başı olarak yer alması için herhangi bir ölçüt veya bilgi sözlüğün kullanımı için yapılan açıklamalarda yer almamaktadır. Bu da bu tür sözcüklerin seçiminin sözlük hazırlayıcıların inisiyatifine bırakıldığı izlenimini uyandırmaktadır.

Arapça/Farsça alıntı tamlamalardaki tutarsızlıklar önümüze iki sorun çıkarmaktadır: İlk olarak Arapça/Farsça tamlama kurallarına göre isim/sıfat tamlaması oluşturmasına dair Türkiye Türkçesinde herhangi bir yazım/dil bilgisi kuralı bulunmamaktadır. Bununla birlikte TDK yazım kılavuzunda hem kısa çizgi hem de kesme işaretinin kullanımıyla ilgili açıklamalarda da Arapça/Farsça tamlamalarda bu işaretlerin kullanılabileceğine dair açıklayıcı bir madde bulunmamaktadır. İkinci olarak ise bu tarz tamlamalarla oluşmuş söz grupları sözlüğe eklenirken nelere dikkat edildiği, hangilerinin bitişik hangilerinin bazı noktalama işaretleriyle ayrı yazılacağıyla ilgili bir açıklama yapılmamıştır. Bu durum Türkçeyi doğru yazma hususunda insanları ikilemde bırakabilir veya yanlış yazımlara sebebiyet verebilir.

Çekim ekleri ad veya fiil soylu kelimeler üzerine gelerek, bağlı oldukları kelime gruplarına göre, kelimeler arasında durum, iyelik, çokluk, kip, zaman, şahıs, sayı vb. ilişkiler kuran eklerdir (Korkmaz, 2010, s.58). Çekim ekiyle çekimlenmiş sözcüklerin kök veya gövdesini hatta sözcüğün çekimli olup olmadığını da herkes bilemeyebilir. Bu nedenle sözlük kullanıcıları karşılaştıkları çekimli sözcüğü sözlükte ararlar. Bu bakımdan sözcüklerin çekimli hâllerini sözlükte göstermek önemli bir sözlüksel niteliktir (Baskın, 2016, s. 68) Araştırmada "-lEr" çokluk eki alan bazı sözcükler/sözcük grupları sözlükte madde başı olarak verilirken bazıları tekil olarak verilmiştir. Aynı durum "-CE" isimden isim yapım eki, "-mE" fiilden fiil yapan olumsuzluk eki, "-sIz" isimden isim yapan olumsuzluk eki, "-r, -t, -DIr" oldurganlık/ettirgenlik ekleri ve "-l, -n" edilgenlik/dönüşlülük ekleri alan sözcükler/sözcük gruplarında da görülmektedir. Bazı madde başları bu ekleri almış hâliyle sözlükte bulunurken bazıları da almadan sözlükte yer almıştır. Benzer durumu "-cIk, -msI" eklerinde tespit eden Ulutaş (2020, s.4-9) sözlüksel birim oluşturmayan çekim eki almış sözcüklerin madde başı olmaması, "-cIk", -msI" gibi ekleri alan bütün sözcüklere ya sözlükte yer verilmesi ya da hiçbirine yer verilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Görülen o ki yapım ve çekim ekleri alan sözcüklerden/sözcük gruplarından madde başı yapma hususunda sözlük hazırlayıcılarında bir tutarsızlık, araştırmacılarda da birbirlerinin tam tersini savunma durumu vardır.

Karaağaç (2022), her ne kadar ilişki sözlerine "kalıp söz" maddesi içerisine dahil etmese de dahil ettiği deyimler, atasözleri ve birleşik sözler için "söz dizimi kaynaklı sözlük birimlerdir" (s. 517) ifadesiyle kalıp sözlerin sözlüklerde madde başı olması gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca Aksan (2009, s. 163) bir yabancı dil öğrenilirken yalnızca onun dil bilgisi ve okuma kitaplarında, sözlüklerinde geçen kullanım biçimlerini öğrenmenin yetmeyeceğini, o dili konuşan toplumun kültürünü, insanlar arasındaki davranış biçimini, değişik durumlarda söylenmesi gereken sözleri, tepki tarzlarını, hitap yollarını ve davranışlarını da tanımak gerektiğini ilişki sözlerin dilimizin bir başka zenginliğini yansıttığını dolayısıyla da Türk kültürünün ve toplum yaşamının bir özelliğine ışık tuttuğunu belirterek ilişki sözlerinin önemini vurgulamıştır. Dolayısıyla hem ana dili kullanıcıları hem de yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenler için bu denli öneme sahip ilişki sözleri bakımından GTS'nin eksik kalması kullanıcılar açısından sorunlu bir durum olarak görülebilir.

Tablo 6 ve Tablo 7'deki verilere göre kullanım sıklığı birbirine çok yakın olan hatta madde başı olarak daha fazla olan "ümit" sözcüğü ve bu sözcükle başlayan bütün madde başlarında "umut" ve "umut"la başlayan maddelere ısrarla gönderme yapılması da tartışılması gereken bir durumdur. Zira Sözlüğün Kullanımı ile İlgili Açıklamalar'da kullanım sıklığının dikkate alındığı belirtilerek verilen "çulpan, duyar, kavuştak, sagu, uca" gibi sözcükler toplumda birçok insanın bilmeyeceği türden sözcüklerdir. Bu sözcüklerle toplumun geneli tarafından bilinen ve hemen hemen eşit

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

sıklıkta kullanılan "umut, ümit" gibi sözcüklerin bir tutulmasının doğru bir yaklaşım olmadığı düşünülmektedir.

Yılmaz'a (2014, s.98) göre sözlüksel tanımlama yapılırken bir sözlük biriminin anlam veya anlamlarından birisinin bağlam içindeki kullanımlarını sıklık ve yaygınlık ölçütleri çerçevesinde ele alıp zorunlu ve seçimlik anlam birimcikleri bulgulayarak, o kavramın hiyerarşik yapısını ortaya çıkarmayı amaçlayıp sözlüğün hedef kitlesinin düzeyine uygun açık ve anlaşılır olarak bildirme kipliği yapısında, nesnel bir şekilde açıklamak gerekir. Ayrıca iyi bir sözlükte tanımlamaların açık ve anlaşılır olması, örneklendirmelerin yapaylıktan uzak olması, eş-zıt anlamlı sözcükleri göstermesi (Crystal'den aktaran Kocaman, 1998, s.113) gereklidir. Sözlüklerden kullanıcı beklentilerini altı maddede sıralayan Boz (2018, s.47) da sözlükte doğru, güvenilir, açık, basit ve güncel bilgi; çoklu ortam (yazı, ses, fotoğraf, video vs.) ve metin dışı içeriklerin olmasına dikkat çekmiştir. Ancak GTS'de birçok söz varlığı unsurlarının tanımlamalarında deyimi deyimle açıklama, tanımlamada seviyeye uygun olmayan ya da bilinirliği düşük kelimeler kullanma, örnekleme yetersizliği gibi durumlar kullanıcının sözlükten yeteri kadar faydalanmasına engel olabilir.

Türkçe Sözlük'ün 10. baskısında (TDK, 2005, s. XI) 104.481 söz varlığı unsuru, 29.040 örnek cümle; 12. baskısında (TDK, 2023, s. XI) 132.334 söz varlığı unsuru, 45.372 örnek cümle olduğu ifade edilmiştir. Aradan geçen 18 yıllık süreçte Türkçe Sözlük'ün söz varlığında 29.853 (%26.6), örnek cümlelerde ise 16.332 (%56.2) artış olmuştur. Sözlüğe eklenen örneklerin tamamının artan söz varlığı unsurları için yazıldığı düşünülse dahi yaklaşık otuz bin söz varlığı unsurunun yarısına yakınının yine örneksiz olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca 20 yıl önce basımı yapılan sözlükle şu anda kullanımda olan GTS'de bazı madde başlarının tanım ve örnekleme sayılarının ve içeriklerinin hemen hemen aynı olması GTS'de söz varlığı unsurlarının artışında güncelleme yapıldığını, tanım ve örneklemelerde güncellemenin eksik olduğunu göstermektedir. Argunşah (2012, s.96), TDK'nin madde başlarının örneklendirilmesiyle ilgili olarak edebî metinlerde geçme zorunluluğunun olduğunu ve bu zorunluluğun kaldırılması gerektiğini; edebî metinlerin yanı sıra gazete, televizyon, radyo, günlük dil hatta bilimsel makalelerden dahi örnekler alınabileceğini ifade etmiştir. Zaten GTS'de de bazı örneklerin sözlük hazırlayıcıları tarafından yazıldığı görülmektedir. Sözlükte madde başlarının sadece tanım yapılarak örneklendirme yapılmadan bırakılmasındansa Argunşah'ın bu önerisi uygulamaya geçirilebilir.

Sonuç olarak; çocuk kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının sıklığı ile ilgili yapılan tez çalışmasından elde edilen verilerin GTS'deki görünümü üzerine yapılan bu araştırma neticesinde GTS'de madde başlarının seçimi, sıralanması ve yazımı gibi sorunlardan tanımlama ve örnekleme sorunlarına kadar birçok problemle karşılaşılmıştır. Ana dili fark etmeksizin sözcük kullanıcıları -yaş seviyesi ne olursa olsun- herhangi bir şekilde karşılaştığı söz varlığı unsurlarının tanımını veya kullanımını öğrenmek için başvuracağı ilk kaynak, kendi ana dilinde basılmış veya elektronik olarak hazırlanmış olan sözlüklerdir. Bu nedenle bir dilde hazırlanan sözlükler kullanıcıların en verimli şekilde istifade edebileceği nitelikte olması gerekmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları neticesinde ortaya çıkan sonuç ve tartışmadan hareketle Güncel Türkçe Sözlük'te tespit edilen sorunların çözümüne yönelik şu önerilerde bulunulmuştur:

- Basılı ve elektronik sözlüklerde kullanıcı grubu dikkate alınmalı, onlara yönelik anketler yapılmalı, bu anketler doğrultusunda kullanıcı seviyesine uygun (ilkokul, ortaokul, genel kullanıcı, …) sözlükler hazırlanmalıdır.
- Dijital çağın imkânları dahilinde yazılı, sözlü ve elektronik ortamlardaki (televizyon, radyo, sosyal medya, vs.) bütün söz varlığı unsurları için ulusal bir korpus oluşturularak güncel Türkçenin söz varlığı tespit edilmeli ve bunlar sözlüğe eksiksiz olarak alınmalıdır.
- Madde başlarında bulunan bazı yapım ve çekim ekleriyle ilgili tutarsızlıklar ve tartışmaların giderilmesi adına yapım eki almış bütün sözcükler/sözcük grupları madde

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

başı yapılmalı, çekim eki alanlar ise ilgili madde başının tanım sayfasında "Birleşik Sözcükler" butonu gibi "Çekimlenmiş Hâlleri" şeklinde bir buton altında toplanmalıdır.

- Eş sesli/eş yazımlı madde başlarının sıralaması hususunda söz varlığı sıklık çalışmalarından faydalanılmalı ve yeniden bir numaralandırma yapılmalıdır.
- Madde başı tanımlamalarında eş anlamı veya zıt anlamı butonu konularak kullanıcılara sözcük dağarcığını zenginleştirme hususunda kolaylık sağlanmalıdır.
- Sözlükteki madde başı veya alt madde olan bütün söz varlığı unsurları aynı kavram alanına giren sözcüklerle açık, anlaşılır ve net bir şekilde tanımlanmalı, her hanıma uygun örnekler verilmelidir.
- Madde başı gönderme konusundaki tutarsızlıklar giderilmeli, bu tür madde başlarının önce tanımı yapılmalı ve uygun örneği verilmeli, sonra göndermede bulunulmalıdır.
- Tanımları örnekleme hususunda eksikler tamamlanmalı, örnekleme konusundaki edebî metin sınırlaması kaldırılarak yazılı dil, konuşma dili ve elektronik bütün ortamlardan uygun örnekler alınmalıdır.

KAYNAKLAR

Aksan, D. (2004). *Türkçenin söz varlığı.* Engin Yayınevi.

Aksan, D. (2009). *Türkçenin Gücü.* Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim.* 3. Cilt, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Altıntop, M. (2019). *Sözlükbirimlerin tanımlanması açısından ilköğretim Türkçe sözlükleri.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Aral, N. (Ed.) (2018). *Çocuk Gelişimi.* Anadolu Üniversitesi.

Argunşah, M. (2012). *Sözüm Türkçe Üstüne.* Kesit Yayınları.

Baskın, S. (2016). Güncel Türkçe sözlük kullanıcı dostu mu? *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/10 Spring.* s. 59-88 DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9608

Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 29.* 27-61.

Boz, E. (2006). Sözlük ve sözlükçülük sorunu. G. Gülsevin ve E. Boz (Ed.), *Türkçenin Çağdaş Sorunları* içinde (s. 1-44). Gazi Kitabevi.

Boz, E. (2018). Türk sözlükbiliminin sorunları. C. Akın (Ed.), *Türk Dilinin Çağdaş Sorunları ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 41-51). Kesit Yayınları.

Çalışkan, N. (2020). *Yüksek sıklıktaki adlar: Zaman sözcük biçimi üzerine derlem temelli bir inceleme.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

Çekici, Y. E. (2024). Çocuk ve Edebiyat: Temel Sorunlar. H. E. Çocuk (Ed.), *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı* içinde (s. 1-12). Nobel Yayınları.

Çetinkaya, B. (2014). Sözlüklerde tanımlama söz varlığı üzerine bir inceleme. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/9 Summer,* 395-406. DOI:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7336

Çolakoğlu, B. K. (2021). *Haber bültenlerindeki söz varlığı üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Çotuksöken, Y. (1999). Okul sözlükleri üzerine. *Kebikeç, 7-8,* 61-65. https://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/cotuksoken_02.pdf

Ergin, M. (2004). *Türk dil bilgisi.* Bayrak Yayınevi.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Gülden, B. ve Ayhan, Ö. (2023). Okul sözlüklerinin nitelik ve nicelikleri üzerine 7. sınıf seviyesi çerçevesinde bir inceleme. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 671-699. DOI:https://doi.org/10.30561/sinopusd.1260037

Hüp. (2025, 4 Ocak). *Wikipedia* içinde. https://tr.wikipedia.org/wiki/H%C3%BCp

İglo. (2025, 1 Ocak). *Wikipedia* içinde. https://tr.wikipedia.org/wiki/İglo

Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Karadağ, Ö. (2011). İlköğretim Türkçe sözlüklerinin hazırlanmasında temel ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 30,* 193-207.

Karadağ, Ö. (2019). *Kelime Öğretimi.* Pegem Akademi Yayınları.

Kocaman, A. (1998). Dilbilim sözlük sözlükçülük. *Kebikeç, 6,* 111-114.

Korkmaz, Z. (2010). *Gramer terimleri sözlüğü.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan Çev. Ed.). Nobel Yayınları.

Millî Eğitim Temel Kanunu, (t.y.). 25 Aralık 2024 tarihinde https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf adresinden edinilmiştir.

İlhan, N. (2009). Sözlük hazırlama ilkeleri, çeşitleri ve özellikleri. *Turkish Studies, Volume 4/4, Summer,* 534-554. DOI:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.819

Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı.* Anı Yayınları.

Oruç, Ş. (2025). *Çocukların kelime hazinesi neden önemlidir.* https://camlicacocuk.com/cocuklarin-kelime-hazinesi-neden-onemlidir/ adresinden edinilmiştir.

Özgenç, M. (2008, 7 Ocak). *TDK'dan Övgü.* https://www.hurriyet.com.tr/kelebek/tdk-dan-ovgu-7977002

Sebzecioğlu, T. (2021). *Dilbilim kavramlarıyla Türkçe dil bilgisi.* Kesit Yayınları.

Serin, N. (2022). Okul sözlüklerinde yer alan örnek cümlelerin seçiminde kullanılacak ölçütler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 9,* 53-70. DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1179406

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (t.y.). *Ders kitapları ve eğitim araçları ile bunlara ait elektronik içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları.* 27 Aralık 2024 tarihinde 15183917_tymm_kriter_ve_aciklamalari.pdf adresinden edinilmiştir.

Taşdemir, M. (2005). Eğitsel bir materyal olarak çocuk hikâye ve romanlarının nitelik düzeyi. *Millî Eğitim, 33*(168), 7-29.

Türk Dil Kurumu, (2005). *Türkçe Sözlük.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Dil Kurumu, (2012). *Yazım Kılavuzu.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Dil Kurumu, (2023). *Türkçe Sözlük.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Dil Kurumu, (t.y.a). *Güncel Türkçe sözlük.* 2 Aralık 2025 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Türk Dil Kurumu, (t.y.b). *Sözlüğün kullanımı ile ilgili açıklamalar.* 2 Aralık 2025 tarihinde https://sozluk.gov.tr/dosyalar/SozlugunKullanimiIleIlgiliAciklamalar.pdf adresinden edinilmiştir.

Ulutaş, D. (2020). Sözlükbilim ölçütleri ışığında Güncel Türkçe Sözlük üzerine bir değerlendirme. *Osmaniye Korkut Ata Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi,2*(1), 1-13.

Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/101 sayfasından erişilmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin Yayınevi.
Yılmaz, E. (2014). *Temel dil bilgisi terimleri sözlüğü.* Pegem Akademi Yayınları.

Zülfikar, H. (1995). Türkçede ses yansımalı kelimeler. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ek Bilgi

Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yapılmakta olan doktora tezinden üretilmiştir.

Extended Abstract

Language is one of the most important elements that make a society a nation. While it contributes to the formation of the cultural values of the nation it belongs to, it also assumes the duty of carrying these values from generation to generation. The extinction of a language means the extinction of the nation in which it is used. For this reason, the language is tried to be protected by the nation it belongs to and the institutions of the nation. The most common and effective way to do this is to prepare the language's own dictionary. Dictionaries are formed by preparing the vocabulary elements of the language in printed or electronic media within the framework of the rules determined by linguistics and lexicology. Native language users and foreign language learners enrich their vocabulary in order to strengthen their comprehension and expression skills in communication by using these dictionaries. The quality of the dictionary is shown by the user being able to find the vocabulary elements they are looking for in a complete and understandable way in the dictionary. While vocabulary frequency studies contribute to the content of dictionaries, studies conducted on dictionaries also make them more qualified for users. The period between the ages of 6-10, when children learn to read and write, is an important period in terms of enriching the vocabulary. The books read during this period contribute greatly to children's vocabulary learning. Within the scope of this research; the print numbers of children's books written in the field of children's literature between the years 2011-2021 were obtained from the General Directorate of Copyrights, the print numbers of the books were collected and ranked from the most printed to the least printed, and primary school 1st, 2nd, 3rd and 4th grade (6-10 years old) level children's books were determined within the sample frame. Vocabulary frequency analysis was performed in these determined children's books and the Current Turkish Dictionary was evaluated with the data obtained from here. With this research, the question of "Are there any problems different from the findings of the researches conducted on the Current Turkish Dictionary and Printed Turkish Dictionary, which are e-dictionaries?" was sought to be answered, possible problems were detected and solution suggestions were presented for these problems. This research, designed in a qualitative pattern, is a case study. In the research, data were collected by document review method. The data were coded in a special software that counts words and analyzed by counting the vocabulary elements. The Current Turkish Dictionary was examined with the obtained data and some problems different from the findings of the previous researches were detected in the dictionary. The findings of the research are given in two parts as problems related to lexemes in the Current Turkish Dictionary and problems of definition and sampling within the item in the Current Turkish Dictionary. 1. Problems with lexemes in the Current Turkish Dictionary (GTS): 1.1. Numbering problem for homophone lexemes. While there are deficiencies and inconsistencies in prioritizing frequency of use in the numbering of homophone lexemes with Roman numerals, no explanation on this issue has been found in the TDK's printed and online dictionary user guides. 1.2. Onomatopoeic words that are not lexemes. In the reviewed books, onomatopoeic words were generally encountered interspersed throughout the text and occasionally in visuals. Among these onomatopoeic words, "me(II) (the sound of a goat, sheep, etc.), hav(II) (the sound of a dog), miyav (the sound of a cat), gak (the sound of a crow), and words derived from these words [meleme (bleating), melemek (bleating), havlama (bark), havlamak (bark), miyavlamak (meow), gaklama (croak), gaklamak (croaking)] were found as lexemes in the GTS. However, apart from these onomatopoeic words, although words derived from other onomatopoeic sounds are given as lexemes in GTS, the actual root word from which these words are derived is not given as lexemes. In addition, apart from these words, some onomatopoeic words in the examined children's books are listed separately. There are no words derived from these onomatopoeic words in the list. These onomatopoeic words are not given as lexemes in GTS. 1.3. Inconsistencies regarding

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

transitive/causative lexemes. It is observed that the forms of some verbs that take the transitive/causative suffix and the forms of some verbs that do not take these suffixes are turned into lexemes. However, there are also cases where both verb forms are turned into lexemes: as in the verbs "kızmak (to become angry)/kızdırmak (to make angry), ortaya çıkmak (to emerge)/ortaya çıkarmak (to reveal)". 1.4. Lexemes without negatives/antonyms and positives. It is observed that the negatives/antonyms of some word groups are preferred as lexemes, while the positives of others are preferred as lexemes. 1.5. Inconsistencies regarding the dictionaries that take the passive/reflexive suffix. While many words that take the passive/reflexive suffix have been made into dictionaries, compound words that take these suffixes but are written separately have not been made into dictionaries. However, compound verbs that take these suffixes and are written adjacently are included as lexems in the dictionary. 1.6. Inconsistency in the spelling of Arabic/Persian loanwords. It has been observed that some expressions borrowed from Arabic and adapted into Turkish according to Persian rules have been added to the dictionary with different spellings in GTS. 1.7. Inconsistency regarding words taking the derivational suffix "-CE". Words that take the derivational suffix "-CE" from nouns, which are originally inflectional suffixes but have long been used as derivational suffixes by becoming fixed and changing their function, have been handled inconsistently when forming lexemes in GTS. 1.8. Inconsistencies in singular/plural lexemes. 1.9. Some words/phrases have both singular and plural forms in their lexemes, while some words/phrases have only singular forms. 1.10. Inconsistencies in the representation of some common errors as lexemes in the GTS. Although it has been stated that common errors in written language are referred to their correct forms with the abbreviation "bk.", this has not been taken into account for some lexemes. 1.11. The absence of some relational words in lexemes. Some formulaic words are included in the GTS, while others are not. 1.12. The absence of lexicalized word groups in lexemes. Many lexicalized word groups are not included in the GTS. 2. There are problems with definition and examples (testimony) in the Current Turkish Dictionary. We can list them as follows: 2.1. Problems with lexemes in the search engine. When the lexeme element is typed into the search engine, the searched lexeme appears below, and when clicked on, there is no definition. The same lexeme is not found in the printed dictionary either. After the definition is found by typing the first word of the lexeme into the search engine, the searched lexeme element is found by clicking on the “Proverbs, Idioms, Compound Words, Formulaic Words” button at the bottom left, and the definition of the lexeme element is reached by clicking on it here. 2.2. Referencing problem. It has been stated that the frequency of use of the lexeme words is taken into consideration, the definition is given for the common one among the synonyms or close meanings, and the common usage is referred to with the ▶ sign in the uncommon lexemes. This application may be an appropriate application for the examples given here such as “Çulpan, duyar, dünyatak, sagu, uca”. However, it is debatable whether the same rule can be applied to lexemes such as “ümit-umut”, which have very close usage frequencies. 2.3. Problems related to definitions and examples given for definitions. It has been observed that no examples are given for the definitions of many lexemes in GTS, and that the examples given for some definitions are incomprehensible. It has been determined that some of the examples are taken from literary texts, while some are created by dictionary preparers. In addition, when the definitions and examples in GTS are examined, it has been determined that the Turkish Dictionary published in 2005 and GTS have almost the same content, and that GTS does not update itself in this respect. 2.4. Inconsistencies in defining similar lexemes. 2.5. Lack of synonym/antonym information. This study has identified deficiencies, inconsistencies and problems in lexemes, definitions, references and examples in the Current Turkish Dictionary. These findings show that the studies on vocabulary frequency and corpus-based studies in written and spoken Turkish are insufficient, and as a result, dictionary preparers generally take initiative in lexemes, definitions and examples in the dictionary. Based on the results and discussions resulting from the findings of the research, the following suggestions have been made for the solution of the problems identified in the Current Turkish Dictionary: 1) The user group should be taken into consideration in printed and electronic dictionaries, surveys should be conducted for them, and dictionaries appropriate to the user level (primary school, secondary school, general user, ...) should be prepared in line with these surveys. 2) Within the possibilities of the digital age, a national corpus should be created for all vocabulary elements in written, spoken and electronic environments (television, radio, social media, etc.) and the vocabulary of current Turkish should be determined and these should be included in the dictionary completely. 3) In order to eliminate inconsistencies and discussions regarding some derivational and inflectional suffixes in lexemes,

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

all words/word groups that have derivational suffixes should be made lexemes, and those that have inflectional suffixes should be grouped under a button such as the "Compound Words" button on the definition page of the relevant lexeme. 4) In order to rank homophone/homonym lexemes, vocabulary frequency studies should be used and a new numbering should be made. 5) In lexeme definitions, a synonym or antonym button should be added, making it easier for users to enrich their vocabulary. 6) All vocabulary elements that are lexemes or subordinate items in the dictionary should be defined in a clear, understandable and precise manner with words that fall into the same conceptual field, and examples suitable for each definition should be given. 7) Inconsistencies regarding lexeme references should be eliminated, such lexemes should first be defined and a suitable example should be given, and then the reference should be made. 8) Deficiencies in sampling definitions should be completed, the limitation of literary texts on sampling should be lifted and appropriate examples should be taken from written language, spoken language and all electronic media.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29* * Sayı: 3 * (1028-1044)

Türkçe Eğitimi Lisansüstü Programlarının Ders İçerikleri Açısından İncelenmesi

A Comprehensive Analysis of Course Content in Turkish Language Education Postgraduate Programs

Duygu YÜCEER [*] Tuğba BARUTCU[**]

Makale Bilgisi

Geliş:13.02.2025
Kabul:09.05.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1639439

Anahtar Sözcükler:
Lisansüstü program
Öğretmen yeterliliği
TYYÇ

ÖZET

21. yüzyılın beraberinde getirdiği hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler pek çok alanda çağı yakalamaya dönük ihtiyacın ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Lisansüstü eğitim bu ihtiyacın açık bir şekilde görüldüğü alanların başında gelmektedir. Bu doğrultuda adım atılan Bologna ve Lizbon süreçleriyle lisansüstü öğrenim becerilerine sahip ideal birey tarif edilmiş ve bu bireyi dünya genelinde ortak standartlara göre tasarlamak amaçlanmıştır. Ülkemizde de bu tasarının bir parçası olmak ve çağın öncüleri arasında yer almak için Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) ile öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alanının yeterlilikleri belirlenmiştir. Bu araştırma, Türkiye'de yürütülmekte olan Türkçe eğitimi yüksek lisans ve doktora programlarının ders içeriklerinin bu çerçeve kapsamında incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak dokümanlardan faydalanılmıştır. Araştırma verilerini oluşturan ders içeriklerine dair dokümanlara ilgili üniversitelerin resmi internet sayfalarından erişilmiştir. Yapılan nitel içerik analizi sonucunda altı kategori ve on dört alt kategori belirlemiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda, bu kategorilerde ele alınan yüksek lisans ve doktora ders içeriklerinin genel itibarıyla, TYYÇ öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alanı yetkinliklerinin bilgi basamağını temsil ettiği görülmüştür. Bu sonuç, ilgili derslerin 21. yüzyılın ihtiyaçlarını karşılayabilecek uzmanlığa ve yeterliliğe sahip bireyleri yetiştirmede yetersiz kalacağını ortaya koymaktadır.

Article Information

Submission: 13.02.2025
Acceptance:09.05.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1639439

Key Words:
Postgraduate program
Teacher competency
THEQF

ABSTRACT

The rapid scientific and technological advancements of the 21st century have necessitated the need to keep pace in various fields, with postgraduate education being a primary area where this need is conspicuously evident. In this context, the Bologna and Lisbon processes have been initiated to define the ideal individual with postgraduate learning skills and aim to design this individual according to common global standards. This research aims to examine the course contents of Turkish language education master's and doctoral programs in Türkiye within the scope of this framework. The study, conducted in line with the basic qualitative research approach, utilized documents as the data collection tool. The qualitative content analysis identified six categories and fourteen subcategories. The analysis revealed that the course contents of these master's and doctoral programs generally represent the knowledge step of (Turkish Higher Education Qualifications Framework) THEQF's competencies in teacher training and educational sciences. This outcome suggests that the courses in question might be inadequate in developing individuals with the expertise and competence to meet the needs of the 21st century.

Atıf İçin

Yüceer, D. & Barutcu, T. (202X). Türkçe eğitimi lisansüstü programlarının ders içerikleri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(3), 1028-1044. doi: 10.20296/tsadergisi.1639439

[*] Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Adıyaman, yuceerduygu@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3963-2756
[**] Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kars, tugbabarutcu3@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0618-0773

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Ülkeler, politikacılar, devlete bağlı tüm kurum ve kuruluşlar ya da pek çok farklı çalışma alanında faaliyet gösteren özel şirketler kendi varlıklarını korumak, sürdürülebilir imkanlarını muhafaza etmek, ekonomik rekabette güçlü durmak adına bireyin ortaya koyduğu becerilerin niteliği ve standartlarıyla yakından ilgilenmişlerdir. Bilgi düzeyi yüksek ve bunu becerilerine yansıtabilmiş bireyi tasarlamak, eğitim öğretim hizmetlerinin de temel güdüleyicisi olmuştur. Bu noktada lisans öğrenimini tamamlamak 20. yy.nin sonlarına doğru bireye önemli bir katkı sağlarken 21. yy.nin ihtiyaçları düşünüldüğünde yetersiz kalmıştır. Problem çözme, çok boyutlu analiz yapabilme, sözlü ve yazılı ifade yetkinliği kazanma, ekip içinde uyumlu, yaratıcılığı yüksek bir varlık gösterebilme gibi yeterlilikler 21. yy. becerileri içerisinde bireye dönük beklentileri yükseltmiştir.

Pek çok kurum, kuruluş ve araştırmacı 21. yy.nin ihtiyaçlarını karşılayabilecek uzmanlığa ve yeterliliğe sahip bireyin özelliklerini gerekçeleriyle sıralamışlardır. Zihinsel çeviklik, sosyal etki, güven ve değer oluşturabilme, girişimcilik, inisiyatif alabilme, öz disiplin, zorluklarla ve gerilimle baş etme, düşüncelerini muhatabına zarar vermeden açıklayabilme, merak etme ve hayal kurabilme gibi özellikler 20. yy.nin ötesine geçen 21. yy. becerilerinin temelinde yer almıştır (American Association of Colleges and Universities [AACU], 2007; Beers, 2011; Cansoy, 2018; International Society for Technology in Education [ISTE], 2016; IowaCore, 2010; National Research Council [NRC], 2011; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018; Partnership for 21st Century Skills [P21], 2009; Wagner, 2008; World Economic Forum [WEF], 2016). Teknolojik ve bilimsel açıdan öncülüğünü ispatlamış ülkelerin gelişimini, ortaya koyduğu ürünleri yakından takip eden gelişmekte olan ülkeler, ekonomik yarışın gerisinde kalmamak adına çağın gereklerine cevap verebilen bireyi inşa ederken yukarıda sıralamış olduğumuz becerileri göz önünde bulundurmuşlardır.

Öğretim sistemi içinde lise öğreniminin sonuna kadar uygulanan öğretim programları bireye, daha çok iyi vatandaş olmaya, kendini tanımaya dönük bazı bilişsel ve sosyal beceriler kazandırırken lisans ve lisansüstü öğretim programları ise bir alana ilişkin temel uzmanlık bilgisini aktarmaya, bu bilgiyi beceri haline getirmeye yöneliktir. Lisansüstü öğretim programları çağımızın beklentileri çerçevesinde bireyin alana özgü uzmanlığını artırmayı, bu uzmanlığı üst düzey donanımlarla desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda oluşturulan programlarda yer alan derslerin içerikleri ve teori ya da uygulamaya dayalı yapısı, 21. yy. becerileri gelişmiş bireyin tasarımı adına temel araçları meydana getirmektedir. Bu araçlarla vadedilen çıktılar, lisansüstü öğrenimini tamamlamış bireyin toplumsal düzeydeki katkısıyla paralellik göstermektedir.

Küresel rekabetin 20. yy.nin sonundan itibaren güçlü bir ivme kazanması ve yaşanan teknolojik gelişmeler sebebiyle Türkiye, pek çok ülke gibi yükseköğretim sistemini yeniden değerlendirmiş, çağın gerekleri doğrultusunda köklü bir yapılanmaya yönelmiştir. Bu amaçla 2005 yılından başlayarak yükseköğretim programlarını, Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi ve Bologna Süreci Avrupa Kredi Transfer Sistemine uyumlu hale getirmek adına çalışmalarını sürdürmüştür (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2009). Ülkelerin yükseköğretim programlarının karşılaştırılmasını ve anlaşılmasını kolaylaştırmayı hedefleyen uyum temelli bu sistemler, 21. yy. becerilerine sahip bireyi yetiştirmek ve küresel rekabette dünya ülkeleriyle aynı düzlemde olabilmek adına ülkemizde de planlı bir şekilde uygulanmaya başlamıştır. Bu bağlamda geliştirilen Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesiyle lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğrenme çıktıları bilgi, beceri, kişisel ve mesleki yetkinlikler olmak üzere dört temel niteliksel boyutta sınıflandırılmıştır (YÖK, 2011). Bu öğrenme çıktılarının elde edilmesi elbette, kapsamlı bir şekilde planlanan güçlü ders içerikleriyle mümkündür. Lisansüstü programlara ait ders paketlerinin teorik bilgiyi uygulama kabiliyetiyle harmanlayan çok boyutlu düşünme ve eleştirel bakış açısını oluşturmaya dönük yapısı bahsi geçen öğrenme çıktılarının elde edilmesini kolaylaştıracaktır. Buna karşın halen 20. yy. yeterlilikleriyle içinde bulunduğumuz devri okumaya çalışan öğretim programlarının Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi ile belirlenen öğrenme çıktılarına erişmekte zorlanacak olması tahmin edilebilecek bir sonuçtur.

Lisansüstü öğretim programlarının ders içeriği, yetiştirilmek istenen bireyleri daha donanımlı hale getirmek adına birer araç olarak kullanıldığından, araştırmacılar tarafından daima incelenen,

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

gözlemlenen bir alanı temsil etmektedir. Lisansüstü öğrenimini tamamlayan bireyin yetkinlikleri bu alan göz önünde bulundurularak yorumlanırken, bireyin toplumsal katkısı da tasarımını oluşturan bu ders içerikleriyle öngörülmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretim programlarının lisansüstü ders içerikleri üzerinde yapılan çalışmalar derslerin konu alanlarına göre dağılımını ortaya koymaya ve programın ihtiyaçlarını açıklamaya yöneliktir. Bu çalışmalarla lisansüstü Türkçe öğretim programında yer alan derslerin türleri, bu dersleri veren öğretim elemanlarının çalışma alanları ve derslerin üniversitelere göre dağılımıyla ilgili önemli noktalara değinilmiştir (Coşkun, 2013; Tosunoğlu ve Kayadibi, 2007; Yaman, 2013). Yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde Türkçe öğretim programı lisansüstü ders içeriklerinin ulusal bir düzlemde, programın akademik sınırları içerisinde incelendiği görülmektedir.

Bu noktada programın çıktıları ve bu çıktıların Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında geliştirilen Türkiye Ulusal Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesinin ilkelerini yansıtma düzeyini betimlemek adına daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür. Böylece Türkçe öğretim programı lisansüstü ders içeriklerinin bireyleri 21. yy. becerileri kapsamında ifade edilen yetkinliklere erişmede ne düzeyde desteklediğini yorumlamak da kolaylaşacaktır. Bu tür kapsayıcı çalışmalarda nitel araştırma paradigmalarından yararlanarak tümevarımsal, yorumlayıcı bir zihinsel süreci takip etmek, yapılan sistemli analizler sayesinde, derin anlamın keşfine imkân verecektir. Sıralanan ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen bu araştırmada Türkiye'de uygulanmakta olan Türkçe Eğitimi alanındaki lisansüstü programların ders içeriklerinin incelenmesini hedeflemektedir.

Kavramsal Çerçeve

Ülkelerin eğitim öğretim sistemleri içinde alan uzmanı yetiştirmek amacıyla temelde iki aşamalı bir süreç takip edilmektedir (Karakütük, 2009). Bu aşamalardan ilki, lisans eğitimi sonrasında bireylerin çeşitli bilimsel yolları kullanarak bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi derleyip yorumlayarak değerlendirme becerisi kazanmalarını sağlayan yüksek lisans programlarıdır (YÖK, 2016). İkinci aşamada doktora programları yer alır. Bu programlar bireylere, elde edilen bilgiyi ya da tespit edilen bilimsel problemi derinlemesine analiz ederek yorumlama, yeni sentezlere ulaşma ve sahip olunan bilimsel donanımla bağımsız araştırma yapabilme becerisini edindirmek üzere yürütülür (YÖK, 2016). Herhangi bir konu alanına ilişkin açılan lisansüstü programların amacı sorgulayan, araştıran, bilimsel bakış açısına sahip, yaptığı çalışmalarla ülkesini ve dünya literatürünü ileriye taşıyabilecek yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmektir (Bozan, 2012; Dilci, 2019; Karakütük, 1989). Bu hedef doğrultusunda edinilen bilgi, beceri, donanım, teknoloji ve gelişmişlik düzeyi ülkelere medeniyetler arası rekabette söz hakkı sağlamaktadır. Toplumun ihtiyaçları doğrultusunda öne çıkan boşlukları çeşitli öğretim programlarını yürüterek doldurmaya çalışan üniversiteler, özellikle yüksek lisans ve doktora öğretimiyle destekledikleri uzmanlıklar aracılığıyla kendi ülkelerini diğer ülkeler arasında görünür kılmaktadırlar.

Genel nüfus içinde 15-29 yaş aralığında 20 milyona yakın nüfusa sahip olan Türkiye, bu insan gücünü daha nitelikli hale getirmek adına üniversiteler aracılığıyla lisans ve lisansüstü programlarını daha verimli bir tasarımla ortaya koymak üzere çalışmalar yapmıştır (Bozan, 2012; Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2022). 1930'lu ve 40'lı yıllarda lisans eğitimini geliştirmek öncelikli olmuşken diğer yandan da lisansüstü eğitimin alt yapısı hazırlanmıştır. 1932'de İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi bünyesinde doktora programı, 1944-45 ve 1976-77 yılları arasında ise Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesinde yüksek lisans ve doktora çalışmaları yürütülmeye başlanmıştır. Eğitim Fakültelerindeki yüksek lisans ve doktora programları ise 1969 yılında Ankara Üniversitesi eğitim fakültesinde tasarlanmıştır. Lisansüstü eğitimin sistemli bir yapıya bürünmeye başlaması Yüksek Öğretim Kurumunun kurulmasıyla birlikte 80'li yıllarda alınan kararlarla ancak mümkün olmuştur (Bozan, 2012). Bununla birlikte lisansüstü eğitim 1973 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yüksek öğretimin üç düzeye ayrılmasıyla resmi bir platforma kavuşmuştur. Günümüze gelindiğinde ise yüksek öğretim sisteminde evrenselliği yakalamak adına dünya ülkelerinin de içinde olduğu yeni bir yapılanmadan bahsetmek mümkündür.

Lizbon ve Bologna süreçleri Türkiye'nin de dahil olduğu, yükseköğretim sistemlerini ortak ilke, anlayış ve yaklaşımla yürütmeyi amaçlayan çalışmaları kapsar. Bu çalışmalarla öncelikli olarak

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ülkelerin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmek, yaşam boyu öğrenme kavramını ortaya koymak ve yeni istihdam alanları yaratmak amaçlanmıştır. Daha sonraki adımlar yükseköğretimin kalitesini, çağa uyumunu artırmak; uygulanan eğitim programlarının öğrenme çıktıları, kredi ile iş yükü açısından ulusal ve uluslararası düzlemde karşılaştırılabilirliğini kolaylaştırmak; öğrenci/öğretim elemanı hareketliliğini sağlamak üzere gerçekleştirilmiştir (YÖK, 2009). Türkiye, bu süreçler doğrultusunda yükseköğretim sistemini yeniden yapılandırmış ve Avrupa Yeterlilikler Çerçeveleri'ne dayanarak Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'ni (TYYÇ) oluşturmuştur (YÖK, 2011). Bu girişimle ulaşılmak istenen hedef; yükseköğretim çıktılarını dünya standartlarıyla paralel hale getirmek ve diğer ülkelerle yürütülen ekonomik rekabette nitelikli, uzman insan gücü kaynağını büyütmek, bu kaynakla elde edilecek teknolojiyi, bilimsel gelişimi ülkenin kalkınmasına imkân verecek şekilde kullanabilmektir.

TYYÇ'nin tasarımı 2005 yılında başlamış, pilot çalışmaların yapılması ve tüm yükseköğretim kurumlarının bu çerçeveyle uyumlanması 2012'ye kadar sürmüştür (YÖK, 2009). Öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü eğitim, bu çerçeve kapsamında yüksek lisans ve doktora yeterlilikleri olmak üzere iki temel aşamada ele alınmıştır. Aşamalara ait yeterlilikler Yükseköğretim Kurumu tarafından hazırlanan raporda şu özelliklerle sınırlandırılmıştır (YÖK, 2011): Öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan programların öğrenme çıktıları öncelikle bilgi, beceri ve yetkinlikler olarak üç başlık altında derlenir. Kuramsal ve olgusal bilgi, bilişsel ve uygulamalı beceriler ile bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme, öğrenme, iletişim, sosyal alanlar ve alana özgü yetkinlikler lisansüstü eğitimin erişilerini ortaya koyar. TYYÇ'ye göre yüksek lisans öğrenimini tamamlayan bir öğrenci, lisans düzeyindeki edinimleriyle bağlantılı olarak yeni veya farklı konu alanlarındaki bilgiyi uzmanlık düzeyinde derinleştirerek geliştirir. Buna ek olarak kuramsal ve uygulamalı bilgiyi disiplinlerarası bir bakış açısıyla bütünleştirebilir, ortaya çıkan sorunları bilimsel araştırma yöntemleriyle çözümleyebilir. Uygulamada karşılaşılabilecek beklenmeyen durumlara yeni, stratejik yaklaşımlar geliştirerek sorumluluk alır ve çözümler üretir. Alanına özgü bilgileri eleştirel bir anlayışla irdelemek, bağımsız çalışmalar yürütebilmek, uzmanlığı üzerinde şekillenen güncel yapıları yazılı, sözlü ve görsel olarak aktarabilmek, veri toplama ve yorumlama aşamalarını etik değerler doğrultusunda yürütebilmek de bu öğrenim düzeyi için beklenen özelliklerdendir. Bunlara ek olarak bir yüksek lisans öğrencisinin alanının ihtiyaçları doğrultusunda bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanabilmesi, en az bir yabancı dilde yazılı ve sözlü olarak iletişim kurabilmesi de Yeterlilikler Çerçevesi'nin gerekleri arasındadır. Bilgiyi edinmek, araştırmak, uygulamak ve bu bağlamda farklı çözüm yollarını şekillendirmek yüksek lisans öğreniminin merkezinde yer alırken bilgiyi uzmanlık alanı içinde özgün bir forma bürümek, edindiği kazanımları bireysel özellikleriyle harmanlamak ve böylece bir yeniliği inşa etmek ise doktora öğreniminin temel çıktılarını meydana getirir. Özgün bir konuyu araştırmak, kavramak, tasarlamak ve uygulayabilmek, bilime özgünlük getirecek yeni tanımlara ulaşmak, karmaşık fikirleri analiz ederek sentezleyip değerlendirmek, böylece üst düzey beceri kazanmak TYYÇ kapsamında doktora programlarından mezun olan bir öğrenciden beklenenleri ifade eder. Alanıyla ilgili bilimsel bir yöntem geliştirmek ya da bilinen bir yöntemi farklı bir alana uygulamak, oluşturduğu bir makaleyi ulusal, uluslararası hakemli dergilerde yayınlayabilmek, bu sayede bilime katkıda bulunmak doktora yeterlilikleri için uluslararası düzlemde kararlaştırılan özellikler arasındadır.

Türkiye, Lizbon ve Bologna süreçleri üzerine şekillenen Avrupa Yeterlilikler Çerçeveleri'nin gereklerini yerine getirmek ve lisansüstü öğretim yapısını dünya standartlarıyla bir kılmak adına oluşturduğu TYYÇ'yi 2012'ye kadar tüm kurumlarına uyarlamıştır. Toplam 15190 yüksek lisans ve 11120 doktora programında bu çerçevenin gerektirdiği öğrenme çıktıları doğrultusunda yapısal bir dönüşüme gidilmiştir. Ülkemizde yürütülen Türkçe Öğretimi lisansüstü programları da bu dönüşümün gerçekleştirildiği öğrenme alanları arasındadır. Türkiye'deki üniversitelerin 2'si vakıf, 47'si devlet olmak üzere 49'unda Türkçe Öğretimi yüksek lisans programı, 29'unda ise doktora programı bulunmaktadır. Bu programlar bireylerin Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi üzerine araştırmalar yürütmek ve lisansüstü düzeyde dil bilinci, farkındalığı kazandırmak amacıyla tasarlanmıştır. Böylelikle Türkçe öğretimi alanında bilimsel yöntemleri kullanarak bilgiye ulaşma, bilgiyi derleme, derin bir bakış açısıyla yorumlayarak değerlendirme ve sentezleme yeteneği kazanan kaliteli insan gücünü meydana getirmek amaçlanmıştır. Bu amaçlarla tasarlanan eğitim

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

programlarıyla lisansüstü öğrenimlerini tamamlayan bireyler, iki önemli yeterlilik alanı çerçevesinde iyileşmeye katkı sağlayacaklardır. Bunlardan ilki TYYÇ ile detaylandırılan öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri lisansüstü yeterlilikleri, ikincisi ise 21. yy. beceri alanlarına dair yeterliliklerdir.

Öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri lisansüstü yeterlilikleri, öncelikli olarak kuramsal ve olgusal bilginin uzmanlık düzeyinde derinleşerek geliştirilmesini ifade eder. Bilgi, farklı yöntem ve stratejilerle uygulanır, eleştirel bir analizle sentezlenerek değerlendirilir. Bu değerlendirmeyle ortaya çıkan fikirleri yazılı, sözlü ve görsel olarak sistemli bir biçimde paylaşmak, uzman bir topluluk önünde savunacak dil becerilerine sahip olmak lisansüstü öğrenimini tamamlamış bireyden beklenen özellikler içerisinde yer alır. Özgün bir fikirle bağımsız çalışmalar yürütebilmek, bir çalışma ekibinin parçası veya lideri olmaya imkân verecek iletişim maharetini ortaya koymak veya karşılaşılan sorunların çözümünde kişi ve kurumlarla işlevsel bir etkileşim kurmak öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri lisansüstü yeterliliklerinin önemli bir parçasını meydana getirir. Böylelikle Türkçe eğitimi lisansüstü programlarının ders içerikleri, bu yeterlilik alanını geliştirmek ve daha nitelikli bir hale getirmek adına uğraş verilmesi gereken bir çalışma alanına işaret eder. Bunlara ek olarak ilgili literatür incelendiğinde 21. yy. becerileriyle donatılmış bireylerin en temel özelliğinin dil alanındaki yetkinlikleri olduğu görülür. Etkin bir biçimde dinlemek, anlaşılır yazabilmek, sözel mesajları amacına uygun olarak ileterek açıklamak ve anadilde etkili iletişim kurabilmek bu yüzyıl içinde toplumları çağın gereklerine paralel olarak ileri taşıyacak özelliklerin temelinde yer alır (EnGauge, 2003; NRC, 2011; Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2017; Wagner, 2008). İleri bir teknolojiyi ya da hizmeti ortaya koymak için üretilen yaratıcı fikirleri ustalıkla söze ve yazıya dökmek önemli bir başlangıç noktasıdır. Bir bilginin somutlaşarak özgün bir ürün halinde karşımıza çıkmasının ardında, o bilgiyi üreten bireylerin düşüncelerini, duygularını etkili iletişim kurarak yazılı veya sözlü biçimde ifade etmeleri yatmaktadır. Türkiye'nin ülkeler arasındaki ekonomiye dayalı rekabette kendini güçlü bir biçimde konumlandırabilmesi de bu dil yetkinliğine sahip bireylerin sayıca üstünlüğüyle yakından ilgilidir.

YÖNTEM

Türkçe Eğitimi alanındaki lisansüstü programların ders içeriklerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, öncelikli amacı anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamak (Merriam, 2013) olan temel nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada temel veri toplama aracı olarak dokümanlardan faydalanılmıştır. Dokümanlar, gözlem ve görüşme ile birlikte nitel araştırmalarda en fazla kullanılan veri toplama yaklaşımları arasında yer almaktadır. Araştırma verileri oluşturan ders içeriklerine dair dokümanlara ilgili üniversitelerin resmi internet sayfalarından erişilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci Türkçe eğitimi alanında lisansüstü programı bulunan üniversitelerin tespiti ile başlamıştır. Bunun için Yüksek Öğretim Kurumunun (YÖK) resmi internet sayfasının yükseköğretim istatistikleri bölümüne başvurulmuştur. Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında üniversitelerin lisansüstü programlarının ders içeriklerine dair belgeler derlenmiştir. Bu verilerin kaynağını ise üniversitelerin kendi resmi internet sayfasındaki belgeler oluşturmaktadır.

YÖK'ten edinilen Ağustos 2021 verilerine göre Türkiye'de Türkçe Eğitimi alanında lisansüstü programı olan 49 üniversite vardır. Bu üniversitelerin 2'si vakıf ve kalan 47'si devlet üniversitesidir. Bu üniversitelerin tamamında yüksek lisans programı bulunurken sadece 29'unda doktora programı da bulunmaktadır. Yüksek lisans programlarının ikisi ve doktora programlarının biri vakıf üniversitesinde yer almaktadır. Bu programlar üniversitelerde sosyal bilimler, eğitim bilimleri ya da lisansüstü eğitim enstitüsü olmak üzere farklı enstitüler tarafından yürütülmektedir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Veri Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü programların ders içeriklerinin incelenmesinde nitel içerik analizine (qualitative content analysis) başvurulmuştur. Nitel içerik analizi kodlamanın yorumlama, sınıflandırma ve analize dayalı olarak uygulandığı yorumlayıcı bir analiz biçimidir (Kuckartz, 2014). Araştırma kapsamında verilerin analizinde MAXQDA Analytics Pro 2020 adlı nitel veri analizi programından yararlanılmıştır.

Analize 49 üniversitenin yüksek lisans ve 29 üniversitenin doktora derslerinin tamamının içerikleri dahil edilmiştir. Ancak YÖK'ün Yüksek Lisans Programları için her üniversiteye zorunlu tuttuğu Seminer ve Tez Çalışması ile doktora programları için Seminer, Tez Çalışması, Tez Önerisi ve Yeterlilik Sınavı kodlama dışında tutulmuştur.

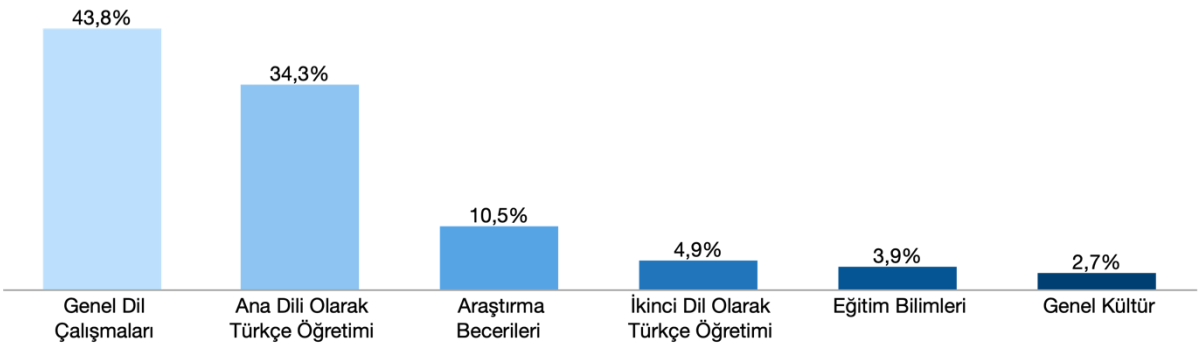
Kodlamalar yapılırken kimi zaman benzer isimli dersler farklı kategori ve alt kategorilere atanmıştır. Bunun nedeni kodlamalarda esas alınan ölçütün ders ismi değil, ders içeriği olmasıdır.

Kodlayıcılar Arası Uyum

Araştırmada hem süreçte hem de sonuçta kodlayıcılar arası uyum (consensual coding) esas alınmıştır (Kuckartz, 2014). Araştırmanın başında her iki araştırmacı bir araya gelip kodlar, kod tanımları ve örnekleri belirleyerek kod kitabının taslağını oluşturmuştur. Süreç boyunca yeni kodların ortaya çıkması ile kod kitabı yeniden gözden geçirilmiştir. Kodlamalar konusunda fikir ayrılıkları yaşandığında ise yapılan karşılıklı değerlendirmeler sonucu ortak karara varılarak tutarlılık sağlamıştır.

BULGULAR ve YORUM

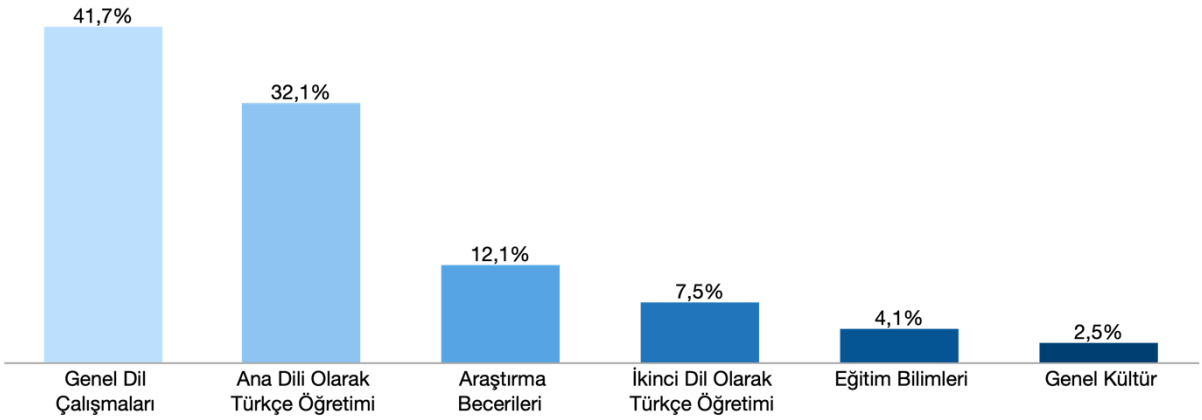
Türkçe Eğitimi alanındaki lisansüstü programların ders içeriklerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada verilerin analizi sonucu toplam altı kategori ve on dört alt kategori belirlenmiştir. Analiz sonucu ulaşılan kategori ve alt kategoriler Şekil 1 ve 2'de gösterilmektedir:



Şekil 1

Yüksek Lisans Programı Ders İçeriklerinin Kategorilere Göre Dağılımı

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X



Şekil 2

Doktora Programı Ders İçeriklerinin Kategorilere Göre Dağılımı

1. Kategori: Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi

Bu kategori "Teorik Temeller, Temel Dil Becerileri, Alana Güncel Yaklaşım ve Sorunlar, Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi" olmak üzere dört alt kategori başlığında ele alınmıştır.

1. Alt kategori: Teorik temeller

Ana dili ile Türkçenin eğitimi ve öğretiminin teorik temellerine odaklanan dersler bu alt kategoriye dahil edilmiştir. Türkçe eğitimi alan araştırmaları; Türkçe öğretiminin kuramsal, tarihi, kültürel ve yasal temelleri; Türkçenin kaynakları; Türkçe dersi öğretim programları ile bu programların geliştirilmesi, incelenmesi, uygulanması ve uygulanması sırasında yaşanan problemler; Türkçe ders kitapları ve bu kitapların hazırlanması, incelenmesi, seçimi; metin seçimi ve hazırlanması; değerler ve dil politikaları konusundaki dersler burada ele alınmıştır. 152 dersin dahil edildiği bu kategoriye Türkçe Öğretim Tarihi, Türkçenin Kaynakları, Türkçe Öğretim Programları dersleri örnek verilebilir.

Bu kategorideki dersler yetkinlik kazandırmak ya da alan bilgilerini uygulamaya aktarmaktan ziyade kuramsal temellerin atılması ve sağlamlaştırılmasıyla ilgilidir. Bu derslerin Türkçe eğitimi alanına özgü teorik bilgilerin geliştirilmesi ve derinleştirilmesi amacına hizmet ettiği söylenebilir.

2. Alt kategori: Temel dil becerileri

Genelde ana dili özelde ise Türkçe eğitiminde dört temel dil becerisi ve dil bilgisinin öğretimi konusuna odaklanan teorik ve uygulama temelli içeriğe sahip olan dersler bu alt kategoride ele alınmıştır. Temel dil becerileri, temel dil becerilerinin geliştirilmesi ve ölçülmesi, dil edinimi, Türkçe öğretim yöntem ve teknikleri, beceri eğitiminin kuramsal temelleri bu başlıkta ele alınmıştır. 264 dersin dahil edildiği bu kategoriye Okuma Eğitiminin Kuramsal Temelleri, Dinleme Eğitiminde Yaklaşımlar, İleri Okuma Teknikleri, İleri Yazma Teknikleri, Anlama ve Anlatma Becerilerinin Öğretimi, Türkçe Öğretiminde Materyal Geliştirme, Söz Varlığı Sözcük Öğretimi, Dil ve Konuşma Bozuklukları gibi dersler örnek verilebilir.

Bu kategorideki dersler alana özgü teorik bilgilerin geliştirilmesi ve derinleştirilmesi yanında bu bilgilerin uygulamaya aktarılması amacına da dönüktür. Teorik temeller kategorisinden farklı olarak buradaki ders içeriklerinde Türkçe öğretimi alanı genel olarak ele alınmaktan ziyade Türkçe öğretiminde dil becerileri ve bu becerilerin öğretiminde kullanılabilecek strateji, yöntem ve teknikler mercek altına alınmıştır. Yani, temel alan yeterlilikleri dahilindeki bilgi ve becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

3. Alt kategori: Alana özgü yaklaşım ve sorunlar

Türkçe eğitimi alanında uygulanan çağdaş yaklaşım, yöntem ve teknikler ile bu konuda karşılaşılan güncel sorunlar bu alt kategoride incelenmiştir. Kategoriye hem tüm yaklaşım, yöntem ve teknikleri genel olarak ele alan dersler hem de özele indirgeyerek daha kapsamlı ele alan dersler

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

dahil edilmiştir. Örneğin Türkçe Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ile 21. Yüzyıl Becerileri ve Türkçe Öğretimi gibi dersler yanında Türkçe Öğretiminde Üst Biliş Stratejileri, Türkçe Öğretiminde İş birlikli Öğrenme, Yaratıcı Yazma, Yaratıcı Okuma ve Eleştirel Okuryazarlık gibi dersler de bu kategoride yer almaktadır. Güncel bilimsel ve teknolojik gelişmelerin doğurduğu ihtiyaca cevaben alanda ortaya çıkan dersler yine bu kapsama dahil edilmiştir. Bilgi Okuryazarlığı, Görsel Okuryazarlık, Dijital Okuryazarlık ve Dil Becerileri, Medya Okuryazarlığı ve Ekran Okuma bu dersler arasında yer almaktadır. Türkçe Eğitiminin/Öğretiminin Sorunları ve Ortaokul Türkçe Eğitim Programının Sorunları ise alanda karşılaşılan güncel sorunlar bağlamında kategoriye dahil edilen dersler arasındadır. Bu kategoride kodlanan 146 ders bulunmaktadır.

Buradaki derslerle alana özgü güncel ve ileri düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgilerin geliştirilmesi ve derinleştirilmesi hedeflenmiştir.

4. Alt kategori: Teknoloji destekli Türkçe öğretimi

Ana dili olarak Türkçe eğitimi alanında teknolojinin kullanımını ele alan dersler bu alt kategoriye dahil edilmiştir. Kategori kapsamında kodlanan 18 ders bulunmaktadır. Türkçe Eğitiminde Teknoloji Kullanımı, Türkçe Eğitiminin Dijitalleşmesi ve Türkçe Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamaları bu kategoride incelenen derslere verilebilecek örnekler arasındadır.

Bu kategorideki derslerle daha çok alanın gerektirdiği bilgisayar yazılım ve donanımı ile bilişim ve iletişim teknolojileri alanındaki teorik ve uygulamalı bilgilerin kazandırılması hedeflenmiştir.

TYYÇ öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alanı yeterlilikleri kapsamında değerlendirildiğinde ana dili olarak Türkçe öğretimi kategorisinde ele alınan ders içeriklerinin bilgi ve beceriler düzeyinde bulunduğu tespit edilmiştir. Bilgi ve beceri düzeyi karşılaştırıldığında ise bilgi düzeyine hitap eden derslerin daha fazla olduğu görülmüştür.

2. Kategori: İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Bu kategori "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi, İki Dillilik" olmak üzere üç alt kategori başlığında ele alınmıştır.

1. Alt kategori: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında değerlendirilen dersler bu alt kategoride ele alınmıştır. Bu kategoriye dahil edilen 81 dersin içeriğini ikinci bir dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi ve teorik temelleri; bu konudaki yaklaşım, yöntem ve teknikler ve karşılaşılan sorunlar, kültür aktarımı vb. oluşturmaktadır. Yabancılara Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kuram ve Uygulamaları dersleri bu kategoride incelenen derslere örnektir.

Buradaki derslerle Türkçe eğitiminin yan alanı olarak değerlendirilen Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanına özgü temel ve güncel kuramsal ve uygulamalı bilgilerin kazandırılması ve geliştirilmesi hedeflenmiştir.

2. Alt kategori: Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alt kategorisinden farklı olarak bu alt kategoriye Türkiye Türkçesinin sadece Türk soylulara öğretimini odak alan dersler dahil edilmiştir. 8 dersin dahil edildiği bu kategori için Türk Soylu Öğrencilere Türkçe Öğretimi ile Türk Toplulukların Türkiye Türkçesi Öğretimi dersleri örnek verilebilir. Burada yer alan dersler ile Türkçe eğitiminin yan alanı olarak değerlendirilen Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretilmesi alanına özgü temel kuramsal bilgilerin kazandırılması hedeflenmiştir.

3. Alt kategori: İki dillilik

Dillerden birinin Türkçe olduğu iki dillilik durumlarında Türkçe öğretimine odaklanan dersler bu alt kategoriye dahil edilmiştir. 10 dersin kodlandığı bu kategoriye İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi ile İki Dillilere Türkçe Öğretimi dersleri verilebilecek örneklerdendir. Bu alt kategoride ele alınan derslerle Türkçe eğitimi alanıyla ilişkili bir diğer disiplin olan iki dilliliğe özgü temel kuramsal bilgilerin kazandırılması hedeflenmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

İkinci dil olarak Türkçe öğretimi kategorisinde yer alan dersler temel, kuramsal ve uygulamalı bilgilerin kazandırılmasını öncelikli olarak hedef almıştır. Bu haliyle ders içerikleri TYYÇ'nin bilgi düzeyine odaklanmıştır.

3. Kategori: Genel Dil Çalışmaları

Bu kategori "Dilbilim, Türk Dili ve Edebiyatı" olmak üzere iki kategori başlığında ele alınmıştır.

1. Alt kategori: Dilbilim

Dil çalışmaları alanında genel dil bilim dersleri ile dil bilimin ses, biçim, anlam ve kullanım boyutunda alt dallarını oluşturan dersler bu alt kategoride ele alınmıştır. Ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi, anlam bilim, sözcük bilim, sözlük bilim, köken bilim, metin dilbilim, lehçe bilimi, söylem çözümlemesi konulu dersler bunlara örnektir. Ses bilgisi ve biçim bilgisi gibi dil bilgisinin alt dallarını oluşturan derslerden teoriye odaklananlar bu kategoride ele alınırken bu teorik bilgilerin öğretimine odaklananlar temel dil becerileri kategorisine dahil edilmiştir. Tarihi ve çağdaş Türk lehçeleri de lehçe bilim bağlamında bu kategori altında değerlendirilmiştir. Türk edebiyatında farklı dönem ve türdeki metinlerin tahliline odaklanan dersler ise metin ve söylem çözümlemesi kapsamında yine bu kategoride ele alınmıştır. Bu kategori 390 dersle en yoğun kodlamanın yapıldığı alanı oluşturmaktadır. Türk Dilinin Gelişim ve Değişim Evreleri, Uygulamalı Dil Bilim, Yazınsal Metin Çözümlemeleri ve Sözlük Biliminde Temel Sorunlar bu kategoriye örnek verilebilecek derslerden birkaçıdır.

Bu alt kategoride Türkçe eğitimi alanı ile ilişkilendirilebilecek bir disiplin olan dil bilim alanına özgü dersler ele alınmıştır. Bu bağlamda ilk bakışta bu derslerin disiplinler arasındaki ilişkilerin kurulması yeterliliğini desteklediği söylenebilir. Öte yandan bu ders içerikleri ayrıntılı olarak incelendiğinde dilbilim ile Türkçe eğitimi alanı arasında ilişki kurulmasından çok dilbilimsel bir çerçevenin hâkim olduğu görülmüştür. Bu derslerle dilbilime özgü temel kuramsal bilgilerin kazandırılması hedeflenmiştir.

2. Alt kategori: Türk dili ve edebiyatı

Dil çalışmaları alanında Türk dili ve edebiyatını merkeze alan dersler bu alt kategoriye dahil edilmiştir. Türk dili ve edebiyatının dönemleri, edebi türler ve bunların öğretimi, edebi sanatlar, edebi akım ve ekoller, edebiyat eğitimi ve edebiyat eğitiminin kuramsal temelleri, edebiyat eğitiminin sorunları ve çözüm önerileri bu kategoriye dahil edilen derslerin içeriğini oluşturmaktadır. 258 dersin dahil edildiği bu kategoriye örnek olarak verilebilecek derslerden bazıları şunlardır: Dil ve Edebiyat Öğretimi, Divan Edebiyatında Türler, İleri Osmanlı Türkçesi, Türk Edebiyatında Tasavvuf, Edebi Metinlerle Türkçe Öğretimi.

Bu alt kategoride Türkçe eğitimi alanı ile ilişkilendirilebilecek bir disiplin olan Türk dili ve edebiyatına özgü dersler ele alınmıştır. Bu derslerle disiplinler arasındaki ilişkilerin kurulması yeterliliği desteklenebilecekken sadece Türk dili ve edebiyatı alanına ve bu alanın öğretimine özgü temel ve güncel, kuramsal ve uygulamalı bilgilerin kazandırılması ve geliştirilmesine odaklanılmıştır.

3. Alt kategori: Çocuk edebiyatı

Çocuk edebiyatı; Türk Dili ve Edebiyatı alt kategorisinde ele alınabilecekken Türkçe eğitimi alanının hedef kitlesine doğrudan hitap etmesi nedeniyle ayrı bir alt kategoride ele alınmıştır. 97 dersin dahil edildiği bu alt kategorideki dersler çocuk edebiyatı ve öğretimi; çocuk edebiyatının tarihi, öğretimi ve sorunları; çocuk edebiyatı metinleri, türleri ve Türkçe eğitiminde kullanımı ile gençlik edebiyatı konularını kapsamaktadır. Çocuk Edebiyatı ve İşlevleri, Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Metinleri ve Çocuk Edebiyatı Eleştirisi bu kategoride ele alınan derslerdendir.

Bu alt kategoride Türkçe eğitimi alanı ile ilişkili bir disiplin olan çocuk edebiyatına özgü dersler ele alınmıştır. Bu derslerle hem çocuk edebiyatına özgü temel ve güncel, kuramsal ve uygulamalı bilgilerin kazandırılması ve geliştirilmesi hedeflenirken hem de Türkçe öğretimi alanıyla çocuk edebiyatı arasında ilişki kurulmuştur.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Genel dil çalışmaları kategorisindeki dersler TYYÇ'ne göre değerlendirildiğinde ders içeriklerinin ağırlıklı olarak güncel, temel kuramsal ve uygulamalı bilgilerin kazandırılmasına yönelik olduğu görülmektedir. Burada TYYÇ'nin bilgi düzeyi hedeflenmiştir.

4. Kategori: Araştırma Becerileri

Bu kategori "Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği, Nicel Araştırma, Nitel Araştırma, Akademik Yazma ve Sunum" olmak üzere dört kategori başlığında ele alınmıştır.

1. Alt kategori: Bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği

Bilimsel araştırma yapma konusunda temel bilgi ve becerileri kazandırmaya dönük araştırma yaklaşım, yöntem ve teknikleri ile yayın etiği konularını kapsayan dersler bu alt kategoriye dahil edilmiştir. 94 dersin kodlandığı bu kategori için Araştırma Yöntem ve Teknikleri, Bilimsel Etik ve Eğitimde Bilimsel Araştırma dersleri örnek verilebilir.

Bu dersler ile bilimsel araştırmanın ilke ve yöntemleri ile bunların Türkçe eğitimi alanına aktarılmasına yönelik kuramsal ve uygulamalı bilgilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Böylece araştırmacılar bilimsel araştırmalarla bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme, yorumlama ve uygulama yapabilme yeterliliğine erişebilecektir. Bu durum hem alana özgü hem de bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilmeye dair yetkinlik kazanmayı ifade etmektedir.

2. Alt kategori: Nicel araştırma

Bilimsel araştırmalar kapsamında nicel araştırma yaklaşım, yöntem ve tekniklerine odaklanan dersler bu alt kategoride ele alınmıştır. Bu kategoride kodlanan 36 derse Eğitim İstatistiği, Ölçek Geliştirme ve Türkçe Eğitiminde Nicel Uygulamalar dersleri örnek olarak verilebilir.

Bu dersler ile nicel yaklaşımlara yönelik kuramsal bilgilerin kazandırılması ve Türkçe eğitimi alanında uygulamaya aktarılması hedeflenmiştir. Sadece nicel yaklaşımlara odaklanan bu dersler araştırmacının nicel yöntem ve becerilerde üst düzeyde ustalık kazanmasına fayda sağlayacaktır. Böylece hem alana özgü hem de bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilmeye dair yetkinlikler geliştirilecektir.

3. Alt kategori: Nitel araştırma

Bilimsel araştırmalar kapsamında nitel araştırma yaklaşım, yöntem ve tekniklerine odaklanan dersler bu alt kategoride ele alınmıştır. Bu kategoride kodlanan 36 derse Eğitimde Nitel Araştırma Yöntemleri ve Türkçe Öğretiminde Nitel Veri Analiz Yöntemleri dersleri örnek olarak verilebilir.

Bu dersler ile nitel yaklaşımlara yönelik kuramsal bilgilerin kazandırılması ve Türkçe eğitimi alanında uygulamaya aktarılması hedeflenmiştir. Bu dersler araştırmacının nitel yöntem ve becerilerde üst düzeyde ustalık kazanmasını destekleyerek hem alana özgü yetkinlik kazandırma yeterliliğine hem de bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yeterliliğine hizmet etmektedir.

4. Alt kategori: Akademik yazma ve sunum

Bilimsel araştırmaların raporlaştırılması ve sunumu konulu dersler bu başlığa dahil edilmiştir. Bu alt kategoride kodlanan 24 derse Akademik Yazma ve Sunum Becerileri dersi örnek verilebilir.

Bu dersler ile araştırmacıların alanlarında sosyal ve iletişimsel yetkinliğe erişmesi hedeflenmiştir. Bu hedefe erişilmesi araştırmacıların alanları ile ilgili bilgileri yazılı ve sözlü olarak sistemli bir şekilde kurgulayıp sunabilme yeterliliğine sahip olacağı anlamına gelmektedir.

TYYÇ öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alanı yeterlilikleri kapsamında değerlendirildiğinde araştırma becerileri kategorisindeki derslerin kişisel ve mesleki yetkinliklerin bir parçası olan iletişim ve sosyal yetkinliği edindirmeyi amaçladığı görülmektedir. Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği de ağırlıklı olarak bu kategori kapsamında öne çıkan lisansüstü eğitimin amaçları arasındadır.

5. Kategori: Eğitim Bilimleri

Eğitim bilimlerinin alt dallarını oluşturan dersler bu kategoride incelenmiştir. Ölçme ve değerlendirme, program geliştirme, gelişim ve öğrenme, öğrenme ve öğretme kuramları, öğretim

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ilke ve yöntemleri ile eğitim felsefesi, tarihi ve politikası konulu dersler bu kapsamda değerlendirilmiştir. Türkçe öğretim ilke ve yöntemleri ile ana dili /Türkçe öğretim kuramları hariç olmak üzere bu dalların Türkçe eğitimi alanına uygulamasını konu edinen dersler de bu kategoride ele alınmıştır. Türkçe öğretim ilke ve yöntemleri konulu dersler daha çok beceri odaklı olduğundan temel dil becerileri kategorisine; ana dili /Türkçe öğretim kuramları ise alan odaklı olduğundan teorik temeller kategorisine dahil edilmiştir. 68 dersin kodlandığı bu kategoride incelenen derslerden bazıları şöyledir: Eğitim Felsefesinin Temelleri, Dil Becerilerinin Ölçülmesi, Türkçe Eğitiminde Program Geliştirme.

Bu kategoride Türkçe eğitimi alanı ile ilişkili olan eğitim bilimleri disiplinine özgü dersler ele alınmıştır. Bu derslerle TYYÇ kapsamında hem eğitim bilimleri alanına özgü temel kuramsal ve uygulamalı bilgilerin kazandırılması ve geliştirilmesi hedeflenirken hem de Türkçe öğretimi alanıyla bu disiplinler arasında ilişki kurulmuştur.

6. Kategori: Genel Kültür

Türkçe eğitimi ve öğretimi alanı ile dolaylı olarak ilişkisi bulunan ve dersi alanlara genel kültür desteği sağlayan dersler bu kategoride ele alınmıştır. 45 dersin kodlandığı bu kategoriye Estetik, İletişim ve Diller, Öğretmenlik ve Toplumsal Cinsiyet dersleri örnektir. Ayrıca özel eğitim alanı konu içeriğine sahip 3 ders de bu kategoriye dahil edilmiştir.

Bu kategoride Türkçe eğitimi alanı ile ilişkilendirilebilecek diğer disiplin alanlarına özgü dersler ele alınmıştır. Bu dersler lisansüstü eğitimde disiplinler arasındaki ilişkilerin kurulması yeterliliğine hizmet edebilecekken içerikler incelendiğinde sadece bahsi geçen alana özgü kuramsal ve uygulamalı bilgilerin kazandırılması ve geliştirilmesine odaklanıldığı görülmüştür. Burada TYYÇ'nin bilgi düzeyine hitap edilmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışma, Türkiye'de yürütülmekte olan Türkçe eğitimi lisansüstü programları ders içeriklerinin TYYÇ içinde yer alan Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Yetkinlikleri (ÖYEBY) incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tespit edilen dersler üzerinde yapılan nitel içerik analizi sonunda altı kategori ve toplam on dört alt kategori belirlenmiştir.

Ana dili olarak Türkçe öğretimi kategorisinde teorik temeller, temel dil becerileri, alana güncel yaklaşım ve sorunlar, teknoloji destekli Türkçe öğretimi olmak üzere dört alt kategori bulunmaktadır. Bu kategorideki dersler ÖYEBY'nin bilgi ve beceriler düzeyine hitap etmektedir. Kategoride beceri geliştirmeyi amaçlayan alana özgü strateji, yöntem ve tekniklerin uygulanarak öğrenildiği derslerin daha sınırlı, bilgi düzeyine hitap eden derslerin ağırlıklı olduğu gözlenmektedir. Bu veriler ışığında yeterlilikler çerçevesinin eleştirel düşünmeyi, yabancı dil becerilerini, sorunlara dair bağımsız çözüm yöntemleri geliştirmeyi vb. temele alan kişisel ve mesleki yetkinlikler basamağının göz ardı edildiği görülmektedir. Türkçe eğitimi alanında kullanılan teorik bilgileri ve yaklaşımları uygulamaya aktarmak, bu alandaki sorunlara çözümler üretmek, alanın çağa uyum sağlamasına katkı sunmak bu kategori çerçevesinde incelenen derslerle mümkün görünmemektedir (YÖK, 2009; YÖK, 2011). Bayar vd.nin (2013) lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğunu belirttiği ve eğitim programlarının eleştirel düşünmeye fırsat verecek şekilde tasarlanması gerektiğini vurguladıkları araştırma bu bulguyu destekler niteliktedir. Dahası lisansüstü düzeyde edinilmesi gereken önemli becerilerden birinin de dijital çağa uyum sağlamak, teknolojiyi etkin kullanmak olduğu göz önünde bulundurulursa (Beers, 2011; EnGauge; 2003; ISTE, 2016; IowaCore, 2010; WEF, 2016) uygulama ve bireysel saha tecrübesinden yoksun, sadece bilgi aktarımına dayalı ders içerikleri ile bu becerilerin gelişebilmesi olası görünmemektedir.

İkinci dil olarak Türkçe öğretimi kategorisinde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi ve iki dillilik alt kategorileri bulunmaktadır. Bu kategorideki derslerle kuramsal ve uygulamalı bilgilerin kazandırılması hedeflenirken yeterlilikler çerçevesinin bilgi düzeyi esas alınmıştır. Kuramsal bilgiler ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanının temelini oluştururken buradaki en önemli nokta edinilen bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesidir. Böylelikle kazanılan deneyim lisansüstü eğitim sonrasında bilgi ve becerisini ortaya özgün bir

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

şekilde koyabilmiş bireylerin yetişmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda ilgili kategori içerisinde incelenen dersler, yeterlilikler çerçevesinde yer alan eleştirel bakış açısını kazanmak, özgün çözüm yollarını ortaya koymak vb. yetkinlikleri bireye aktarmakta zayıf kalmaktadır (YÖK, 2009; YÖK, 2011). Zira literatürdeki pek çok kaynakta lisansüstü öğrenimini tamamlamış bireylerden akademik becerilerini geliştirmiş, eleştirel düşünebilen, sorun çözen, iş birliği içinde sahada bulunan, yaratıcı ve üretken uzmanlar olmalarının beklendiği vurgulanmaktadır (OECD, 2018; P21, 2009; P21, 2019; Wagner, 2008). İfadelerimizi destekler nitelikte Gömleksiz ve Yıldırım (2013), lisansüstü programlarda uygulamalı derslerin yer alması gerektiğini önemle vurgularlar. Şüphesiz ki uygulamalı derslerle birlikte deneyimini artıran öğrenciler söz konusu becerileri geliştirmekte daha sağlam adımlar atacaklardır.

Genel dil çalışmaları kategorisi dilbilim, Türk dili ve edebiyatı ile çocuk edebiyatı alt kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kategorideki dersler ÖYEBY'nin bilgi düzeyindedir. Bu derslerle alana dair güncel, temel kuramsal ve uygulamalı bilgiyi aktarmak hedeflenmiştir. Bu bilgi şu açıdan şaşırtıcıdır: Türkiye'deki üniversitelerde bulunan Türkçe Eğitimi ana bilim dallarında görev yapan öğretim elemanlarının %64'ünün doktora tez çalışması Türkoloji ve dilbilim alanındadır. Bununla birlikte lisansüstü ders içeriklerinde Türkoloji ve dilbilim derslerinin oranı yüksek lisansta %44, doktorada %49 civarındadır (Coşkun, 2013). Bu bilgiler ışığında değerlendirdiğimizde ilk olarak bu iki alanda harcanan çaba, zaman ve emek göze çarpmaktadır. Beklenen, bu alanlarda yeterlilikler çerçevesinin gerektirdiği tüm beceri ve yetkinlikleri görebilmektir. Fakat ne yazık ki bu kategori de genel olarak diğer iki kategoride olduğu gibi bilgi düzeyinde ders içerikleri tasarlanmıştır. Dilbilim dersleriyle sadece kuramsal bilginin aktarımı sağlanmışken, Türk dili ve çocuk edebiyatı alanlarında kuramsal bilginin uygulama boyutuna da değinilmiştir. Ayrıca çocuk edebiyatı ile Türkçe öğretimi arasında ilişki kurulduğu görülmektedir. Bilgi düzeyini temsil eden ders içeriklerinde yeterlilikler çerçevesinin kişisel ve mesleki yetkinlikler boyutuna yer verilmediği belirlenmiştir. Türkçe eğitiminin beslendiği kaynaklar olarak özellikle dilbilim ve edebiyat alanları öğrencilerin özgün projeler üretmesi, takım çalışmaları yapması, orijinal problemlere karşı çözüm bulması gereken konuları içermektedir. Bu alanlardaki yetkinliğin göz ardı edilmesiyle, lisansüstü öğrenimini tamamlayan bireylerin akademik önemli zorluklarla karşılaşmaları söz konusu olacaktır.

Araştırma becerileri kategorisi bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği, nicel araştırma, nitel araştırma ile akademik yazma ve sunum alt kategorilerinden oluşur. Bu kategorideki dersler kişisel ve mesleki yetkinliklerin bir parçası olan iletişim ve sosyal yetkinlikle beraber bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliğini öğrencilere kazandırmayı amaçlamaktadır. Bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği dersleri, bilimsel çalışma sürecindeki ilkeler ve yöntemlerin Türkçe eğitimi alanında uygulamaya aktarılmasına yöneliktir ve bireyde bu konuda beceri geliştirmeyi hedefler. Bununla birlikte nicel araştırma ve nitel araştırma alt kategorisindeki dersler bu alanlarda üst düzey ustalık kazandırmaya yöneliktir. Bu kategoride ilk üç kategorinin aksine ÖYEBY'nin kişisel ve mesleki yetkinlikler boyutu göz önünde bulundurulmuştur. Bir sorunu bağımsız olarak kurgulamak, çözüm yöntemi geliştirmek, çözmek, sonuçları değerlendirmek ve gerektiğinde uygulayabilmek, sorumluluk alarak çözüm üretebilmek gibi beceriler lisansüstü öğrenimini tamamlayan öğrencilerin edindiği beceriler olarak sıralanmaktadır (YÖK, 2009; YÖK, 2011). Bu haliyle kategorideki derslerin içerikleri, küresel anlamda ihtiyaç duyulan uzman bireyleri yetiştirmeye yönelik önemli bir adımı temsil etmektedir (Beers, 2011; OECD, 2018; IowaCore, 2010; NRC, 2011; P21, 2009; P21, 2019; Wagner, 2008; WEF, 2016). Bu kategoride eleştirilecek bir nokta, programdaki tüm lisansüstü dersler düşünüldüğünde araştırma becerileri kategorisinde değerlendirilecek derslerin sayıca diğer kategorideki derslerden az olmasıdır. Bu durum, araştırma sürecindeki motivasyonu, inançları, tasarım ve kurgu üzerine yaratıcılığın yönünü belirlemektedir. Bu bağlamda araştırma yöntemlerine ilişkin ders sayılarının artırılması büyük bir önem arz etmektedir (Çapuk, 2014). Ayrıca eğitim programlarında belirli bir süredir yer alan yayın etiği dersi konu alanına ilişkin bilgiler de lisansüstü programların önemli bir parçasını meydana getirmektedir. Özellikle kendisine aykırı gelen verileri yok etme, verileri uydurma, araştırma verilerinin analizinde bilinçli olarak uygun olmayan bir teknik kullanma gibi davranışların lisansüstü öğrenim gören belirli öğrenciler tarafından etik bulunduğu ve bazıları tarafından bu davranışların sergilendiğine ilişkin araştırma bulguları (Bayar vd., 2013) bu dersin

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

önem ve gerekliliğinin altını çizmektedir. Nicel ve nitel araştırma, akademik yazma, bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği gibi derslerin nitelikli bir şekilde artırılması, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirecek ve bu sürecin umutsuzluk, alınan eğitimin boş ve zorlayıcı olması gibi metaforlarla ifade edilmesinin de önüne geçecektir (Gömleksiz ve Yıldırım, 2013).

Beşinci kategori olan eğitim bilimleri kategorisi de diğer kategorilerle benzer olarak alana özgü temel kuramsal ve uygulamalı bilgilerin öğrencilere kazandırılması amacıyla programlara eklenen dersleri içermektedir. Burada da bilgi düzeyine odaklanıldığı görülmektedir. Eğitim bilimleri alanı ile Türkçe eğitimi arasında disiplinlerarası bir bağ kurulması bu kategorideki olumlu boyutlardan biridir. Bununla birlikte ÖYEBY'nin kişisel ve mesleki yetkinliklerini ifade eden beceriler, bu kategori kapsamında göz ardı edilmiştir (YÖK, 2011). Halbuki eğitim bilimleri alanı, lisansüstü öğrenim gören bireylerin ölçme ve değerlendirme, program geliştirme, gelişim ve öğrenme, öğrenme ve öğretme kuramları, öğretim ilke ve yöntemleri ile eğitim felsefesi, tarihi ve politikası gibi konularda gelişimlerine katkı sağlayacak dersleri kapsamaktadır. Şüphesiz ki bu konularda bilgi edinmek akademik açıdan yeterli niteliklere sahip bir araştırmacı için önemli bir gelişim alanıdır. İlgili literatür incelendiğinde özellikle ölçme ve değerlendirme dersinin programdaki yerine dair çalışmalar dikkat çekmektedir. Aslan (2010), bu dersin program içerisinde tüm boyutlarıyla ele alınmasını, kredisinin artırılmasını ve alan eğitimiyle ilgili olarak kuramsal ve uygulamalı bir biçimde öğrencilere aktarılması gerektiğini belirtmiştir. Buna ek olarak Coşkun (2013), eğitim bilimleri ve araştırma yöntemleri alanını temsil eden derslere olan ihtiyacın, Türkçe eğitimi lisansüstü programları içinde alan eğitimi ve Türkoloji derslerinin gerisinde kaldığını ortaya koymuştur. Yapılan araştırmada yüksek lisans programlarında 358 dersten sadece 42'si; doktora programlarında ise 144 dersten 23'ü eğitim bilimleri ve araştırma yöntemleriyle ilişkilidir.

Araştırmanın son kategorisi genel kültür başlığı kapsamında değerlendirilen derslerden oluşur. Bu kategoride yer alan derslerin içerikleri çoğu kategoride olduğu gibi bilgi düzeyine hitap etmektedir (YÖK, 2011). Estetik, İletişim ve Diller, Özel Eğitim, Öğretmenlik ve Toplumsal Cinsiyet gibi derslerle, bu alanlara özgü kuramsal ve uygulamalı bilgilerin öğrencilere kazandırılması hedeflemektedir. Bu kategoride de ÖYEBY'nin bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlik, alana özgü ve mesleki yetkinlik başlıklarını içeren kişisel ve mesleki yetkinlikler boyutu göz ardı edilmiştir. Oysaki söz konusu derslerle üst düzey beceriler kazanmak, bu alanlarla ilişkili özgün tanımlara ve sonuçlara ulaşmak, özgün ve disiplinlerarası sorunlara çözümler üretmek mümkün ve gereklidir. Bu kategoride dersler ve Türkçe eğitimi alanında disiplinlerarası bir bağ kurulabilecekken bilgi düzeyindeki bir aktarımla yetinilmiştir.

Lisansüstü öğrenim görmeyi hedefleyen öğrenciler kişisel ve mesleki gelişim sağlama, akademik personel olma, araştırma yapma ve öğrenmekten zevk alma gibi amaçlarla lisansüstü öğrenime başvurduklarını ifade etmişlerdir (Adabaş, 2016; Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Aydemir ve Çam, 2015). Türkçe eğitimi alanında ülkemizin bilimsel yeterliliğini kanıtlamış bireyleri olmaları beklenen öğrenciler, bu amaçlarla lisansüstü öğrenime yönelmişken ÖYEBY kapsamında incelenen ders içerikleriyle ne yazık ki bu amaçlardan önemli bir kısmına ulaşamayacakları ortadadır. 21. yy. yeterlilikleri üzerine bakış açılarını ortaya koyan dünya çapında ağırlığı olan pek çok kurum ve kuruluş yaratıcılık, insan yönetimi, uyumlu çalışma, duygusal zekâ, değerlendirme ve tartışma, uzlaşma, zihinsel esneklik, eleştirel düşünme, sorun çözme, bilgi, teknoloji ve finansal okuryazarlık, sorumluluk ve merak gibi kavramları bu çağda gelişimin temelini oluşturan özellikler arasında sıralamışlardır (ISTE, 2016; OECD, 2018; NRC, 2011; P21, 2009; P21, 2019; WEF, 2016). Şüphesiz ki Türkçe eğitimi alanında lisansüstü öğrenim gören bireyler çağın gereklerine uygun ders içerikleriyle bu özellikleri edinebilirler ve ülkelerinin dil eğitimi alanında çağı yakalamasına katkı sağlayabilirler. Bu çerçevede mevcut programdaki ders içerikleri üzerine yapılan inceleme ne yazık ki bu alanda daha çok çaba sarf etmemiz gerektiğini ortaya koymaktadır. Mevcut araştırma kapsamında ana dili ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, genel dilbilim çalışmaları, eğitim bilimleri ve genel kültür olmak üzere toplam beş kategoride incelenen ders içeriklerinde ÖYEBY'ye göre kuramsal ve uygulamalı bilgiyi edindirmenin merkeze alındığı tespit edilmiştir. Yeterlilikler çerçevesinin kişisel ve mesleki yetkinlikler boyutunun birkaç basamağına

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

sadece araştırma becerileri kategorisinde değinilmiştir. Bu bağlamda genel olarak Türkiye'deki üniversitelerde bulunan Türkçe eğitimi ana bilim dalı lisansüstü programların ders içeriklerinin ÖYEBY'yi temsil etmediğini söylemek doğru bir tespit olacaktır. İncelenen içerikler doğrultusunda programın genel olarak yeterlilikler çerçevesinin bilgi odaklı olan ilk basamağına uygun bir tasarıma sahip olduğunu söylemek mümkündür.

ÖNERİLER

Mevcut araştırma sonucunda altı kategori ve on dört alt kategoride ele alınan yüksek lisans ve doktora ders içeriklerinin geneli itibarıyla TYYÇ öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alanı yetkinliklerinin bilgi basamağını temsil ettiği tespit edilmiştir. İlk kategori olan ana dili olarak Türkçe öğretiminde, beceri ve yetkinlik geliştirmeye dönük derslerin sayıca artırılması ve ders içeriklerinin uygulamayla harmanlanması gerekmektedir. İkinci dil olarak Türkçe öğretimi kategorisinde ise bireylerin deneyim elde edebileceği ve deneyimle ortaya çıkacak yetkinliklerini alana özgü bilgiyle yeniden şekillendirebilecekleri derslere ihtiyaç duyulmaktadır. Üçüncü ve altıncı kategoriler genel dil çalışmaları ve genel kültürle ilgilidir. Bu kategorilerde yer alan derslerde sadece bilgiye odaklanılmış ve bireylerin edindikleri bilgiyi disiplinler arası bir bakış açısıyla nasıl kullanabilecekleri ifade edilmemiştir. Bu noktada farklı disiplinlerdeki bilginin nasıl kullanılacağı, problem çözme ve girişimde bulunma becerilerinin bu bilgilerle nasıl uyumlanacağı konularında ders içeriklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Araştırma becerisi kategorisi belki de lisansüstü öğrenim gören bireyler için en önemli alanı temsil etmektedir. Bu alanda yetkinliklerin bir kısmına değinilmesi önemli bir gelişmeyken tamamına ulaşılamaması üzerine çalışılması gereken bir noktadır. Bu kategori kapsamında proje tabanlı derslerin ön planda olması araştırmacıların öz güvenlerini geliştirecektir. Buna ek olarak eğitim bilimleri kategorisi ÖYEBY açısından düşünüldüğünde merkezde yer alan bir çalışma alanını ifade etmektedir. Bir araştırma sorusunu keşfetme, bu soruya uygun bir yöntemle cevap bulabilme gibi beceriler, lisansüstü öğrenim gören bireyin en önemli girişimleri arasında yer almaktadır. Bu sebeple bu alanda bilgi, beceri ve yetkinliğin harmanlanması araştırmacıları daha sağlam adımlarla ilerletecektir. Sonuç itibarıyla ÖYEBY ile TYYÇ düşünüldüğünde bilgi, beceri ve yetkinlik basamaklarında ifade edilen adımlar tek tek ve birbirleriyle ilişkilendirilerek yürütülmelidir. Burada ders içeriklerinin deneyim, uygulama ve proje temelli oluşu önem arz edecektir.

KAYNAKLAR

Adabaş, A. (2016). *Bartın üniversitesi lisansüstü eğitim öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmede anahtar yeterliliklere sahip olma düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

Alabaş, R., Kamer, S. T., ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-international Journal of Educational Research, 3*(4), 89-107. http://www.e-ijer.com/en/download/article-file/89771

American Association of Colleges and Universities [AACU]. (2007). *College learning for the new global century.* AACU.

Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 87-115. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181296

Aydemir, S., ve Çam, Ş. S. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education, 4*(4), 4-16. https://doi.org/10.19128/turje.00354

Bayar, V., Bayar, A., Eğmir, E., Ödemiş, İ. S., ve Kayır, G. (2013, 10-11 Mayıs). *Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeyleri* [Bildiri sunumu]. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Sakarya Üniversitesi, Sakarya. https://egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim.sakarya.edu.tr/file/ULES-Lisansustu_egitim_cilt11.pdf

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Beers, S. Z. (2011). *21st century skills Preparing students for their future.* https://www.mheonline.com/mhmymath/pdf/21st_century_skills.pdf https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st_century_skills.pdf

Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 4*(2), 177-187. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/117320

Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7*(4), 3112-3134. http://www.itobiad.com/issue/39481/494286

Coşkun, E. (2013, 19 Nisan). Yüksek lisans [Çalıştay oturumu]. II. Türkçe Eğitimi Bölümleri Çalıştayı: Lisansüstü Eğitim-Dersler, Sakarya Üniversitesi, Sakarya. https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/94890/II.%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20E%C4%9Fitimleri%20B%C3%B6l%C3%BCmleri%20%C3%87al%C4%B1%C5%9Ftay%C4%B1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Çapuk, S. (2014). *Türkiye ve ABD'de yürürlükte olan "eğitim programları ve öğretim" alanındaki yüksek lisans ve doktora programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.

Dilci, T. (2019). Eğitim bilimleri örnekleminde lisansüstü eğitimin niteliksel boyutuna ilişkin görüşler (nitel bir çalışma). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29*(1). 159-179. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/668699

EnGauge (2003). *21st century skills for 21st century learners.* https://www.researchgate.net/publication/234731444_enGauge_21st_Century_Skills_Digital_Literacies_for_a_Digital_Age

Gömleksiz, M. N., ve Yıldırım, F. (2013). *Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri* [Bildiri sunumu]. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Sakarya Üniversitesi, Sakarya. https://egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim.sakarya.edu.tr/file/ULES-Lisansustu_egitim_cilt11.pdf

International Society for Technology in Education [ISTE]. (2016). *ISTE Standards: Students.* https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-students

IowaCore (2010). *K-12 21st Century Skills.* https://educate.iowa.gov/media/217/download?inline=

Karakütük, K. (1989). Türkiye'de lisansüstü öğretim sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22*(1), 505-528. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000881

Karakütük, K. (2009). *Lisansüstü öğretim sistemleri*. Pegem Akademi.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice, veusing software.* Sage.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademik.

National Research Council [NRC]. (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop.* The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/13215

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). *The future of education and skills: Education 2030.* https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

Partnership for 21st Century Skills [P21]. (2009). *Assessment: A21st century skills implementation guide.* https://snazlan.files.wordpress.com/2017/11/guideline-21st-assessment.pdf

Partnership for 21st Century Skills [P21]. (2019). *Framework for 21st century learning.* https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB]. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine.* https://saraykent.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/05164224_TanYtYm_KitapYY.pdf

Tosunoğlu, M., ve Kayadibi, N. (2007) *Türkçe eğitimi ve öğretimi yüksek lisans programlarının değerlendirilmesi* [Bildiri sunumu]. III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu: Lisansüstü Eğitimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], (2022). *İstatistiklerle gençlik.* https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Genclik-2021-45634

Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it.* Basic Books.

World Economic Forum [WEF]. (2016). *The 10 skills you need to thrive in the fourth industrial revolution.* https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/

Yaman, H. (2013, 19 Nisan). *Doktora dersleri* [Çalıştay oturumu]. II. Türkçe Eğitimi Bölümleri Çalıştayı: Lisansüstü Eğitim-Dersler, Sakarya Üniversitesi, Sakarya. https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/94890/II.%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20E%C4%9Fitimleri%20B%C3%B6l%C3%BCmleri%20%C3%87al%C4%B1%C5%9Ftay%C4%B1.pdf?sequence=1

Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK]. (2011). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇÇ) temel alan yeterlilikleri öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alan kodu: 14.* http://tyyc.yok.gov.tr/raporlar/14_EGITIMBILIMLERI_13_01_2011.pdf

Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK]. (2009). *Türkiye yükseköğretim ulusal yeterlilikler çerçevesi (TYUYÇ) ara raporu S1.* http://bologna.kilis.edu.tr/dosyalar/tyyc.pdf

Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK]. (2016). *Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği.* https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21510&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Extended Abstract

In the contemporary landscape, nations, political leaders, state-backed entities, and private sector corporations across diverse fields consistently demonstrate a deep interest in the caliber and standards of personal skills. A pivotal driver in educational services has been the development of individuals endowed with rich knowledge, capable of converting this knowledge into practical skills. In light of the evolving demands numerous institutions, organizations, and scholars have identified and detailed the traits necessary to meet the challenges of the 21st century. These include mental flexibility, social influence, the creation of trust and value, entrepreneurial spirit, initiative-taking, self-discipline, resilience in facing challenges and stress, respectful articulation, curiosity, and imagination. These attributes are now regarded as the bedrock of 21st-century skills (American Association of Colleges and Universities [AACU], 2007; Beers, 2011; Cansoy, 2018; International Society for Technology in Education [ISTE], 2016; IowaCore, 2010; National Research Council [NRC], 2011; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018; Partnership for 21st Century Skills [P21], 2009; Wagner, 2008; World Economic Forum [WEF], 2016). At the close of the 20th century, Türkiye has reevaluated and fundamentally restructured its higher education system to meet the demands of the new era. Since 2005, a pivotal initiative in Türkiye has been to harmonize its higher education programs with the The Framework of Qualifications for the European Higher Education Area and Bologna Process European Credit Transfer and Accumulation System (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2009). In this context, the Turkish National Higher Education Qualifications Framework (THEQF) was developed, categorizing learning outcomes at bachelor's, master's, and doctoral levels into four key qualitative dimensions: knowledge, skills, and personal and professional competencies (YÖK, 2011). Achieving these outcomes is contingent upon robust and comprehensive course content. At this juncture, it is feasible to assert that there is a necessity for research that defines the outcomes of the program and these outcomes' reflection of the principles of the THEQF. This research conducted in accordance with this stated need aims to examine the course contents of postgraduate programs in the field of Turkish Language Education currently being implemented in Türkiye. This study has been conducted in accordance with the basic qualitative research approach (Merriam, 2013). The primary data collection tool in this research has been documents. The documents related to the course contents that constitute the research data were accessed

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

through the official websites of the respective universities. The data collection for this research commenced with identifying universities offering postgraduate programs in Turkish Language Education. The initial step involved consulting the higher education statistics section on the Council of Higher Education's (YÖK) official website. The subsequent phase entailed gathering documents related to the course contents of these postgraduate programs from the universities' official websites. As of August 2021, according to YÖK data, there are 49 universities in Türkiye that provide postgraduate programs in Turkish Language Education. To align with the research objectives, qualitative content analysis was employed to scrutinize the course contents of the postgraduate programs. Both during and after the process, consensual coding was the primary approach in the research (Kuckartz, 2014). The analysis of the data from the study resulted in a total of six categories and fourteen subcategories.

1. Category: Teaching Turkish as the Mother Tongue: This category is divided into four subcategories: "Theoretical Foundations, Basic Language Skills, Contemporary Approaches and Issues in the Field, Technology-Enhanced Turkish Language Teaching."

2. Category: Teaching Turkish as a Second Language: This category is divided into three subcategories: "Teaching Turkish as a Foreign Language, Teaching Turkish to Turkic Peoples, Bilingualism."

3. Category: General Language Studies: This category is divided into two subcategories: "Linguistics, Turkish Language and Literature."

4. Category: Research Skills: This category is divided into four subcategories: "Scientific Research Methods and Publication Ethics, Quantitative Research, Qualitative Research, Academic Writing and Presentation."

5. Category: Educational Sciences: Courses forming the sub-disciplines of educational sciences have been examined in this category.

6. Category: General Culture: Courses that are indirectly related to the field of Turkish language education and teaching and provide general cultural support to the participants are included in this category.

In the category of Teaching Turkish as the Mother Tongue, courses address the knowledge and skills level of Competencies in Teacher Training and Educational Sciences (CTTES). It has been observed that courses designed to develop skills and apply field-specific strategies and techniques are limited, with a predominance of courses targeting the knowledge level. In light of these findings, it appears that the personal and professional competencies stage of the framework, which is based on critical thinking, foreign language skills, and the development of independent solutions to problems, etc., has been overlooked. The application of theoretical knowledge and approaches used in Turkish language education to practice, generating solutions to problems in the field, and contributing to the field's adaptation to contemporary times do not seem feasible with the courses examined within this category (YÖK, 2009; YÖK, 2011). Moreover, courses in the categories of Teaching Turkish as a Second Language, The General Language Studies, Educational Sciences and General Culture align with the knowledge level of CTTES. This situation is different in the courses evaluated only within the The Research Skills category. Courses in this category aim to endow students with the ability to work independently and take responsibility, along with communication and social competencies that are part of personal and professional skills. Thus, the content of the courses in this category represents a significant step towards nurturing expert individuals needed globally (Beers, 2011; OECD, 2018; IowaCore, 2010; NRC, 2011; P21, 2009; P21, 2019; Wagner, 2008; WEF, 2016). Students aiming for postgraduate education have stated their intentions to pursue such education for personal and professional development, to become academic personnel, to conduct research, and to enjoy learning (Adabaş, 2016; Alabaş, Kamer and Polat, 2012; Aydemir and Çam, 2015). While students expected to demonstrate our country's scientific competency in the field of Turkish education have directed towards postgraduate education with these goals, unfortunately, the course contents examined under CTTES will not enable them to achieve many of these objectives. Therefore, blending knowledge, skills, and competencies in this area will lead researchers to more robust steps forward. In conclusion, when considering the competencies of teacher education and educational sciences along with the THEQF, the steps expressed in the knowledge, skills, and competencies levels should be implemented individually and in relation to each other. Here, the experience, application, and project-based nature of course contents will be of significance.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 3 * (1045-1060)

Hikâyeli Türkülerin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılabilirliği*

Usability of Folk Songs with Stories in Teaching Turkish to Foreigners

Bedriye MESUTGİL ULUSAL** Sıddık BAKIR***

Makale Bilgisi

Geliş:31.12.2024
Kabul:19.09.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1609736

Anahtar Sözcükler:
Yabancılara Türkçe öğretimi
Kültür
Hikâyeli türkü
Materya

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, hikâyeli türkülerin yabancılara Türkçe öğretimi açısından çeşitli kategorilerde incelenerek kullanılabilirliğinin belirlenmesi ve hikâyeli türkülerin kaynaklık ettiği ders planlarının hazırlanmasıdır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. TRT repertuvarında yer alan 66 adet hikâyeli türkü, belgesel tarama-doküman incelemesi yöntemi ile toplanıp içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. İncelenen hikâyeli türkülerin Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni çerçevesinde hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda yer alan kazanımlardan dil düzeylerine göre B1 düzeyinde, yaş gruplarına göre ortaöğretim düzeyinde, tema dağılımlarına göre B2 ortaöğretim düzeyinde kullanılabilir olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sosyokültürel ögeler açısından kişiler arası ilişkiler, değerler, inançlar ve tutumlar, ritüeller/geleneksel davranışlar kategorileri ile uyumlu oldukları belirlenmiştir. Dil yapıları açısından incelendiğinde ise bu hikâyelerin fiiller, isimler, isim tamlamaları, niteleyiciler, kip ekleri, kişi ekleri, tekrarlı bağlaçlar, soru eki, iyelik eki ve ek fiil ile ilgili kazanımların verilmesinde kullanılabilir olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, hikâyeli türkülerin yabancılara Türkçe öğretiminde incelenen kategoriler açısından kullanılabilir olduğu dikkatlere sunulmuş ve mevcut öğretim materyallerine ne şekilde dâhil edilebileceği önerilmiştir.

Article Information

Submission: 31.12.2024
Acceptance:19.09.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1609736

Key Words:
TeachingTurkish to foreigners
Culture
Folk song with story
Material

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine folk songs with stories in various categories for teaching Turkish to foreigners, to determine their usability, and to prepare lesson plans based on folk songs. A qualitative research method was employed in the study. Sixty-six folk songs with stories from the TRT repertoire were collected using a documentary screening and document review method and analyzed through content analysis. The analyzed folk songs were found to be usable at the B1 level according to language proficiency, at the secondary school level according to age groups, and at the B2 secondary school level according to their theme distribution, within the objectives included in the Programme for Teaching Turkish as a Foreign Language, prepared within the framework of the Common European Framework of Reference for Languages. Furthermore, in terms of sociocultural elements, they were found to be compatible with the categories of interpersonal relationships, values, beliefs and attitudes, and rituals/traditional behaviors. When examined in terms of language structure, these stories were found to be applicable for teaching objectives related to verbs, nouns, noun phrases, qualifiers, modal suffixes, personal suffixes, repetitive conjunctions, interrogative suffixes, possessive suffixes, and auxiliary verbs. The study highlighted the suitability of folk songs with stories in teaching Turkish to foreigners in terms of the categories examined, and suggested ways they could be incorporated into existing teaching materials.

Atıf İçin

Mesutgil Ulusal, B & Bakır, S (2024) Hikâyeli Türkülerin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılabilirliği, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29(3), 1045-1060. doi: 10.20296/tsadergisi.1609736

* Bu çalışma 1. yazar tarafından 2. yazar danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, siddik.bakir@atauni.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5118-209X

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

İletişim, insanlığın varlığından itibaren temel ihtiyaçlardan biri olmuştur. İnsan çevresini anlamlandırmak ve etkileşim kurmak için çeşitli yollar denemiştir. Duygu ve düşüncelerini beden dili, resim veya çeşitli sistemlerle dış dünyaya aktarmak isteyen insan, zamanla kurallı sistemler bütünü oluşturmuştur. Bu sistemler bütünü ile ortaya çıkan dil, dünyayı ifade etme biçimidir. Anlamlandırdığımız dünyanın kavramlar üzerinden ifade edilmesi dil aracılığı ile gerçekleşmektedir. İnsanın temel ihtiyaçlarının karşılanması serüveni ile başlayan dil sistemleri, zamanla uygarlığın taşıyıcısı olmuştur. Geçmiş ile gelecek arasında bir köprü vazifesi taşıyan dil, milletlerin mazisine ayna tutmuş; kültürler arası etkileşime kapı olmuştur.

Her dil, içinde var olduğu milletin dünyayı algılama ve ifade etme biçiminden izler taşımaktadır. Milletlerin gerek coğrafi özellikleri gerek ticari ihtiyaçları dil kullanımına da yansımıştır. Söz varlığı; bir milletin yaşam sorunlarına çözüm bulma uğraşları içerisinde zenginleşmiş ve milletlerin sanat, edebiyat, bilim dünyasına yansımıştır. Dil, yaşayan bir unsur olması nedeniyle varlığını geliştiren, değiştiren ve şekillendiren güncel bir yapıdır. Kültürün biriktirilip taşındığı bir vasıta olan dil; her milletin kendine özgü kalıpları, özlü sözleri, manileri ve türküleri gibi zenginliklerle doludur. Kimi milletler duygularını daha coşkulu sözcüklerle ifade ederken kimi milletlerde sözcükler daha donuktur. Bu nedenle bir milletin dilini öğrenmek, kültürünü bilmeyi de beraberinde getirmektedir. Yeni bir dili doğru kullanabilmek, aynı zamanda o milletin kültürüne de hâkim olmayı gerekli kılmaktadır. Bu nedenle Türk kültürünü, Türk dili öğretiminde aktarabilecek çalışmaların varlığı bu alanda ihtiyaç hâlini almıştır. Milletlerin sözcüklerini öğretirken; tarihini, millî hafızasını, yas ve sevinç anlarında takınmış oldukları tavırları yani kültür ögelerinin anlam yükünü taşıyan kelimeleri anlamlı hâle getirebilmek için o milletin kültürünün de aktarımı şarttır.

Gerek ülkemizde çeşitli nedenlerle bulunan yabancılar için gerek de dünyanın farklı coğrafyalarında Türkçeyi tanıtmak için yapılan dil öğretim çalışmaları her geçen gün geliştirilmektedir. Türkçenin köklü tarihi ve yaygın bir coğrafyada kullanımı ile ön plana çıktığını ifade eden Alyılmaz'a (2018) göre; Türk soylarının yaşadığı tüm coğrafyalarda hem çağdaş gelişmeler hem de değişimler nedeniyle, sosyal ilişkiler, ekonomik ve siyasi ilişkiler, göç, seyahat, eğitim gibi nedenler Türkiye Türkçesini öğrenmeye yönelik ilgiyi yükseltmektedir.

Yapılan araştırmalarda çeşitli dil öğretim tekniklerinin arasında "Kültürlerarası iletişimsel/etkileşimsel edinç" kavramları gündeme gelmiştir. Gökmen (2005) "kültürlerarası iletişimsel edinç" kavramını "Yabancı bir dilin kültürünü yaşayan kişilerle, onların dillerinde güzel ve doğru bir şekilde iletişim kurma becerisi" şeklinde açıklamaktadır. Yaygın olarak kullanılan dil öğretim teknikleri, dilin biçim ve anlam özelliklerinin kavratılmasına yöneliktir. Ancak hedef dilin kullanımında olayları ve bireyleri anlayıp yorumlama ihtiyacı o milletin kültürüne dair bilgi edinimi ile mümkün olacaktır. Özellikle çok kültürlü milletlerin dillerine hâkim olmanın yolu kültür edinimi ile doğrudan ilişkilidir. Kültür edinimi ile birlikte öğrencinin hedef dile ve derse ilgisinin artacağı ve derse aktif katılım göstereceği düşünülmektedir. Yabancı dil öğretiminde öğrencinin sınıf etkinliklerine aktif katılımı esastır ve çok önemli sayılır (Şimşek & Bakır, 2024)

Kültürlerarası etkileşim yönüyle hikâyeli türküler; içinde var olduğu toplumun duygu, düşünce, anlayış ve yaklaşım özelliklerini yansıtması açısından çok yönlü bir kaynaktır. Bu türkülerin bir kısmı yaşanan göç, savaş, kıtlık, hastalık gibi unsurları barındırması açısından tarihe de ışık tutmaktadır.

Hikâyeli türkülerde yer alan aile yapısına dair detaylar, evlilik, askerlik, bayram, ekonomik faaliyetler, coğrafi özellikler, gelenek ve görenekler gibi unsurlar topluma dair kültürün dikkat çekici bir şekilde aktarımını sağlamaktadır. Bu açıdan yabancılara Türkçe öğretiminde hikâyeli türkülerin

***Öğretmen; bedriye_ulusal@hotmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0003-5156-106X

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

kullanılabilirliğinin incelenmesinin kültür aktarımı açısından olumlu sonuçlar vermesi beklenmektedir.

Hikâyeli türküler toplumun kültürel özelliklerine ayna tutmasının yanı sıra söyleyiş özellikleri ve söz varlığı açısından da zengin bir kaynaktır. Kültürel bağlamlara uygun kalıp ifadelerin hikâyeli türkülerde yer alması, bunların yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilirliğinin incelenmesi açısından tercih sebebidir.

Araştırmanın Amacı

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminin prensiplerinden biri de "dil ve kültür aktarımının birlikte yapılması" prensibidir (Barın, 2004). Öğretilen dilin ait olduğu milletin kültürel özelliklerinin aktarılması ve hedef dilin kültürüne yer verilmesi "Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi"nde de yer almaktadır (Karakuş, 2019). Yabancı dil eğitiminde kültürlerarası yaklaşım öncelikli olarak, bireyin dil öğrenimini dil ve kültürle beraber geliştirmesini ve öğrenende oluşan kimlik bilincinin yükseltilmesini hedeflemektedir. Çok kültürlülüğe yönelik yaklaşım, farklı değişkenlerden etkilendiğinden bu tür çalışmaların çoğaltılmasının önemli olduğu görülmektedir (Bakır, 2020).

Bu çalışmanın amacı, binlerce yıllık Türk kültürünün ürünü olan hikâyeli türkülerin söz varlığı ve kültür aktarımı açısından yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilirliğinin incelenmesidir. Hikâyeli türkü anlatma geleneğinde hikâye kısmı, dinleyicinin algılamasında ve imaj dünyasında çeşitlilik sağlar, zenginlik oluşturur. Anlatı, dinleyenin zihin gücünü zorlayarak geniş bir imaj dünyası oluşmasını sağlar. Tasvir edilen her sahne, insanın zihninde apayrı bir sahnenin canlanmasını gerektirir. Böylece dinleyicinin düşleme ve dolayısıyla bunu aktarma ufku ve düşünce dünyası genişler. Ezgili kısım ise konunun akılda kalıcılığını pekiştirir, daha zevkli bir dinleme atmosferi oluşturup duygu yoğunluğunu artırır (Güven, 2012). Çeşitli yönlerden zengin materyallerin geliştirilmesi ve derslerde kullanılmasının öğrencilerin motivasyonunun ve hazırbulunuşluğunun desteklenmesinde olumlu etkilerinin olduğu Türkçe öğretmen adayları tarafından da belirtilmiştir (Bakır, 2020).

Bu çalışmada, TRT repertuvarında "Öyküleriyle Türküler" başlığı ile yer alan 66 adet hikâyeli türkünün biçim ve içerik açısından incelemesi yapılıp, belirlenen unsurların yabancılara Türkçe öğretimi müfredatında yer alan kazanımlar ile ilişkisi ortaya konulmuştur. Yabancılara Türkçe öğretimi programında yer alan kültürel ögelerin aktarılması basamağına kazanımlar, kültürel öğeler ve söz varlığı yönleriyle uygunluk açısından da ele alınan hikâyeli türküler, çıkan sonuçlar üzerinden kullanılabilirlik yönüyle değerlendirilmiştir. Çalışma çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Hikâyeli türkülerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı beceri ve kazanımlar açısından uygun mudur?
2. Hikâyeli türkülerin yabancılara Türkçe öğretimi müfredatında yer alan öğrenme alanları içinde kullanılabilirliğine ilişkin dağılımı nasıldır?
3. Hikâyeli türkülerin yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel motifler ve kültür aktarımı yönüyle kullanılabilirliği nasıldır?
4. Hikâyeli türküler aracılığı ile yabancılara Türkçe öğretimini kolaylaştıracak ve kültür aktarımını etkili kılacak özgün materyaller oluşturulabilir mi?
5. Hikâyeli türküler ile yabancılara Türkçe öğretiminde beceri kazandırmayı kolaylaştıracak ders planı ve etkinlik örnekleri neler olabilir?

YÖNTEM

Yabancılara Türkçe öğretiminde hikâyeli türkülerin kullanılabilirliği konulu bu çalışma, nitel araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; doküman analizi, gözlem, görüşme gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanarak, düşüncelerin ve olayların doğal ortamı içinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına dayalı nitel bir sürecin ele alındığı, kuram oluşturmaya yönelik bir anlayışla sosyal olguları ve durumları, bağlı oldukları çevre içinde araştırmayı, incelemeyi ve anlamlandırmayı hedefleyen araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada, hikâyeli türküler doküman analizi yöntemi ile ele alınacağından nitel araştırma modeli tercih

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

edilmiştir. Nitel verilere dayalı bir çalışma olması, nitel araştırma modelinin tercih edilmesinde etkili olmuştur.

Veri Kaynakları

Yabancılara Türkçe öğretiminde hikâyeli türkülerin kullanılabilirliği konulu çalışmada, TRT repertuvarında "Öyküleriyle Türküler" başlığıyla yer alan hikâyeli türküler, veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Söz konusu repertuvarda çeşitli yörelerden, farklı konu başlıklarında 66 adet hikâyeli türkü bulunmaktadır. Bu hikâyeli türküler, çalışmanın araştırma soruları kapsamında ele alınmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde hikâyeli türkülerin kullanılabilirliği konulu çalışmada, veriler belirlenen hedefe yönelik olarak belgesel tarama-doküman incelenmesi ile toplanıp, betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir.

Süreç/Uygulama

Bu çalışmada, TRT repertuvarında yer alan 66 adet hikâyeli türkünün; yabancılara Türkçe öğretimi beceri ve kazanımlarına uygunluğu, yabancılara Türkçe öğretimi öğrenme alanları içinde dağılımı, söz varlığı ve kültür aktarımı açısından kullanılabilirliği belirlenmiştir.

Bu doğrultuda Maarif Vakfı tarafından belirlenen ve PIKTES Projesi kapsamında da kullanılan Yabancılara Türkçe Öğretimi Müfredatı'nda yer alan kazanım ve beceriler analiz edilmiş, hikâyeli türkülerdeki ögeler ile karşılaştırması yapılarak hikâyeli türkülerin yabancılara Türkçe öğretiminde beceri ve kazanımlar açısından kullanılabilirliği ortaya konulmuştur.

Çalışma kapsamında yabancılara Türkçe öğretiminde yer alan öğrenme alanları ele alınmış, hikâyeli türkülerin öğrenme alanlarındaki kazanımlara göre değerlendirilmesi yapılarak alansal dağılımı belirlenmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretimi yaş ve dil düzeyleri kazanımlar açısından incelenerek hikâyeli türkülerin kullanılabilir olduğu yaş ve düzey belirlenmiştir.

Hikâyeli türkülerde geçen sosyokültürel ögeler Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda yer alan kategorilere göre ele alınıp hikâyeli türküler ile örtüşenler belirlenmiştir. Bayram, yas, kılık kıyafet, eşya adları, kültürel bağlamda kullanılan kalıp ifadeler gibi unsurlar bu kategorilerin temelini oluşturmuştur. Elde edilen verilerin yabancılara Türkçe öğretimi kazanımları ile ilişkisi ortaya koyularak hedef kitle açısından kullanılabilirliği değerlendirilmiştir.

Yapılan değerlendirmeler sonucu, yabancılara Türkçe öğretiminde beceri ve kazanımlar, öğrenme alanları, yaş ve dil düzeyi, söz varlığı ve kültür aktarımı açısından hikâyeli türkülerin kazanımlarla ilişkisi ortaya konularak kullanılabilir olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Söz konusu çalışmada, TRT repertuvarında yer alan hikâyeli türkülerden doküman analizi tekniği ile elde edilen veriler, içerik analizi ile betimlenerek bu verilerin yabancılara Türkçe öğretimi müfredatındaki beceri ve kazanımlar, öğrenim alanları, yaş ve dil düzeyleri, söz varlığı ve kültürel ögeler açısından incelenmesi yapılmıştır. Karasar (2017), içerik analizini belirlenen bir dokümanda yer alan kavram, ilke ve özellikleri ortaya çıkarmak için yapılan bir tarama olarak tanımlamaktadır. Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan içerik analizi, görsel veya basılı materyallerin içeriğinin araştırmanın hedefine yönelik belirli bir sistemle incelenmesidir (Böke, 2011; Tavşancıl & Arslan, 2001). Araştırmada elde edilen veriler yüzdelik ve frekans değerleriyle gösterilmiştir.

BULGULAR

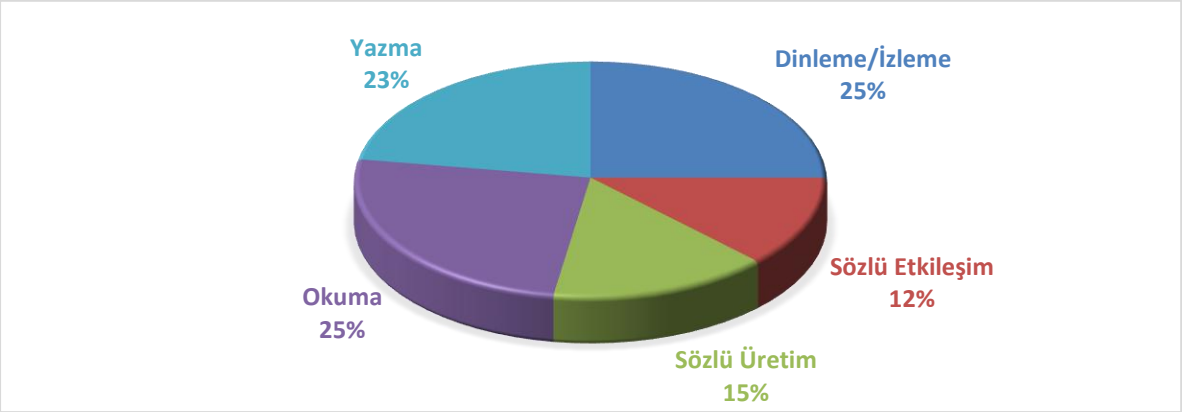
Hikâyeli türkülerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği üzerine yapılan bu çalışmada TRT repertuvarında yer alan 66 adet hikâyeli türkü incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki başlıklar altında belirtilmiştir:

Hikâyeli Türkülerin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanımının Beceri ve Kazanımlara Göre İncelenmesi

Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları ve öğretim programlarına kaynaklık eden PIKTES projesi kapsamında da yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarında kullanılan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda yer alan kazanım ve beceriler dil düzeyi ve öğretim alanlarına göre oluşturulan tablolar ile belirtilmiştir.

A1 düzeyinde yazma kazanımları ele alındığında toplam 52 kazanımdan 9'unun söz varlığı, kültürel öğeler, yazma yönergelerine uygunluk açılarından hikâyeli türküler aracılığı ile verilebileceği tespit edilmiştir. A1 düzeyinde yazma kazanımlarının %17'lik bölümü hikâyeli türküler ile örtüşmektedir. A1 seviyesinde dinleme/ izleme alanında 10, sözlü etkileşim alanında 5, sözlü üretim alanında 6, okuma alanında 10, yazma alanında 9 olmak üzere toplam 40 kazanım ve beceri yabancılara Türkçe öğretiminde hikâyeli türküler aracılığı ile verilebilir. Kazanımların beceri alan dağılımı aşağıdaki grafikte belirtilmiştir.

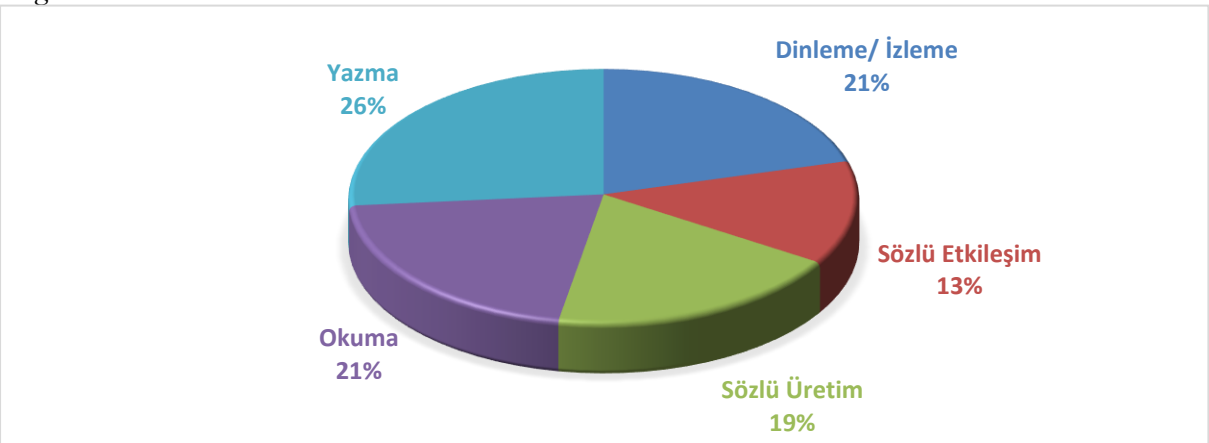
Şekil 1. *A1 Düzeyi Kazanımlarının Hikâyeli Türkülerle Örtüşme Oranlarının Alanlara Göre Dağılımı*



A1 düzeyinde kazanım ve becerilerin alanlara göre dağılımı ele alındığında, hikâyeli türkülerin %25'lik oranla en çok dinleme/izleme ve okuma becerisinin kazandırılmasında, %23'lük oranla yazma becerisinin kazandırılmasında, %15'lik oranla sözlü üretim becerisinin kazandırılmasında ve %12'lik oranla sözlü etkileşim becerilerinin kazandırılmasında kullanılabileceği tespit edilmiştir.

A2 düzeyinde yazma kazanımları ele alındığında toplam 74 kazanımdan 14 tanesinin hikâyeli türküler aracılığı ile verilebileceği tespit edilmiştir. Hikâyeli türküler A2 düzeyinde yazma kazanımlarının %19'luk bölümü ile örtüşmektedir. Bulgular incelendiğinde A2 seviyesinde dinleme/ izleme alanında 11, sözlü etkileşim alanında 7, sözlü üretim alanında 10, okuma alanında 11, yazma alanında 14 olmak üzere toplam 53 kazanım ve beceri yabancılara Türkçe öğretiminde hikâyeli türküler aracılığı ile verilebilir. Kazanımların beceri alanlarına göre dağılımı aşağıdaki grafikle belirtilmiştir.

Şekil 2. *A2 Düzeyi Kazanımlarının Hikâyeli Türkülerle Örtüşme Oranlarının Alanlara Göre Dağılımı*

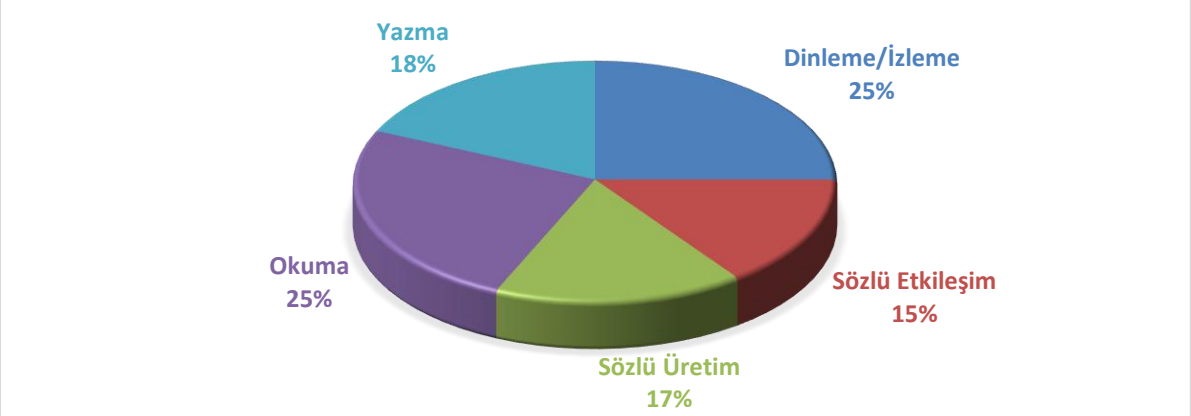


Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

A2 düzeyinde kazanım ve becerilerin alanlara göre dağılımı ele alındığında hikâyeli türkülerin %26'lık oranla en çok yazma becerisinin kazandırılmasında, %21'lik oranla dinleme/izleme ve okuma becerisinin kazandırılmasında (akıcı okuma, vurgu ve tonlamaya uygunluk, kelimeleri doğru telaffuz etme, kültürel sözcükleri bağlam içerisinde anlamlandırma) %19'luk oranla sözlü üretim becerisinin kazandırılmasında ve %13'lük oranla sözlü etkileşim becerilerinin kazandırılmasında kullanılabileceği tespit edilmiştir.

B1 düzeyinde yazma kazanımları ele alındığında toplam 66 kazanımdan 11 tanesinin hikâyeli türküler aracılığı ile verilebileceği tespit edilmiştir. Hikâyeli türküler B1 düzeyinde yazma kazanımlarının %17'lik bölümü ile örtüşmektedir. Bulgular incelendiğinde Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni ışığında hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda yer alan kazanımlardan B1 seviyesinde dinleme/ izleme alanında 15, sözlü etkileşim alanında 9, sözlü üretim alanında 10, okuma alanında 15, yazma alanında 11 olmak üzere toplam 60 kazanım ve beceri yabancılara Türkçe öğretiminde hikâyeli türküler aracılığı ile verilebilir. Kazanım ve becerilerin alansal dağılımı aşağıdaki grafik ile belirtilmiştir.

Şekil 3. *B1 Düzeyi Kazanımlarının Hikâyeli Türkülerle Örtüşme Oranlarının Alanlara Göre Dağılımı*

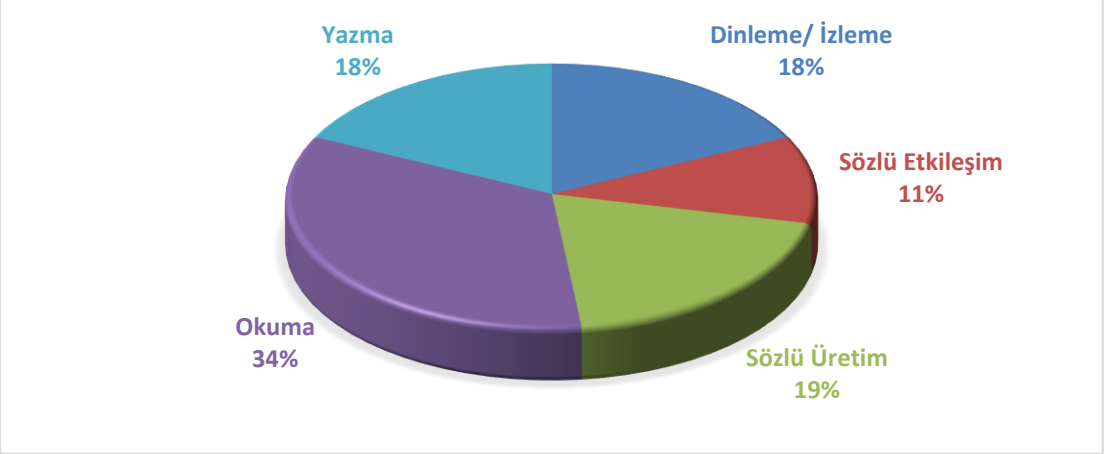


B1 düzeyinde kazanım ve becerilerin alanlara göre dağılımı ele alındığında hikâyeli türkülerin %25'lık oranla en çok dinleme/izleme ve okuma becerilerinin kazandırılmasında, %18'lik oranlarla yazma becerisinin kazandırılmasında, %17'lik oranla sözlü üretim becerisinin kazandırılmasında ve %15'lik oranla sözlü etkileşim becerilerinin kazandırılmasında kullanılabileceği tespit edilmiştir.

B2 düzeyinde yazma kazanımları ele alındığında toplam 66 kazanımdan 10 tanesinin hikâyeli türküler aracılığı ile verilebileceği tespit edilmiştir. Hikâyeli türküler B2 düzeyinde yazma kazanımlarının %15'i ile örtüşmektedir. Bulgular incelendiğinde Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni ışığında hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda yer alan kazanımlardan B2 seviyesinde dinleme/ izleme alanında 10, sözlü etkileşim alanında 6, sözlü üretim alanında 11, okuma alanında 19, yazma alanında 10 olmak üzere toplam 56 kazanım ve beceri yabancılara Türkçe öğretiminde hikâyeli türküler aracılığı ile verilebilir. Kazanımların beceri alanlarına göre dağılımı aşağıdaki grafikte belirtilmiştir.

Şekil 4. *B2 Düzeyi Kazanımlarının Hikâyeli Türkülerle Örtüşme Oranlarının Alanlara Göre Dağılımı*

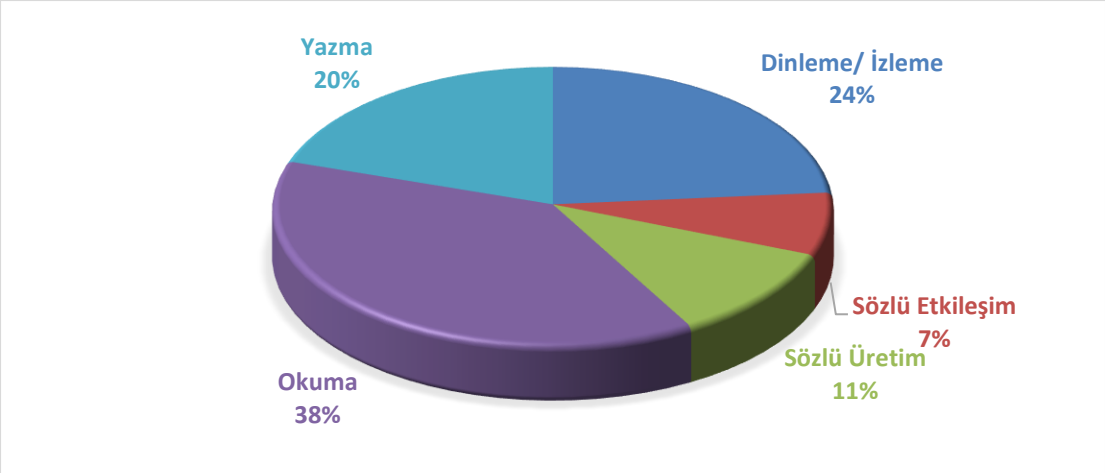
Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X



B2 düzeyinde kazanım ve becerilerin alanlara göre dağılımı ele alındığında, hikâyeli türkülerin %34'lük oranla en çok okuma becerisinin kazandırılmasında, %18'lik oranlarla yazma ve dinleme/izleme becerilerinin kazandırılmasında, %19'luk oranla sözlü üretim becerisinin kazandırılmasında ve %11'lik oranla sözlü etkileşim becerilerinin kazandırılmasında kullanılabileceği tespit edilmiştir.

C1 düzeyinde yazma kazanımları ele alındığında, toplam 59 kazanımdan 11 tanesinin hikâyeli türküler aracılığı ile verilebileceği tespit edilmiştir. Hikâyeli türküler, C1 düzeyinde okuma kazanımlarının %19'luk bölümü ile örtüşmektedir. Bulgular incelendiğinde, C1 seviyesinde dinleme/izleme alanında 13, sözlü etkileşim alanında 4, sözlü üretim alanında 6, okuma alanında 21, yazma alanında 11 olmak üzere toplam 55 kazanım ve beceri yabancılara Türkçe öğretiminde hikâyeli türküler aracılığı ile verilebilir. Kazanımların beceri alanlarına göre dağılımı aşağıdaki grafikte belirtilmiştir.

Şekil 5. *C1 Düzeyi Kazanımlarının Hikâyeli Türkülerle Örtüşme Oranlarının Alanlara Göre Dağılımı*



C1 düzeyinde kazanım ve becerilerin alanlara göre dağılımı ele alındığında hikâyeli türkülerin %38'lik oranla en çok okuma becerisinin kazandırılmasında, %24'lük oranla dinleme/izleme becerisinin kazandırılmasında, %20'lik oranla yazma becerisinin kazandırılmasında, %11'lik oranla sözlü üretim becerisinin kazandırılmasında ve %7'lik oranla sözlü etkileşim becerisinin kazandırılmasında kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Hikâyeli Türkülerin Yabancılara Türkçe Öğretimi Kazanımları Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Yabancılara Türkçe öğretimi kazanımları alanlara ve dil düzeylerine göre ele alındığında:

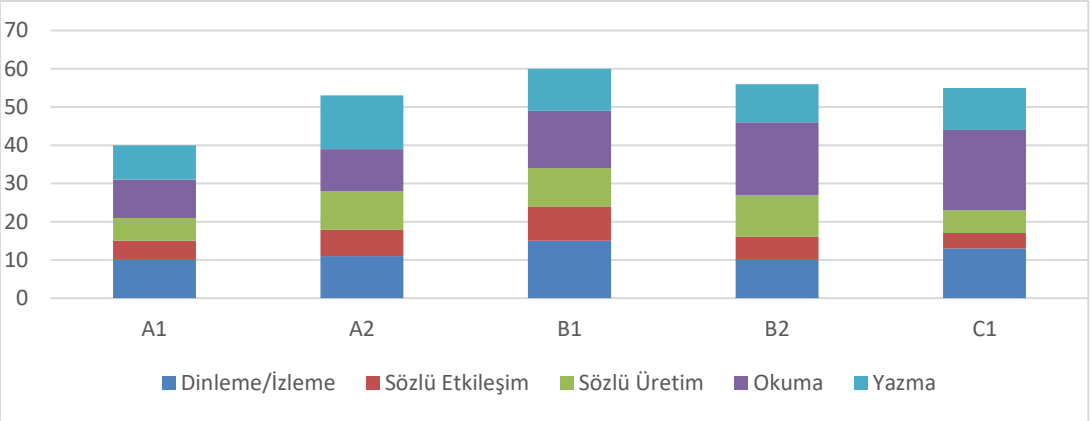
A1 seviyesinde dinleme/ izleme alanında 10, sözlü etkileşim alanında 5, sözlü üretim alanında 6, okuma alanında 10, yazma alanında 9 olmak üzere toplam 40 kazanım ve beceri,

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

A2 seviyesinde dinleme/ izleme alanında 11, sözlü etkileşim alanında 7, sözlü üretim alanında 10, okuma alanında 11, yazma alanında 14 olmak üzere toplam 53 kazanım ve beceri,
B1 seviyesinde dinleme/ izleme alanında 15, sözlü etkileşim alanında 9, sözlü üretim alanında 10, okuma alanında 15, yazma alanında 11 olmak üzere toplam 60 kazanım ve beceri,
B2 seviyesinde dinleme/ izleme alanında 10, sözlü etkileşim alanında 6, sözlü üretim alanında 11, okuma alanında 19, yazma alanında 10 olmak üzere toplam 56 kazanım ve beceri,
C1 seviyesinde dinleme/ izleme alanında 13, sözlü etkileşim alanında 4, sözlü üretim alanında 6, okuma alanında 21, yazma alanında 11 olmak üzere toplam 55 kazanım ve beceri örtüşmektedir.

Hikâyeli türkülerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilirliğinin kazanımlar açısından değerlendirilmesine ilişkin elde edilen veriler aşağıdaki grafikte belirtilmiştir:

Şekil 6. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kazanımlarının Hikâyeli Türkülerle Örtüşme Oranlarının Dil Düzeyi ve Beceri Alanlarına Göre Dağılımı*



Grafik incelendiğinde hikâyeli türkülerin yabancılara Türkçe öğretiminde düzeylere göre en çok B1 düzeyi kazanımları ile en az ise A1 düzeyi kazanımları ile örtüştüğü görülmektedir. Kazanım ve beceri alanlarına göre dağılımlar incelendiğinde ise en çok okuma alanında, en az sözlü etkileşim alanında yer alan kazanımlar ile örtüştüğü görülmektedir. Hikâyeli türkülerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilirliğinin dil düzeyleri ve kazanım alanları açısından birlikte incelenmesinde en çok B1 düzeyi dinleme/ izleme ve okuma alanlarında kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Hikâyeli Türkülerin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanımının Yaş Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi

Eğitim-öğretim materyali olarak oluşturulacak etkinliklerin dil düzeyleri ile birlikte yaş düzeyleri de göz önünde bulundurularak tasarlanması, ölçme değerlendirme çıktıları açısından önemlidir. Çocuklara yönelik hazırlanacak ders materyallerinde daha çok somut işlem dönemine ait kavram ve bilgilerin aktarılması öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve kalıcı kılacaktır. Hedef kitlenin sahip olduğu fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak ders içeriği planlanmalıdır.

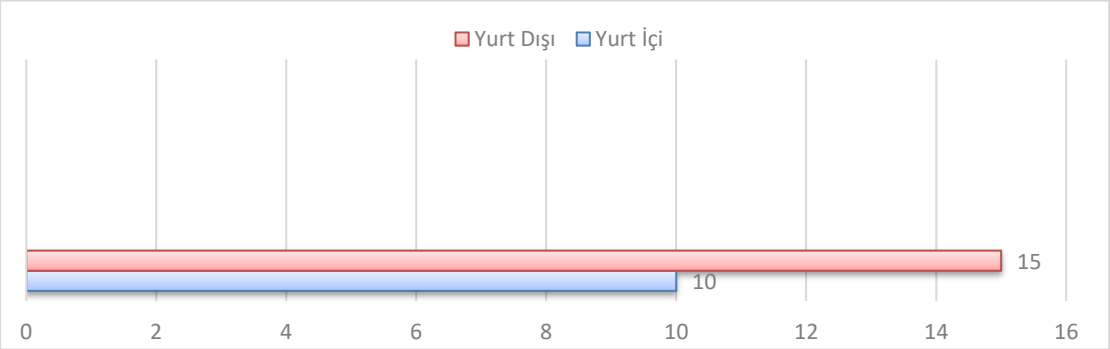
Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) esas alınarak hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda yer alan yurt dışı tasnifine göre, 11 yaşa kadar başlangıç ve A1 düzeyinde öğretim hedeflenirken 12-14 yaş (ortaokul) A2 düzeyi, 15 yaş ve üzeri (ortaöğretim) ise tüm düzeyleri kapsayacak şekilde belirtilmiştir. Dil düzeyi hedeflerinin yaşlara göre tasnifi göz önünde bulundurularak hikâyeli türküler ele alındığında; hikâyeli türkülerin mecazlar, örtülü ifadeler ve söz varlığı çeşitliliği ve kazanımlarla örtüşme oranları açısından A2 ve üzeri düzeyleri kapsadığı belirlenmiştir, bu bilgilerden hareketle hikâyeli türkülerin yabancılara Türkçe öğretimi programında ortaöğretim ve üzeri seviyede kullanıma uygun olduğu görülmektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) esas alınarak hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda yer alan yurt içi tasnifine göre ise 7 yaşa kadar başlangıç ve 7-10 yaş A1 düzeyinde öğretim hedeflenirken 11-14 yaş A1, A2, B1 düzeyi, 15 yaş ve üzeri ise tüm düzeyleri kapsayacak şekilde belirtilmiştir. Dil düzeyi hedeflerinin yaşlara göre tasnifi göz önünde

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

bulundurularak hikâyeli türküler ele alındığında; hikâyeli türkülerin mecazlar, örtülü ifadeler ve söz varlığı çeşitliliği ve kazanımlarla örtüşme oranları açısından A2 ve üzeri düzeyleri kapsadığı belirlenmiştir, bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimi yurt içi programlarında 7 yaş ve üzerinde düzeylere göre kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Şekil 7. *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Hikâyeli Türkülerin Yaşa Göre Uygunluğu*

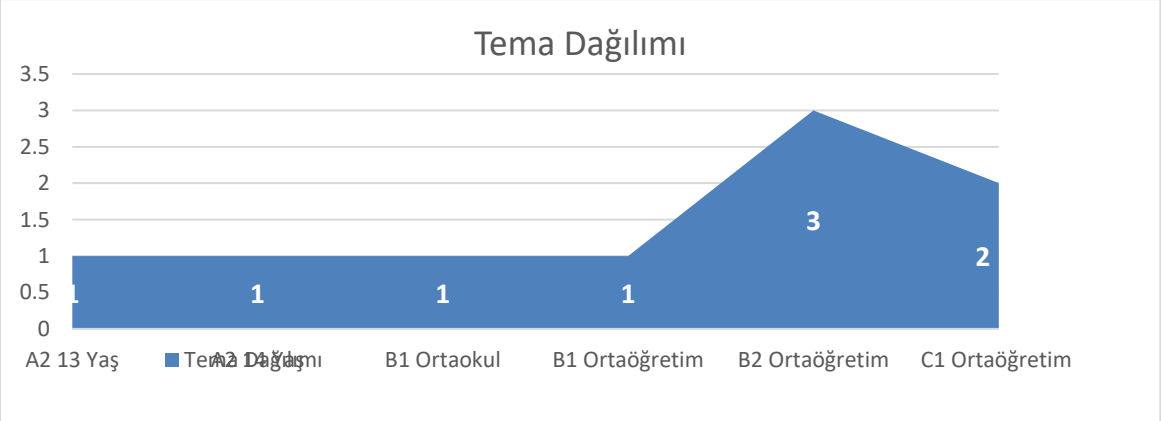


Hikâyeli Türkülerin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanımının Temalara Göre Değerlendirilmesi

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda yer alan kazanımların yaş, dil düzeyi ve temalara göre yapılan dağılımı incelendiğinde hikâyeli türkülerin:

A2 düzeyinde 13 yaş grubuna yönelik hazırlanan 9. Temada Sanatın Dili,
A2 düzeyinde 14 yaş grubuna yönelik hazırlanan 8. Temada Dünyanın Renkleri,
B1 düzeyinde ortaokul grubuna yönelik hazırlanan 3. Temada Dünya Kazan Ben Kepçe,
B1 düzeyinde ortaöğretim grubuna yönelik hazırlanan 3. Temada Eğlence Zamanı,
B2 düzeyinde ortaöğretim grubuna yönelik hazırlanan 2. Temada Mecazların Dünyası,
B2 düzeyinde ortaöğretim grubuna yönelik hazırlanan 7. Temada Kültür Atlası,
B2 düzeyinde ortaöğretim grubuna yönelik hazırlanan 10. Temada Müziğin Dünyası Notların Dili,
C1 düzeyinde ortaöğretim grubuna yönelik hazırlanan 9. Temada Kültürler Arasında,
C1 düzeyinde ortaöğretim grubuna yönelik hazırlanan 10. Temada Sanatın Dili başlıkları altında kullanılabileceği Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni ışığında hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda yer alan kazanımlar ve tema içerikleri ele alınarak belirlenmiştir.

Şekil 8. *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Hikâyeli Türkülerin Kullanılabilirliğinin Temalara Göre Dağılımı*



Hikâyeli Türkülerin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Etkileşim Yönüyle Değerlendirilmesi

Toplumlar yüzyıllardan beri acısını, sevincini, düğününü, yasını ifade ederken müziği aracı kılmış, gönlünün dilini müziğin diliyle dökmüştür. Her toplumun değer yargıları ve inançları ile yoğrulan kültürel ögeleri de milletlerin müzik kültürüne yansımıştır. Hikâyeli türküler, belli bir coğrafyada

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

yaşanan olaylar üzerine söylenmiş olduğundan yöresel kültür açısından zengindir. Hem türkü sözleri hem türkünün ortaya çıkmasına neden olan hikâyesi kültürel motifler barındırmaktadır. Bu yönüyle incelenen hikâyeli türkülerin yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel motifler ve kültür aktarımı yönüyle kullanılabilirliği açısından ele alınmasına rehberlik eden Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda yer alan sosyokültürel kategoriler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 1. *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sosyokültürel Bilgiler, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*

Sosyokültürel Bilgiler	
Günlük yaşam	Yiyecek içecek, yemek zamanları (öğünler), sofra adabı, resmî tatiller, bayramlar, çalışma saatleri, boş zaman etkinlikleri vb.
Yaşam koşulları	Ev şartları, refah durumları, sosyal güvence vb.
Kişiler arası ilişkiler	Kadın-erkek ilişkileri, aile yapısı ve ilişkileri, iş ortamındaki ilişkiler vb.
Değerler, inançlar ve tutumlar	Bölgesel kültürler, gelenek ve sosyal değişim, tarih, özellikle sembol olmuş tarihî kişilikler ve olaylar, yabancı ülkeler, halklar, ülkeler, politika, sanat, din, mizah, meslek grupları, kurumlar, güvenlik vb.
Beden dili	Dilin öğreniminde geleneksel olarak farklı kültürlerde kullanılan beden dili iletişimi ve diğer kültürlere aktarımı vb.
Sosyal gelenekler	Misafirperverlikle ilgili olarak dakiklik, hediyeler, ziyaret süresi, vedalaşma, davranış ve sohbet kuralları vb.
Ritüeller/Geleneksel davranışlar	Doğum, evlilik, ölüm, kutlamalar, festivaller, danslar, dinî gelenekler, halka açık toplantılarda seyircilerin davranışları vb.

Hikâyeli türküler sosyokültürel kategoriler açısından incelendiğinde kişiler arası ilişkiler; değerler, inançlar ve tutumlar; ritüeller/geleneksel davranışlar kategorileri ile örtüşmektedir.

Hikâyeli türkülerin sözlerinin yanı sıra, hikâyelerinde de yer alan sosyokültürel ögeler mevcuttur.

Tablo 2. *Türkü Hikâyelerinde Yer Alan Sosyokültürel Ögeler*

Türkü	Sosyokültürel Ögeler
Ağgül	Köy düğünü ögeleri
Ala Geyik	Düğün geleneği
Boş Beşik	Yörük kültürü, kılık kıyafet detayları
Davullarım Çalar	Salgın hastalık, Osmanlı tarihi
Bugün Benim Efkarım Var	Alevi gelenekleri
Gelin Ümmü	Kervan ve ticaret, han kültürü
Devrent Deresi	Türk tarihi, Efe kültürü
Genç Osman	Mehter Marşı
Yüksek Yüksek Tepeler	Kına Gecesi
Yazımı Kışa Çevirdin	Alanında Öncü Kişiler, Neşet Ertaş
Kara Toprak	Alanında Öncü Kişiler, Âşık Veysel
Nem Kaldı	Alanında Öncü Kişiler, Mahsuni Şerif
Ela Gözlü Nazlı Yâri	Âşıklık Geleneği, Ozan Ferrahi
Kerimoğlu	Efelik, Zeybek Oyunu
Çarşamba'yı Sel Aldı	Hıdırellez Gelenekleri
Çamlığın Başında Tüter	Türk kültüründe at ve cirit oyunu
Yoncalık'ın İnce Yolu	Tarihî bilgi, Sarıkamış Harekâtı
Ah Neyleyim Gönül Senin Elinden	Âşık Geleneği, Âşıklar Bayramı
İnce Memed	Yörük ve Efe Kültürü

Hikâyeli Türkülerin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Yönüyle Değerlendirilmesi

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Hikâyeli türküler yabancılara Türkçe öğretiminde dil yapıları yönüyle ele alındığında; fiiller, isimler, isim tamlamaları, niteleyiciler, kip ekleri, kişi ekleri, tekrarlı bağlaçlar, soru eki, iyelik eki ve ekfiil ile ilgili Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni ışığında hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda yer alan kazanımların hikâyeli türkülerin söz varlığı ile aktarılabileceği belirlenmiş, ilgili kazanımların verilmesinde hikâyeli türkülerin kullanılabilir olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

"Yabancılara Türkçe Öğretiminde Hikâyeli Türkülerin Kullanılabilirliği" adlı bu çalışmada TRT repertuvarında yer alan 66 adet hikâyeli türkünün yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği incelenmiştir. Çalışmanın temel noktasını Maarif Vakfı tarafından hazırlanan ve PIKTES projesi kapsamında uygulanan Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi müfredat programındaki kazanım ve beceriler, dil düzeyleri, yaş grupları, tema dağılımı ve sosyokültürel ögeler ile hikâyeli türkülerin uygunluğunun incelenmesi oluşturmaktadır. Yapılan inceleme sonucunda aşağıda verilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Hikâyeli türküler yabancılara Türkçe öğretimi programında yer alan kazanım ve beceriler açısından incelendiğinde, hikâyeli türkülerin yabancılara Türkçe öğretiminde düzeylere göre en çok B1 düzeyi kazanımları ile en az ise A1 düzeyi kazanımları ile örtüştüğü görülmektedir. Kazanım ve beceri alanlarına göre dağılımlar incelendiğinde ise en çok okuma alanında, en az sözlü etkileşim alanında yer alan kazanımlar ile örtüştüğü görülmektedir. Hikâyeli türkülerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilirliğinin dil düzeyleri ve kazanım alanları açısından birlikte incelenmesinde en çok B1 düzeyi dinleme/ izleme ve okuma alanlarında kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Dil düzeyi hedeflerinin yaşlara göre tasnifi göz önünde bulundurularak hikâyeli türküler ele alındığında; hikâyeli türkülerin mecazlar, örtülü ifadeler ve söz varlığı çeşitliliği ve kazanımlarla örtüşme oranları açısından A2 ve üzeri düzeyleri kapsadığı belirlenmiştir, bu bilgilerden hareketle hikâyeli türkülerin yabancılara Türkçe öğretimi programında ortaöğretim ve üzeri seviyede kullanıma uygun olduğu görülmektedir.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda yer alan kazanımların yaş, dil düzeyi ve temalara göre yapılan dağılımı incelendiğinde, hikâyeli türkülerin, B2 düzeyi ortaöğretim grubundaki temalarla uygun olduğu tespit edilmiştir.

Hikâyeli türküler Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nde yer alan sosyokültürel kategoriler açısından incelendiğinde kişiler arası ilişkiler, değerler, inançlar ve tutumlar, ritüeller/geleneksel davranışlar kategorileri ile örtüşmektedir.

Hikâyeli türküler yabancılara Türkçe öğretiminde dil yapıları yönüyle ele alındığında; fiiller, isimler, isim tamlamaları, niteleyiciler, kip ekleri, kişi ekleri, tekrarlı bağlaçlar, soru eki, iyelik eki ve ek fiil ile ilgili kazanımların verilmesinde kullanılabilir olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalarda yabancılara Türkçe öğretimi alanında kültür aktarımını esas alan çeşitli çalışmaların bulunduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde, hedef dilin temel seviyesi olan A1 düzeyinden C2 düzeyine kadar geniş çerçevede kültür aktarımı ve kültürel etkileşim yönüyle tasarlanan etkinliklere rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalarda Türk kültürü tek yönlü verilmiştir. Öğrenci kitlesinin ana dili ile kültürel özelliklerinin Türk kültürü ile mukayeseli verileceği çalışmalara ise rastlanmamıştır.

Hikâyeli türküleri çıkış kaynağı açısından ve derleme çalışması olarak ele alan Güven (2005) kapsamlı bir arşiv ortaya koymakla beraber bu eserleri yabancılara Türkçe öğretimi yönüyle incelememiştir. Ancak bu çalışma, hikâyeli türküleri ele alan araştırmalara kaynaklık edebilecek niteliktedir. Söz konusu çalışmanın ışığında hikâyeli türkülere hem türkü sözleri hem hikâye bölümü ile ulaşılabilmesi ve çalışmanın kapsamının oldukça geniş olması araştırmacılara katkı sağlamaktadır. Çangal'ın (2012) yapmış olduğu çalışmada da türküler genel bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Söz konusu çalışma hikâyeli türkülerin kaynaklık ettiği herhangi bir araştırma ve sonuca yer vermemiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminde düğün temalı türküleri ele alan Tüm (2017) ise düğün teması üzerinde durmuş

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ve deyimleri ön plana çıkarmıştır. Ayrıca hedef kitlesini öğretmen adaylarının oluşturması açısından çalışma farklılık göstermiş, öğretim materyali örneği sunmamıştır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı üzerine çalışan Polat ve Dilidüzgün (2015), şiir türü üzerinde durmuş ve çalışmalarında mevcut öğrenme setlerindeki metin türlerinin dağılımını inceleyerek şiir türüne yetersiz sayıda yer verildiğini belirlemiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kitap setlerinde şiir türüne daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurgulayarak örnek bir çalışma metni sunmuştur. Söz konusu çalışmada halk şiirlerinden hareketle türkü ve hikâyeli türkülerin ele alınmadığı görülmüştür. Çalışmadan hareketle halk şiirlerinin kullanımına yabancılara Türkçe öğretiminde yer verilmemesinin bir eksiklik olduğu düşünülmüştür. Doğru ve Kaplan'ın (2017) yapmış oldukları çalışmada, halk edebiyatı unsurlarından Nasreddin Hoca, Karagöz, yemek kültürü gibi unsurlara yer verildiği tespit edilmiş ancak başlangıç düzeyinden itibaren sette yer alan halk edebiyatı unsurlarının yeterli olmadığı belirtilmiştir. Halk edebiyatı unsurlarından özellikle mani, türkü, ağıt gibi türlere rastlanmadığını belirten çalışma bu alandaki eksikliğe dikkat çekmiştir. Türkülerin eksikliğine dikkat çeken çalışma hikâyeli türküleri ayrıca ele almamış ve bu konuda hazırlanabilecek etkinliklere örnekler sunmamıştır. Bahsi geçen çalışma, bir durum tespiti olup belirlediği eksikliklerle benzer çalışmalara yol göstermiştir. Süğümlü ve Tekşan (2018) ise türküleri Türkçe derslerinde kullanılabilirliği yönüyle ele almış, ana dili Türkçe olan öğrenciler için türkülerin dersi dikkat çekici ve etkili kılan bir materyal olarak kullanması önermiştir. Çalışmada türküler ana dil eğitiminde ele alınması yönüyle yabancılara Türkçe öğretiminde uygunluğuna yer verilmemiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında anonim halk edebiyatı unsurları açısından Yedi İklim Seti'ni inceleyen Çakır (2020) da örnek çalışmasında türkülere yer verilmediği sonucuna ulaşmış, Türk kültürünün önemli bir parçası olan halk türkülerinin Yabancılara Türkçe öğretimi setlerinde yer almasını gerekli görmüştür. Ancak mevcut çalışmasında hikâyeli türküler yer almamış ve herhangi bir ders materyali örneği sunulmamıştır. Çalışma neticesinde halk edebiyatı unsurlarından olan türkülerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabileceğine işaret edilmiştir.

Baştürk ve Konu (2021) da çalışmalarında öğrenme setlerinde kültürel görsellerin yeterli olmadığını belirlemiş, Türk kültürünü yansıtacak daha çok sanatçı ve ögeye de yer verilesi gerektiğini belirtmiştir. Kültürel ögelerin görseller yoluyla aktarılabileceğini ifade eden çalışma sanat ve sanatçı vurgusu yaparak bu alanda Türk kültürünü aktaracak görsellerin öğrenme ortamını geliştirebileceğini savunmuştur ancak herhangi bir alternatif çalışma sunmamıştır. Bu çalışmadan hareketle hikâyeli türkülerin hikâye kısmının görselleştirilerek yer almasının Türk kültürüne ait daha fazla görsele yer verilmesini sağlayacağını düşündürmektedir.

Kaptan (2022) ve Çoban (2022) ise çalışmalarında kapsamı dar tutmuş, tek bir yöre veya tek bir sanatçı örneğinden hareket etmiştir. Materyal konularına değinmeyen bu çalışmalar kapsam sınırlılığının yanı sıra müziğin öğretimde etkisi üzerine yoğunlaşmış kazanım ve beceri alanları açısından yabancılara Türkçe öğretimini ele almamıştır. Delen ve Toyran (2023) da benzer şekilde çalışmalarında tek bir bölgeyi ele almış ve bölge türkülerine kapsayıcı şekilde öğrenme alanları açısından değil deyimler üzerinden yaklaşmıştır. Bu çalışmada da herhangi bir materyal ya da etkinlik örneğine yer verilmemiştir. Çetin ve Çevik'in (2023) hazırlamış olduğu Metinlerle Türkçe Öğreniyorum adlı eser de A1-A2 seviyesine yönelik hazırlanmış olup ileri seviyelere yer verilmemiştir. Ayrıca söz konusu çalışma sadece okuma-anlama becerilerine yönelik hazırlanmış olup sözlü iletişim, yazma, dinleme/izleme alanlarına yönelik herhangi bir örnek sunulmamıştır.

İbsar'ın (2024) yapmış olduğu çalışmada da dinleme/izleme etkinliklerinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Dinleme/izleme etkinliklerine daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurgulayan çalışma bu alanda yapılacak etkinliklerin ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Yapılan literatür taramasında yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel ögelerin ele alındığı çalışmalar, belli yörelere ya da belli kazanım alanlarına göre sınırlandırılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde türküleri ele alan çalışmaların bir kısmı sanatçılar özelinde bir kısmı da sadece çeviri niteliğinde olması nedeniyle kapsayıcı değildir. Türküleri ele alan çalışmaların bazıları tek bir temaya yoğunlaşırken bazıları da türkülerin ana dili eğitiminde kullanılabilirliğini incelemiş, yabancılara Türkçe öğretimi açısından herhangi bir tespitte bulunmamıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi açısından türküleri ele alan çalışmalarda kültürel ögeler belirlenmiş ancak bu çalışmalar

pratikte kültür aktarımını sağlayacak örnek etkinlikler ya da materyaller açısından yetersiz kalmıştır. Türküleri kültürel özelliklerin dışında sözcük grupları yönüyle ele alan çalışmalarda kültürel özellikler ön plana çıkarılmamış ve yabancılara Türkçe öğretimi açısından söz varlığına değinilmemiştir.

Yabancılara Türkçe öğretimi açısından hikâyeli türkülerin ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hikâyeli türküleri yabancılara Türkçe öğretimi açısından ele alan herhangi bir çalışmanın bulunmaması, bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağını düşündürmektedir. Bu çalışma kapsamında hikâyeli türküler farklı alt başlıklar altında ele alınmış, kültürel yönüyle öğretime uygunluğu harmanlanmış, örnek teşkil edecek çalışmalara yer verilmiştir. Çalışma TRT repertuvarında yer alan 66 adet hikâyeli türkünün incelenmesi ile sınırlı tutulmuştur.

Öneriler

1. Türküler, bir milletin kültürünün nesilden nesile aktarılmasını sağlayan hazinelerdir. Bir milletin dilini öğrenen bireylerin kültüründen bağımsız öğrenme gerçekleştirmesi düşünülemez. Hikâyeli türküler, hikâyesi ve türküsü ile bir bütün olarak eğitim materyali olmalı, eğitim setlerinde kullanılmalıdır.

2. Hikâyeli türkülerden yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme metni olarak da yararlanılabilir. Sözcüklerin yerel ağız özelliklerindeki kültürel unsurlara uygun telaffuzu, hikâyeli türkülerin şiir diliyle ahenk unsurlarını barındırarak doğru vurgu ve tonlamaya örnek metin olarak kullanılabilmesi, müziğin öğrenme materyali olarak derslerde yer almasının öğrenme sürecini olumlu etkilemesi açılarından hikâyeli türküler dinleme metni olarak kullanılabilir buna yönelik çalışma ve etkinlik planlanabilir.

3. Türkü hikâyelerinden hareketle derslerde tiyatral çalışmalar yapılabilir, bu çalışmalar aracılığı ile dil kültür ilişkisinin birlikteliği somutlaştırılarak aktarılabilir. Türkü hikâyelerinde yer alan doğum, ölüm, bayram, düğün gibi kültürel kazanımların ve kalıp ifadelerin aktarımı öğretimde yaparak yaşayarak öğrenme basamağına uygun etkinlikler tasarlanıp öğretim sürecine dâhil edilebilir, buna yönelik güncel dijital ortamlardan yararlanılabilir.

4. Hikâyeli türküler, öyküleme çalışmalarında metin tamamlama etkinlikleri olarak kullanılabilir. Türkülerin hikâye bölümü olay metninin sürükleyiciliği yönüyle öğrencide merak uyandıracak şekilde parçalara ayrılarak metin tamamlama çalışması olarak kullanılabilir, bu yönüyle olaylara farklı bakış açılarının ortaya çıkması ile kültürel etkileşim sağlanabilir.

5. Hikâyeli türküler okuma çalışmalarında akıcı okuma sağlanması amacıyla kullanılabilir. Hikâye bölümüyle düz yazı, türkü bölümüyle şiir özellikleri taşıyan hikâyeli türküler her iki metin türünün doğru ve etkili okuma kazanımlarını vermesi açısından örnek okuma metni olarak kullanılabilir.

6. Hikâyeli türküler biçim açısından incelenerek şiir türünün özellikleri verilebilir. Bu öneriler, farklı tür veya türküler üzerinden de çeşitlendirilebilir.

Ek Bilgi

KAYNAKLAR

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 5*(3), 728-749.

Bakır, S. (2020). Attitudes of prospective Turkish language teachers towards instructional technologies and material development course. *Journal of Language and Linguistic Studies, 16*(1), 265-279. https://doi.org/10.17263/jlls.712805

Bakır, S., (2020). The Multicultural Experiences, Attitudes and Efficacy Perceptions among Prospective Teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education* , vol.9, no.1, 211-220.

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat*

Araştırmaları (HÜTAD), 1, 19-30.

Baştürk, Ş., & Konu, M. M. (2021). Görsel göstergelerin kültür aktarımındaki işlevi: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti örneği. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9*, 79-108.

Böke, K. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Alfa.

Çakır, R. (2020). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında hazırlanan yedi iklim kitap setinin anonim Türk halk edebiyatı unsurları açısından incelemesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, *3*(2), 206-230.

Çangal, Ö. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür taşıyıcısı olarak türküler. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi, 2,* 9-20.

Çetin, N., & Çevik, Ö. (2023). *Metinlerle Türkçe öğreniyorum.* Paradigma Akademi.

Çoban, İ. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde müziğin yeri: Bir horon örneği. *Bezgek Yabancılara Türkçe öğretimi Dergisi*, *1*(1), 20-37.

Delen, M., & Toyran, M. (2023). Tokat türkülerindeki deyimlerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, *8*(2), 171-189.

Doğru, M., & Kaplan, H. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde Türk halkbilimi ve Türk halk edebiyatı unsurlarının kullanımı: İstanbul Türkçe öğretim seti örneği. *Tarihin Peşinde Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(17), 227-240.

Gökmen, M. (2005). Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişimsel edinç. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi, 128*, 69-78.

Güven, M. (2005). *Türkiye sahasındaki hikâyeli türküler üzerine bir araştırma* (Tez No. 162789) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi- Erzurum] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Güven, M. (2012). *On bin yılın türküsü.* Fenomen.

İbsar, F. (2024). *Yabancılara türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi* (Tez No. 873311) [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Üniversitesi-İstanbul] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kaptan, Z. (2022). Yabancı dil öğretiminde Türk halk ezgilerinin kullanımı: Âşık Veysel örneği. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi, 8*(1), 193-207. https://doi.org/10.22252/ijca.1122016

Karakuş, N. (2019). Avrupa dilleri ortak çerçeve programı metni ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yansımaları. Ü. Şen (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (ss. 43-67). Pegem.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma teknikleri: Kavramlar, ilkeler, teknikler.* Nobel.

Polat, Ö. S., & Dilidüzgün, Ş. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şiir etkinliklerinin kültürel işlevi. *Turkish Studies (Elektronik), 10*(7), 815-834.

Süğümlü, Ü., & Tekşan, K. (2018). Türkülerin Türkçe eğitiminde kullanılabilirliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi, 8*(4), 286-299. https://doi.org/10.19126/suje.480111

Şimşek, A., & Bakır, S., (2024). The Effect of The Flipped Classroom Model on Student Opinions and Reading Comprehension Skills in Teaching Turkish to Foreigners. *Participatory Educational Research* , vol.11, no.6, 20-38.

Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri.*

Tüm, G. (2017, 21-23 Eylül). *Yabancılara Türkçe öğretiminde düğün temalı türkülerde geçen deyimlerin öğretimi* [Sözlü bildiri]. 1. Uluslararası İpekyolu Akademik Çalışmalar Sempozyumu, Nevşehir.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Extended Abstract

Language teaching; It is a process that aims to provide the learner with reading, writing, speaking and listening skills, which are divided into areas within themselves, within the framework of grammar rules and as a whole. Every language bears traces of the way the nation in which it exists perceives and expresses the world. Both the geographical characteristics and commercial needs of nations are also reflected in their language use. Vocabulary; It has become enriched in the efforts to find solutions to the life problems of a nation and has been reflected in the world of art, literature and science of the nations. Since language is a living element, it is a current structure that develops, changes and shapes its existence. Language is a means by which culture is accumulated and conveyed; It is full of riches such as the unique patterns, sayings, poems and folk songs of each nation. While some nations express their feelings with more enthusiastic words, in some nations the words are more dull. Therefore, learning the language of a nation also means knowing its culture. Being able to use a new language correctly also requires mastering the culture of that nation. For this reason, the existence of studies that can convey Turkish culture in Turkish language teaching has become a necessity in this field. In the researches, the concepts of "Intercultural communicative/interactional competence" have come to the fore among various language teaching techniques. Gökmen (2005) explains the concept of "intercultural communicative competence" as "the ability to communicate beautifully and accurately with people who live the culture of a foreign language, in their language". Commonly used language teaching techniques are aimed at teaching the form and meaning features of language. However, the need to understand and interpret events and individuals in the use of the target language will be possible with the acquisition of knowledge about the culture of that nation. Especially the way to master the languages of multicultural nations is directly related to cultural acquisition. In the Common European Framework of Reference for Languages, which also includes the point of artistic use of language, folk songs are also included in the examples given about the artistic use of language. In this context, in language teaching studies; Activities such as including songs (such as nursery rhymes, folk songs), repeating stories in written or oral form, evaluating fictional texts, including performing arts, and using various literary text types as course materials should be included. Folk songs are the collections that nations have accumulated over centuries. They are living witnesses of pain, joy and pleasure. Turkish musical culture data dates back thousands of years. In previous periods, the Turkish communities living in Asia sang epics with kopuz and melodies in different modes, which not only facilitated the memorability of the epics, but also made them more popular with the society, spread from word to mouth, and reach more people. Some of the folk songs are told with their origin stories. Turkish folk songs with scientific understanding were first used by I. It was determined that it was compiled by Kaunos in 1888, among the Adakale Turks. Turkish scientists' approach to folk songs with scientific concerns started in 1914. In this sense, the first article that guided Turkish researchers was written by Fuat Köprülü in İkdam Newspaper dated 31.03.1914 (Güven, 2012). While teaching the words of the nations; It is essential to convey the culture of that nation in order to make meaningful the words that carry the meaning of cultural elements, their history, national memory, attitudes in times of mourning and joy. Language teaching and cultural transfer are intertwined. This transmission aspect of the language from generation to generation and from person to person is an inseparable duo that also ensures the transfer of information. Individuals who learn a language together with the culture of that language; They also become carriers of the material and spiritual elements they acquire along with that language and culture. All languages contain the knowledge of the culture and nation in their rules, words, sentences and literature throughout history. When we look at teaching Turkish to foreigners from this perspective, teaching Turkish as a foreign language is of great importance for the contribution of the characteristics of Turkish culture as a scientific language to world science and for supporting the development of "Turkish as the language of science" by increasing the use of Turkish (Bağcı & Temizyürek, 2017). The main focus in teaching Turkish to foreigners. Although the aim is for the student to understand and use the target language, just knowing the words is not enough to communicate in the target language and use the language in accordance with its characteristics. The fact that words gain meaning within the text based on the context does not make it possible to consider language teaching processes independently of rich texts. Considering the use of local words in various regions and the emergence of their meanings in

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

context, it is inevitable to consider the words of the target language together with its culture. In texts containing cultural elements, how words are used as well as their meanings can be seen. Using texts rich in cultural elements as teaching materials; Thanks to the cultural characteristics conveyed through words, it positively affects students who learn Turkish culture in social environments. Considering textbooks as the most basic materials used in teaching Turkish as a foreign language, the main teaching sets prepared and used by various universities and Turkish Teaching Centers in our country are "New Hittite Turkish for Foreigners", "Seven Climate Turkish", "Istanbul Turkish for Foreigners", It is “Turkish for Veteran Foreigners”. These sets are used by TÖMERs in teaching Turkish to foreigners at various language levels. The sets in question include texts about food, weddings, holidays, neighbourhood, Karagöz, Nasreddin Hodja and prominent people in their fields as cultural elements. In the examination of the themes and texts of the Seven Climate Set, it was determined that the folk song "Uzun İnce Bir Yoldayım" was included at the A1 level, and apart from this, no folk songs or folk song texts with stories were found in other levels and themes. In the New Istanbul, Hittite and Gazi sets, no folk song text was found that was used with its story and used for activities. In this study examining the usability of folk songs with stories in teaching Turkish to foreigners, folk songs with stories were discussed in terms of vocabulary, cultural transfer and compatibility with teaching outcomes. It is aimed to be an integrative study on the topics of just the vocabulary of folk songs or just cultural transfer, which were encountered in the literature review. It was determined that folk songs with stories were not discussed in terms of teaching Turkish to foreigners in previous studies, and it was thought that it would be useful to discuss the usability of folk songs with stories, which are a rich resource in many respects, in teaching Turkish to foreigners. The main purpose of the study is; The aim is to present an alternative to teaching materials in the field by examining folk songs with a deep-rooted and long history in terms of teaching Turkish to foreigners. While doing this, various levels of language teaching and different acquisition areas were taken into consideration. The ultimate aim of this study, which investigates the usability of folk songs with stories in various categories in terms of teaching Turkish to foreigners and determines the suitability of preparing lesson plans that include folk songs with stories, is to be a source of new materials to be introduced to the field of teaching Turkish to foreigners. Language teaching methods Qualitative research method was used in this study. 66 folk songs with stories in the TRT repertoire were collected using the documentary scanning-document analysis method and analyzed by content analysis. It has been determined that the folk songs with stories examined can be used at B1 level according to language levels, at secondary education level according to age groups, and at B2 secondary education level according to theme distribution, among the achievements in the Program for Teaching Turkish as a Foreign Language prepared in the light of the Common European Framework of Reference for Languages. In addition, in terms of sociocultural elements, it was determined that they were compatible with the categories of interpersonal relations, values, beliefs and attitudes, rituals/traditional behaviors. When examined in terms of language structures, it was determined that these stories could be used to teach gains related to verbs, nouns, noun phrases, qualifiers, mood suffixes, person suffixes, repetitive conjunctions, interrogative suffixes, possessive suffixes and suffixes. In the research, it was determined that folk songs with stories can be used in teaching Turkish to foreigners in terms of the categories examined. It was concluded that it could be included in existing teaching materials.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 3 * (1061-1078)

Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Haberi Kullanımına Yönelik Görüşleri*

Opinions Of Classroom Teachers In Duzce Province On The Use Of Newspaper News In The Social Students

Soner YÜREKLİ** Erol SÖZEN***

Makale Bilgisi

Geliş:20.05.2024
Kabul:05.08.2025

Doi: 10.20296/tsadergisi.1487104

Anahtar Sözcükler:
Sınıf Öğretmeni, Sosyal Bilgiler, Gazete, Öğretmen Görüşleri

ÖZET

Sosyal Bilgiler dersi, günlük hayatla doğrudan ilişkili bir derstir. Sosyal Bilgiler dersinin uzak hedefi aslında öğrencilerin iyi bir vatandaş olmasıdır. İyi ve etkin vatandaş olabilme konusunda gazete okumanın, günceli takip etmenin etkisi büyüktür. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde gazete haberi kullanımına yönelik öğretmen görüşlerini incelemektir. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde, öğrenme ortamını zenginleştirebilmeleri için fayda sağlaması bakımından önemlidir. Bu araştırmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, Düzce ilinde görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenler il merkezi, ilçe merkezi ve köylerde çalışmaktadırlar. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler analiz edilirken içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin müfredat yoğunluğu, öğrenci seviyesine uygun gazete haberlerinin azlığı, öğretmen tutumu ve bunun gibi nedenlerle uygulamada güçlük çektikleri ve gazete haberi kullanımı yaklaşımından yeterince faydalanmadıkları görülmüştür. Genel anlamda öğretmenlerin gazete haberi kullanımına yönelik görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Dolayısıyla sosyal bilgiler derslerinde gazete haberi kullanımı gibi uygulamaların daha fazla kullanılması önerilmektedir.

Article Information

Submission: 20.05.2024
Acceptance:05.08.2025

Doi: 10.20296/tsadergisi.1487104

Key Words:
Primary School Teacher, Social Studies, Newspaper, Teacher Opinion.

ABSTRACT

Social studies is a course directly related to daily life. The ultimate goal of the social studies course is actually for students to become good citizens. Reading newspapers and keeping up to date have a great impact on being a good and effective citizen. The aim of this research is to examine the opinions of classroom teachers regarding the approach of using newspaper news in the Social Studies course. This research is important in that it provides benefits for classroom teachers to enrich the learning environment in the Social Studies course. Phenomenology design was used in this research. The study group consists of 20 classroom teachers working in Düzce. These teachers work in the city center, district center and villages. The data was obtained with a semi-structured interview form. Content analysis and descriptive analysis methods were used when analyzing the data obtained from the participants. When the findings obtained were examined, it was seen that teachers had difficulty in implementation due to the density of the curriculum, the lack of newspaper news suitable for the student level, teacher attitude and similar reasons, and they did not benefit sufficiently from the approach of using newspaper news. In general, it was observed that teachers' opinions about the use of newspaper news were positive. Therefore, it is recommended that practices such as the use of newspaper news be used more in social studies courses.

Atıf İçin

Yürekl, S. & Erol, S. (2025). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde gazete haberi kullanıma yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(3), 1061-1078. doi: 10.20296/tsadergisi.1487104

*Düzce İlindeki Sınıf Öğretmenlerinin Gazete Haberi Kullanımına İlişkin Görüşleri Konulu Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesinden Üretilmiştir.

**Öğretmen; Düzce MEM, yureklisoner@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-5829-0704

*** Doç, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, erolsozen@duzce.edu.tr., ORCID: https://orcid.org/ 0000-0002-0522-4527

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Küreselleşen dünyanın eğitime bakışı tümden farklılaşmakla beraber, eğitimde bilgiyi aktarma durumu her geçen gün azalmış ve bunun yerini bulunduğu ortama uyum sağlayabilen, hızlı ve mantıklı kararlar alabilen, çevresiyle güçlü ilişkiler kurabilen, farklı düşünme becerilerine sahip bireyleri topluma kazandırma yaklaşımları, eğitimde asıl amaç olmuştur. Günümüzde eğitimden; kültürünü benimseyen, evrensel değerleri özümsemiş, bilgi birikimi yüksek, üretime katılan, örnek vatandaşlar yetiştirilmesi beklenmektedir (Deveci, 2005; Sağlam ve Bilgiç, 2018). Bununla birlikte, bilgiye ulaşabilme ve yeni bilgiler üretebilme; karşılaşılan sorunlara çözüm üretebilme önem kazanmıştır. Ayrıca Türkiye'de eğitimin hedeflerinden birisi de milli ve evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmektir. Sosyal bilgiler dersi de bahsi geçen hedeflerle uyumlu, önemli bir derstir. Sosyal bilgiler dersi bireylerin; çevreyle ilişkisinin olumlu anlamda artmasını, düşünme becerilerinin gelişmesini, öz güvenlerinin yüksek olmasını, hak ve özgürlüklerinin yanı sıra sorumluluklarının da farkında olmasını sağlar. Böylelikle vatandaşlık bilincini geliştirir. Bunlarla birlikte, toplumda ekonomik faaliyetler, kaynakların kullanımı ve önemi, çevre bilinci, meslekler ve diğer benzeri konular da sosyal bilgiler dersinin içeriğinde mevcuttur (Kısakürek, 1987). Bu sebeplerle sosyal bilgiler dersindeki kazanımların amacına ulaşması oldukça önemlidir.

Sosyal bilgiler dersi, ülkemiz için çok yeni bir alandır. Sosyal bilgiler dersi, programlarda bu isimle 1968 yılında yer bulmuştur (Güngördü, 2002; Kayaalp, 2015). Sosyal bilgiler dersi, ülkemizde okutulmaya başlandıktan bu yana 1953, 1968, 1969, 1990, 1998, 2005, 2015 ve 2018 senelerinde güncellenmiş ya da yenilenmiştir. Bu programlara bakıldığında Türk eğitim sistemine ait unsurların yanı sıra dünyadaki, özelliklede sosyal bilgilerin çıkış yeri olan Amerika'daki gelişmelerin yansımaları görülmektedir (Hesapçıoğlu, 2013).

2005 yılındaki program değişiklikleriyle beraber, diğer tüm branşlarda olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de davranışçı yaklaşımın yerine yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımla beraber öğrenci merkezli bir anlayış benimsenmiş, yaparak yaşayarak öğrenme modeli kabul edilmiştir. Bu programdaki eksikliklerin görülmesiyle beraber 2015 senesinde bir taslak program hazırlanmıştır. 2017 yılına gelindiğinde birkaç değişiklikle kısmen uygulamaya konulmuş, 2018 yılı itibariyle de tamamen kullanılmaya başlanmıştır (Turan, 2018). Sosyal Bilgiler, antropoloji, eğitim, sosyoloji, psikoloji, felsefe, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk ve diğer birçok disiplinden faydalanmaktadır. Sosyal bilgiler dersi, gençlerin vatandaşlık bilinci kazanmalarından, yaşadıkları mekanı tanımalarına, anlayabilmelerine, geçmişten gelen kültürel özelliklerinden, geleceğe yönelik ekonomik yapıları anlayabilmelerine kadar birçok alanda hayata hazırlayan bir derstir (MEB, 2018; Sönmez, 2005). Bu özellikler sosyal bilgiler dersinin çok disiplinli yapısından da kaynaklanmaktadır.

Görüldüğü gibi, gençlere böylesi önemli kazanımları olan bir ders, tüm bu kazanımların öğrencilere daha kalıcı sağlanabilmesi için oldukça etkili ve doğru bir biçimde okutulmalıdır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki kazanımlar gerek sınıf içi ve gerekse sınıf dışı etkinliklerle, güncel ve doğru olan yöntem, teknik, strateji ve yaklaşımlarla yürütülmelidir. Bu sebeplerle, öğretmene, öğrenciye, öğrenme alanına ve kazanıma en uygun yaklaşımın, yöntem ve tekniğin uygulanması önemlidir. Öğretmenlerin kendisini ve öğrencilerini iyi tanımasının yanında, yöntem ve tekniklere hâkim olup konuya uygun yöntem belirlemesi gerekmektedir (Erden, 2000).

Sosyal bilgiler dersinde anlatım dışında, öğrenciyi daha aktif hale getirecek, ders içeriklerini zenginleştirecek, bu dersin uygulamalarına çok uygun olan yaklaşımlar, yöntem, teknik ve stratejiler mevcuttur. Örneğin sosyal bilgiler derslerinde gezi ve gözlem yönteminin daha çok uygulanması gerektiği ancak izin, maliyet vb. sebeplerle daha az uygulandığını ifade etmek doğru olacaktır (Çetin, Kuş ve Karatekin, 2010; Polat, 2006). Gezi gözlem konusunda olması gereken ile yapılan arasında büyük bir fark vardır. Polat'a (2006) göre bir başka önemli bulgu ise öğretmenlerin en az kullandıkları yöntem ve tekniğin "rol yapma" olduğudur. Rol yapma tekniği de sosyal bilgilerde birçok öğrenme alanı ve birçok kazanımda kullanılabilecek ve dersi daha keyifli hale getirebilecek bir tekniktir. Sosyal bilgiler dersini daha keyifli hale getirebilecek böylesi birçok yöntem, teknik vardır; çalışmanın konusu gazete haberi kullanımı olduğu için bunların detayına çok fazla girilmeyecek; sadece kısaca değinilecektir. Taşkaya ve Bal'a (2009) göre sırasıyla en fazla

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

kullanılan yöntem teknikler "soru cevap", "anlatım" ve "tartışma" olarak görülmektedir. Ders öğretim programlarının istediği yeni yöntem, teknik ve yaklaşımların öğretmenler tarafından çok fazla kullanılmadığı görülmektedir (Kan, 2006). Sosyal Bilgiler dersi, yukarıda bahsi geçenlerin dışında da çok farklı alanlardan bilimsel yöntemler (edebi metin kullanımı, kavram karikatürü, drama, proje tabanlı vs.) kullanmaya uygundur. Bünyesinde bulunan bu zenginliği sunarken pedagojiyi, öğrenci seviyesini göz önünde bulundurarak; öğrencideki heyecanı, ilgiyi ve isteği koruyan ve mümkünse arttıran farklı deneyimleri ortaya koymalıdır (Tokcan ve Alkan, 2013; Zarrillo, 2008). Öğrenme ortamının öğrenci merkezli olabilmesine ve öğrencinin aktif olmasına yönelik birçok yöntem ve teknikler vardır. Zaten 2005 sonrası ders öğretim programlarının da beklentisi, öğrenci merkezli, bireysel farklılıkları gözeten, aktif bir öğretim ortamının oluşturulması yönündedir (Sözen, 2019).

Sosyal bilgiler dersi öğretimi esnasında, öğrencilerin olabildiğince farklı durumla karşılaşması, öğretimin kalitesini arttırmada ve dersin amacı olan iyi bir vatandaş yetiştirme isteğini sağlamada önemlidir. Gazete haberi kullanımı da sosyal bilgiler dersinde bu amaçları sağlamaya katkı sağlayabilecektir. Gazeteler, öğrencilerin çeşitli problemlerle karşı karşıya gelmeleri ile birçok beceriye sahip olabilmelerini sağlayabilecek önemli bir okul dışı eğitim kaynağıdır. Problem çözme becerisi, eleştirel düşünme becerisi, gözlem yapabilme, soru sorma gibi beceriler, bunlardan bazılarıdır (Deveci, 2005; Erden, 2000; Sağlam ve Bilgiç, 2018; Tokcan, 2015). Sosyal bilgiler dersinin amaçları doğrultusunda günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Gazete haberi kullanımı bu anlamda kullanılabilecek önemli bir yöntemdir. Gazete, öğretmene öğrenme ortamında kullanabileceği çok fazla materyal sağlamaktadır. Öğretmenler bu materyalleri konu ve kazanıma göre dersin içeriğine uygun bir şekilde kullanabilirler (Öztürk ve Otluoğlu, 2002).

Bir öğretim vasıtası olan gazeteler, sosyal silgiler dersi kazanımlarında, hem sınıf içi etkinliklerde hem de sınıf dışı etkinliklerde kullanılabilme konusunda oldukça uygundur denilebilir. Sosyal bilgiler dersinin özellikle vatandaşlık eğitimi konulu içeriklerine, gazetelerde bulunan güncel olaylar katkı sağlayabilir. Aslında sosyal bilgiler dersinin birçok öğrenme alanı ve kazanımı gazete haberi kullanımına uygundur. Sosyal bilgiler dersinin tarihle ilgili kazanımlar, kültürel unsurları içeren kazanımlar, doğal afetler, üretim dağıtım ve tüketim ile ilgili kazanımlar, gazeteler kullanılarak işlenebilir ve bu da ders içeriklerini zenginleştirebilir. Örneğin, gazetelerin milli bayramlarla ilgili ekleri bu ders için tarih konularında faydalı bir kaynaktır. Ayrıca kütüphanelerden elde edilecek eski gazeteler de tarih konularını destekleyecek şekilde kullanılabilir. Pano etkinliğinde oluşturulacak bir sınıf gazetesinde, öğrencileri aktif hale getirebilir, iş birliği içinde grup etkinlikleri de sağlayabilir. Öğrencilere çeşitli görevler verilerek, onları takip etmek, hatta pano etkinliğini aşarak basımını sağlamak, devamında öğrencilerin başarılarının tepkilerini gözlemek, öğretmenler için de kazanılmış kıymetli bir deneyim olacaktır (Aiex, 1998).

Gazeteler; öğrencilerin okuma ve araştırma heveslerine katkı sağlayabilir ve böylece öğrencilerin kelime bilgisine olumlu etki edebilir, tüm yetenek ve yaşlardaki çocuklara değişik alanlarda önemli güncel bilgiler sağlayabilir, temel becerilerin ve yaşam becerilerinin kazandırılmasında destekleyici kaynak olabilir. Gazeteler hem ekonomiktir, hem de bu sayede kesilebilir, katlanabilir, yapıştırılabilir ve işaretlenebilir. Gazeteler, yaşamla doğrudan ilişkili olmasının yanı sıra gerçek dünya konularını kapsadığı için güdüleyicidir. Öğrencilerin öğrendiklerini, gerçek yaşama aktarabilmelerine yardımcı olur. Sınıftaki teori ile günlük hayat arasında bağlantı kurabilmeye katkısı olabilir. Öğrencilerin ilgi alanlarına karşılık verebilecek konu çeşitliliği sağlar (Akbaba, 2021; Deveci, 2005; Dönmez ve Yazıcı, 2008; Guenter, 2014; Karadağ ve Kayabaşı, 2011; Street, 2002; Tomal, Karadeniz ve Demirkaya, 2008). Ayrıca sınıfta gazete haberi kullanımı, tartışma altyapısının motivasyonunu ve tartışmaya katılımı yükseltebilir (Kabapınar ve Baysal, 2004). Bunların yanı sıra; proje ve performans ödevlerinde, grup etkinliklerinde, kubaşık çalışmalarda, pano çalışmalarında, portfolyo çalışmalarında da etkin bir şekilde kullanılarak eğitim ortamı zenginleştirilebilir.

Alan yazın incelendiğinde: Sosyal bilgiler ve gazete haberi kullanımı ile ilgili birçok araştırma vardır. Akbaba (2021); Deveci (2005); Dönmez ve Yazıcı (2008); Gökçe (2009); Guenter (2014); Heitzmann (1979); Nas (2000); Street (2002); Temur (2022); Topçubaşı ve Kabapınar (2019); Ünlüer (2008); Ünlüer ve Yaşar (2012); Yeaton ve Braeckel (1986), Yapılan bu çalışmaların genel

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

manada sonuçları değerlendirildiğinde; gazete haberi kullanımının eğitimin hemen birçok alanında kullanılabileceği söylenebilir. Çünkü yukarıdaki çalışmalarda da sınıf ortamı, dersler ve öğrenme için yapılan farklı uygulamaların benzer şekilde fayda sağlayabilecek sonuçlar bulunmuş ve önerilmiştir. Ayrıca; bireyin gelişmesi, topluma uyum sağlaması, düşünen, sorgulayan, sorumluluklarını ve haklarını bilen duyarlı, yararlı bir vatandaş olabilmesi için gazete haberi kullanımının çok faydalı bir yöntem olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin gazete haberi kullanımı hakkında ne düşündüğü, öğrenme ortamlarında nasıl ve ne kadar kullandığı gibi sorular bu araştırmaya sebep olmuştur. Bu sebeple araştırma problemi "sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde gazete haberi kullanımı hakkındaki görüşleri nelerdir?" sorusu olmuştur.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde gazete haberi kullanımı hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri, gazete haberlerini hangi öğrenme alanlarında ve kazanımlarda kullanmaktadır?
2. Sınıf öğretmenleri, gazete haberlerini nasıl kullanmaktadır?
3. Sınıf öğretmenlerine göre gazete haberi kullanımının faydaları nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin, gazete haberi kullanımının sınırlılıklarına dair görüşleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin, gazete haberi kullanımına yönelik önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımından fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojinin temeli psikoloji ve felsefeden gelmektedir. Araştırmacı, aynı olayı deneyimleyen az sayıdaki kişilerin benzer yaşantılarını çözümleyerek ortaya çıkan verilerle araştırmada istediği sonuca varmış olur (Giorgi, akt. Creswell, 2014).

Bu amaçla araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Derinlemesine araştırma ve sorgulama durumu olan konularda genellikle görüşme tekniğinden yararlanılır. Bu sayede kişiler hakkında detaylı bilgi toplanabilir (Easwaramoorthy ve Zarinpoush, 2006). Görüşme, insanların yaşantıları sonucunda ortaya çıkan algılarını, duygularını ve değerlerini bilmek ve anlamlı kılabilmek adına başvurulan etkili bir yöntemdir. Bu tekniğin kullanılmasının ana nedeni, konuya dair yaklaşımının bilinmesi ve derinliğine varılmasına yönelik istektir (Braun ve Clarke, 2013). Görüşmeler, yapılandırma süreçlerine göre tam yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler biçimde kategoriler ayrılmıştır (Merriam, 2015). Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği, katılımcının açık uçlu cevaplar verebilmesine olanak sağlayan, daha esnek bir görüşme tekniğidir. Araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen görüşme tekniğidir (Edwards ve Holland, 2013; Kitchin ve Tate, 2013; Longhurst, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmada örneklem grubunu oluştururken seçkili örnekleme yöntemleri arasından maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buradaki amaç, araştırmacının amacına göre belirlenmiş değişik durumlarda benzer veya değişik tarafların belirlenmesi ve bu sayede problemin daha detaylı tanımlanmasıdır (Büyüköztürk vd., 2018). Bu araştırmadaki çalışma grubunu, Düzce ilindeki devlet okullarında ve merkez ilçedeki özel okullarda çalışmakta olan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Çalışma grubunun diğer demografik bilgileri*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Cinsiyet	f	Çalıştığı kurum türü	f
Kadın	*10*	*Özel*	*3*
Erkek	*10*	*Devlet*	*17*
Mesleki kıdem		Görev yeri	
1-5 yıl	*2*	*Köy (BSİ)*	*1*
6-10 yıl	*-*	*Köy*	*1*
11-20 yıl	*11*	*İlçe merkezi*	*3*
21 ve üstü yıl	*7*	*İl merkezi*	*15*

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak için araştırmacı tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırmanın görüşme soruları hazırlanırken literatür taraması ile ilgili araştırmaların görüşme formları incelenmiştir. Devamında 9 sorudan meydana gelen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmacı, görüşme formunu, sosyal bilgiler öğretimi alanında ve sınıf eğitimi alanında iki akademisyenin uzman görüşüne başvurarak hazırlamıştır ve böylece kapsam geçerliliğini sağlamıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Uzman görüşleriyle birlikte 3 adet soru diğer soruları da kapsadığı ve tekrara girebileceği sebebiyle çıkarılmıştır. Uzmanların önerileriyle, çalışmanın amacına katkı sağlayabilecek ve çalışmaya dair eksik olabileceği düşünülen 3 soru eklenmiştir. Formların tamamlanmasıyla birlikte 3 sınıf öğretmenine pilot uygulama yapılmış ve bu kişiler çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Pilot uygulama sonucunda 1 sorunun içeriği değiştirilerek 9 soruluk görüşme formu oluşturulmuştur. Çalışma yüksek lisans bitirme projesinden sağlandığı için, görüşme formundaki soruların tamamı bu çalışmada kullanılmamıştır. Görüşme formu Düzce ilinde görev yapan 20 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında, araştırmacının hazırladığı görüşme formu etik izin onayları alınarak kullanılmıştır. Görüşme formu öğretmenlere bireysel olarak uygulanmıştır. Öğretmenlerle, öncesinde görüşülerek, çalışmanın konusu, amacı hakkında bilgi verilmiştir; devamında böyle bir çalışmaya gönüllü katılmayı tercih edenlerle randevu sağlanmıştır. Onlar için en uygun saatlerde; öğle arası, boş dersleri ya da okul sonrası gibi saatlerde görüşülmüştür. Görüşmeler yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Her bir katılımcıyla yüz yüze yapılan görüşmelerde, katılımcıların onayı olması durumunda ses kaydı da alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadaki verileri analiz ederken nitel araştırma yöntemlerinden hem içerik analizi hem de betimsel analiz kullanılmıştır. Bulguların raporlaştırılmasında frekans değeri aktarılmış ve tablolar oluşturulurken biri sosyal bilgiler eğitimi ve diğeri sınıf eğitimi alanında uzmanlarla çalışılmıştır. Uzmanlarda biri proje danışmanıdır. Onların da görüşleri ve önerileri doğrultusunda analizler yapılmıştır. Analizler yapılırken görüş birliği sağlanarak ilerlenmiştir. İçerik analizi, metinde tanımlanmış belli karakterlerinden sistemli ve de objektif çıkarımlar elde etmek için kullanılan bir tekniktir (Koçak ve Arun, 2006). İçerik analizinde veriler güvenli ve sistemlidir. Araştırmacının kategorilerle genelleme yapmasını kolaylaştırır (Haggarty, 1996). Betimsel analiz yönteminde, toplanan verilerin önceden hazırlanmış temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması söz konusudur. Bu analiz türünün esas amacı, ulaşılan bulguların özetlenerek ve yorumlanarak okuyucu ile buluşmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, gönüllü olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden alınan veriler tema, kategori ve kodlara göre tasniflenerek ve ayrıca öğretmenlerin örnek cümlelerine yer verilerek hem betimsel analiz hem de içerik analizi sağlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Birinci alt probleme ilişkin bulgular:

Sınıf öğretmenlerine, "Sosyal Bilgiler dersi işlenişinde gazete haberlerini hangi öğrenme alanında, hangi kazanımlarda kullanıyorsunuz?" sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi işlenişinde gazete haberlerini hangi öğrenme alanında, hangi kazanımlarda kullandıklarına ilişkin görüşleri*

Tema	Kategori	Kodlar
Gazete haberinin kullanıldığı öğrenme alanı ve kazanımlar	*Kültür ve Miras (8)*	*Millî mücadele, tarihi mekân, doğal güzellikler, milli kahramanlarımız, çocuk oyunları*
	Bilim ve Teknoloji ve Toplum (7)	*Mucitler, teknolojik ürünlerin kullanım alanları, araştırma inceleme, bilim, kronoloji.*
	İnsanlar, yerler ve çevreler (8)	*Küresel olaylar, tanınmış ünlü kişiler, doğal afetler, hava olayları*
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim (3)	*Kaynakların kullanımı, bilinçli tüketim*
	Etkin vatandaşlık (5)	*Görev bilinci, merkezi yönetim birimleri, çocuk hakları*

Kültür ve Miras

Sınıf öğretmenlerinden 8'i, gazete haberlerini Kültür ve Miras öğrenme alanında kullandıklarını ifade etmişlerdir. Gazete haberlerini Kültür ve Miras öğrenme alanında kullandığını ifade eden öğretmenlerin üçü milli mücadele, ikisi tarihi mekân, biri doğal güzellikler, ikisi milli kahramanlarımız, biri çocuk oyunları konularıyla ilişkilendirerek kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin bu kategoride verdikleri cevaplar;

"Kültür ve Miras öğrenme alanında çocuk oyunlarını karşılaştırır, milli kahramanlarımızı tanır." (Ö15)

"Kültür ve Miras ünitelerinde kullanmaktayım. Özellikle güncel yaşam ile ilgili kazanımların öğretiminde kullanmaktayım." (Ö11)

"Kültür ve Miras öğrenme alanında; milli kahramanlarımızı tanır. Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında; çocuk olarak sahip olduğu hakları bilir." (Ö9)

Bilim ve Teknoloji

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 7'si gazete haberlerini Bilim ve Teknoloji öğrenme alanında kullandıklarını belirtmişlerdir. Gazete haberlerini Bilim ve Teknoloji öğrenme alanında kullandığını ifade eden öğretmenlerin ikisi mucitler, biri teknolojik ürünlerin kullanım alanları, biri araştırma inceleme, üçü bilim ve ikisinin kronoloji konularıyla ilişkilendirerek kullandıkları belirtmiştir. Öğretmenlerin bu alan için verdiği bazı cevaplar aşağıdaki gibidir;

"Bilim ve Teknoloji alanında teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanım alanları, mucitler, Birey ve Toplum alanında kronolojik sıraya koyar." (Ö16)

"İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında hava olaylarını grafiklere aktarır, doğal afetlere hazırlık yapar. Teknoloji alanında teknoloji ürünleri mucitlerini araştırır." (Ö17)

İnsanlar, Yerler ve Çevreler

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 8'i gazete haberlerini İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında kullandıklarını belirtmişlerdir. Gazete haberlerini İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında kullandığını ifade eden öğretmenlerin ikisi küresel olaylar, biri tanınmış ünlü kişiler, ikisi doğal afetler, biri hava olayları konularıyla ilişkilendirerek kullandıklarını ifade etmiştir. Aşağıda öğretmenlerin verdiği bazı örnek cevaplar görülmektedir;

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"Yerler ve Çevreler, Bilim, Kültür ve Miras." (Ö3)

"Öğrenme alanı, İnsanlar, Yerler ve Çevreler." (Ö12)

"İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında hava olaylarını grafiklere aktarır, doğal afetlere hazırlık yapar. Teknoloji alanında teknoloji ürünleri mucitlerini araştırır." (Ö17)

Üretim, Dağıtım ve Tüketim

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 3'ü gazete haberlerini Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında kullandıklarını belirtmişlerdir. Gazete haberlerini Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında kullandığını ifade eden öğretmenlerin üçü kaynakların kullanımı, ikisi bilinçli tüketim konularıyla ilişkilendirerek kullandıkları belirtmiştir. Öğretmenlerin verdiği bazı cevaplar;

"Birey ve Toplum öğrenme alanında yaşamına ilişkin olayları kronolojik sıraya koyar, Kültür ve Miras öğrenme alanında milli mücadelenin önemini kavrar, Üretim Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında kaynakları israf etmeden kullanır." (Ö7)

*"Değerler eğitimi, *Yaşadığı bölgedeki doğal afetleri, bu afetlerin zararları ve korunma yollarını bilir, *Çevresindeki ve ülkesindeki tarihi mekanları, doğal güzellikleri bilir, *Sivil toplum kuruluşlarını tanır, görevlerini bilir, *Merkezi yönetim birimlerini tanır, bu birimlerin görevlerini bilir, *Çocuk olarak haklarını bilir *Başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı duyar, *Milli mücadelenin kazanılmasında Atatürk'ün rolünü anlar, *Bilinçli bir tüketici olarak haklarını nasıl kullanması gerektiğini bilir, *Dünya üzerinde çok sayıda ülke olduğunu ve özelliklerini bilir *Doğal kaynakları bilinçsiz kullanmanın insan yaşamına olumsuz etkilerini bilir." (Ö8)*

Etkin Vatandaşlık

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 3'ü gazete haberlerini Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında kullandıklarını belirtmişlerdir. Gazete haberlerini Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında kullandığını ifade eden öğretmenlerin biri görev bilinci, biri merkezi yönetim birimleri ve ikisi çocuk hakları konularıyla ilişkilendirerek kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu cevaplardan bir örnek görülebilir;

"Kültür ve Miras öğrenme alanında; milli kahramanlarımızı tanır. Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında; çocuk olarak sahip olduğu hakları bilir." (Ö9)

İkinci alt probleme ilişkin bulgular:

Görüşmenin diğer bir sorusu olan "Sosyal Bilgiler dersi işlenişinde gazete haberlerini nasıl kullanıyorsunuz?" sınıf öğretmenlerine sorulmuştur. Açıklamalar kısmından elde edilen bulgular da Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi işlenişinde gazete haberlerini nasıl kullandıklarına ilişkin görüşleri*

Tema	Kategori	Kodlar
Gazete haberinin nasıl kullanıyorsunuz?	*Günlük olaylarla ilişkilendire (13)*	*Trafik kuralları, güncel olaylar, gazete haberi, ulusal ve yerel haberler*
	Genel ağ (4)	*Akıllı tahta, film, iletişim, afiş*
	Diğer (3)	*İletişim kurma, ulusal ve yerel haberler*

Tablo 3'te görüldüğü gibi; öğretmenlerden 13'ü "Günlük olaylarla ilişkilendirme", 4'ü "genel ağ", 3'ü diğer cevabını vermiştir, "Gazete köşesi" cevabını kimse tercih etmemiştir. Gazete haberlerinin, trafik kurallarının öğretiminden, güncel olaylara kadar birçok farklı konuda kullanıldığı görülmektedir.

Günlük olaylarla ilişkilendirme

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 13'ü gazete haberini günlük olaylarla ilişkilendirerek kullandığını belirtmiştir. Gazete haberlerini günlük olaylarla ilişkilendirerek kullandığını ifade eden öğretmenlerden biri trafik kuralları, 9'u güncel olaylar, 6'sı ulusal ve yerel haberlere değinmek için kullandıklarını etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin cevaplarından bazıları görülebilir;

"Konunun kavranması için günlük olaylarla bağlantı kurmalarını sağlıyorum." (Ö3)

"Kazanımları günlük olaylarla ilişkilendirirken örnek olaylara gazetelerden ulaşmasını sağlıyorum." (Ö4)

Genel ağ

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 4'ü gazete haberini genel ağ odaklı kullandığını belirtmiştir. Gazete haberini genel ağ ile kullandığını ifade eden öğretmenlerin 3'ü akıllı tahta, biri film, biri iletişim, biri afiş araçlarıyla konuları ve kazanımları ilişkilendirdiklerini belirtmiştir. Aşağıda öğretmenlerin bazı örnek cevapları görülebilir;

"Ülkemizin kazandığı sportif faaliyetler, bununla ilgili gazete haberleri; Naim Süleymanoğlu'nun halter başarıları ve hatta kendisini konu alan film ile ilgili haberler, görüntüler gibi." (Ö1)

"Sınıfımızda akıllı tahta olduğu için istenilen konuyla ilgili haberlere hızlı bir şekilde ulaşabiliyoruz." (Ö2)

Diğer

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 3 kişi gazete haberini diğer seçeneği ile kullandığını ifade etmiştir. Gazete haberini diğer yollarla ilişkilendirerek kullandığını ifade eden öğretmenlerin biri iletişim kurma, biri ulusal ve yerel haberlerle konu ve kazanımları desteklemeye çalıştıklarını ifade etmiştir.

"Hangi konudaysam o konuyla ilgili gazete haberi bulmaya çalışırım." (Ö8)

"İletişim kurma." (Ö10)

"Her gün mutlaka ulusal ve yerel haberleri günlük işleyeceğimiz konularla alakalı olarak akıllı tahtada taratıp bu haberler üzerine gündem oluşturuyorum ve çocukların günlük yaşama etkin olarak katılmasını sağlıyorum." (Ö19)

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular:

Görüşmenin bir başka sorusu "Sizce sosyal bilgiler dersi işlenişinde gazete haberleri kullanmanın sağladığı faydalar nelerdir?" sınıf öğretmenlerine sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi işlenişinde gazete haberleri kullanmanın sağladığı faydalara ilişkin görüşleri*

Tema	Kategori	Kodlar
Gazete haberinin sağladığı faydalar	*Öğrenme ortamının zenginleştirilmesi (13)*	*Somutluk, içerik, dikkat çekme, merak uyandırma, kalıcı öğrenme, derse katılım, araştırma becerileri, örnek olay sunma, basitleştirme*
	Yaşam becerileri (14)	*Problem çözme becerisi, güncel bilgiler, farklı düşünme yeteneği, eleştirel düşünme becerileri, yansıtıcı düşünme becerileri, akran zorbalığı, empati*

Tablo 4'te de görüldüğü gibi; çalışmaya katılan öğretmenler; sosyal bilgiler dersinde gazete haberi kullanmanın öğrenme ortamını zenginleştirdiğini ve yaşam becerilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca konuları somutlaştırdığını, dikkat çekmeye katkı sağladığını, problem çözme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine vs. katkı sağladığını da ifade etmişlerdir.

Öğrenme ortamının zenginleştirilmesi

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 4'te de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenler; sosyal bilgiler dersinin işlenişinde gazete haberi kullanımının, öğrenme ortamını zenginleştirdiğini belirtmişlerdir. Ders işlerken öğretmenlerden 4'ü somutluk, 1'i içerik, 2'si dikkat çekme, 3'ü merak uyandırma, 4'ü kalıcı öğrenme, 3'ü derse katılım, 1'i araştırma becerileri, 1'i örnek olay sunma, 1'i basitleştirme gibi öğrenme yaşantılarındaki faydalarından söz etmişlerdir. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan örnekler aşağıdaki gibidir;

"Konuların somutlaşmasını sağlar. Günlük hayatlarıyla ilişkilendirmelerini kolaylaştırır." (Ö3)

"Gündeme hâkim olmak, içeriği zenginleştirmek." (Ö1)

"Dikkat çeker. Merak uyandırır. Öğrenme daha kalıcı olur. Empati duygusunu geliştirir. Derse katılımı arttırır. Öğrencilerin problem çözme ve farklı düşünme becerilerini geliştirir." (Ö7)

"Karmaşık konuları basitleştirdiğini düşünüyorum." (Ö8)

"Örnek olay sunma. Bu şekilde çocuklar öğrendikleri konuların hayatla bağlantılı olduğunu fark ederler" (Ö14)

"Çocuklarda kalıcı etki bırakıyor, unutulmuyor." (Ö15)

Yaşam becerileri

Araştırmaya katılan öğretmenler gazete haberi kullanımının, yaşam becerilerini arttırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Gazete haberi kullanımının, 4 öğretmen, öğrencilere problem çözme becerisi, 5 öğretmen güncel bilgiler, 3 öğretmen farklı düşünme yeteneği, 1 öğretmen eleştirel düşünme becerileri, 1 öğretmen yansıtıcı düşünme becerileri, 1 öğretmen akran zorbalığı ve 2 öğretmen empati konularında faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda örnek cevaplar görülmektedir;

"Öncelikle öğrencilerin güncel olayları takip etmesini sağlamaktadır. Toplumun neler ile beslendiğini, nelere ihtiyacı olduğunu ve topluma zarar veren durumları yakından takip edebilir. Ayrıca öğretmenin kullanacağı doğru bir strateji ve uygulayacağı doğru bir öğretim yöntem ve tekniğiyle öğrencilerin sadece farkındalığını arttırmanın ötesinde eleştirel bakış açısı ve yansıtıcı düşünme becerisi de kazanabilir." (Ö12)

"Çocuğun birey olmasında ve topluma etkin katılmasında büyük bir öneme sahiptir. Problem çözme becerisini ve farklı düşünme yeteneğini geliştirmektedir. Empati duygusunu arttırmakta beraber akran zorbalığını azaltmaktadır." (Ö18)

"Problem çözme becerisini geliştirdiğini düşünüyorum. Öğrenmeyi kolaylaştırıyor ve hafızada kalıcılığı arttırıyor. Öğrencilerde empati duygusunun gelişmesine ve pekişmesine katkı sağlıyor." (Ö20)

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular:

Görüşmedeki diğer bir soru olan "Sizce sosyal bilgiler dersi işlenişinde gazete haberleri kullanmanın sınırlılıkları nelerdir?" sorusu sınıf öğretmenlerine yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi işlenişinde gazete haberleri kullanmanın sınırlılıklarına ilişkin görüşleri*

Tema	Kategori	Kodlar
Gazete haberini kullanmanın sınırlılıkları	*Haber baskısı (2)*	*Yazı puntosu, baskı kalitesi, uygunsuz resim*
	Habercilik ilkeleri (4)	*Objektiflik, ayrıştırma, yandaş basın*
	Sınıf ortamı (9)	*Öğretmen tutumu, öğrenci seviyesi, internet, kazanım*
	Gazete haberi (4)	*Şiddet, sakıncalı içerik, siyaset, ölüm, yaralama*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 5'te de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, sosyal bilgiler dersinde gazete haberi kullanmanın sınırlılıklarına da görüş belirtmişlerdir; baskı kalitesi, haberlerin içerikleri, o yaş grubuna uygun olmayan içerikler vs. gibi birçok sınırlandırıcı veya dikkat edilmesi gereken hususa vurgu yapmışlardır.

Haber baskısı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri sosyal bilgiler dersi işlerken gazete baskısının yetersizliği hakkında görüş bildirmişlerdir. Gazete haberinin, bir öğretmen yazı puntosunun uygun olmamasının, bir öğretmen baskı kalitesinin yetersiz olmasının ve iki öğretmen uygunsuz resimlerin kullanılmasının ders işlenişini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

"Görüntünün öncesinden belirlenmesi gerekiyor, anlık akla geleni hemen açayım internetten göstereyim dediğinizde uygunsuz resimler çıkabiliyor. Basın-yayın maalesef 'yandaş' olabildiği için taraflı yayınlarla karşılaşılabiliyor." (Ö1)

*"Gazetedeki yazılar çok küçük olabilir *Gazetedeki baskının kötü olması resim ve yazıların net görülebilmesini engelleyebilir, *Gazetedeki haberler taraflı anlatılabilir, *Bazen her gazete haberi doğru olmayabilir. *Her konuya uygun değil." (Ö9)*

Habercilik ilkeleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri gazete haberlerinin objektiflik, bir diğeri ayrıştırma ve bir diğeri de yandaş basın konularındaki habercilik ilkelerinin tam olarak uygulanamaya bilindiği konusunda görüş bildirmişlerdir.

"Görüntünün öncesinden belirlenmesi gerekiyor, anlık akla geleni hemen açayım internetten göstereyim dediğinizde uygunsuz resimler çıkabiliyor. Basın-yayın maalesef 'yandaş' olabildiği için taraflı yayınlarla karşılaşılabiliyor." (Ö1)

"Objektif olmayan yoruma dayalı çok fazla haberin olması ve toplumunuzun kanayan yarası olan ayrıştırmanın maalesef ki ulusal ve yerel basında görülmesi." (Ö18)

"Doğruluk payının tartışılabilir olması." (Ö19)

Sınıf ortamı

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Sosyal bilgiler dersinde gazete haberi kullanımı konusunda ikisi öğretmen tutumunun, altısı öğrenci seviyesinin, biri internet kullanımının ve biri de kazanımın sınıf ortamında etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

"Gazete haberi ile ilgili sınırlılık olarak belki öğretmenin kullanmaya çok istekli olmaması ve nasıl olsa artık gazete okunmuyor algısına sahip olmasıdır." (Ö11)

**Öğrencilerin yaş seviyesine dikkat edilmeli, Öğrencilerin düzeylerine uygun olmalı Haberin doğruluğu kontrol edilmeli." (Ö13)*

"Çocukların yaş aralığına uygun haber bulunması konusunda sınırlılıklar olmaktadır." (Ö15)

"Köyümüzde internet sorunu olduğu için ve sınıfımızda da akıllı tahta olmadığından gazete haberine ulaşmakta zorluk yaşıyoruz. Televizyondaki haberlerde de şiddet ve uygunsuz içeriklerin fazla olması bir başka sınırlılık olarak söylenebilir." (Ö17)

"Her kazanım ile ilgili haber bulunamayabiliyor." (Ö20)

Gazete haberi

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden dördü gazete haberlerinde siyaset, ölüm, yaralama ve şiddet gibi konulara ağırlık verilmesinin sınırlılık olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir.

"Günümüz gazete haberlerinin daha çok siyaset, ölüm, yaralama gibi konular ana gündem olarak belirlenmesi sorun olmakta." (Ö6)

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular:

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Görüşmedeki bir diğer soru "Sosyal Bilgiler dersi işlenişinde gazete haberleri kullanımına yönelik başka görüş ve önerileriniz nelerdir?" sınıf öğretmenlerine yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi işleyişinde gazete haberi kullanımına yönelik önerilerine ilişkin görüşleri*

Tema	Kategori	Kodlar
Gazete haberi kullanımına yönelik öneriler	*Sınıf içi öneriler (6)*	*Müfredatın sadeleştirilmesi, ders kitabındaki gazete haberlerinin daha çok olması, okul ve sınıf gazetesi çıkarılması, Öğrenci seviyesi, etkileşimli tahta.*
	Sınıf dışı öneriler (5)	*Gazete haberi literatürü hazırlanması, online gazete oluşturulması, akademik çalışmaların arttırılması, hizmet içi eğitimlerin yapılması, tarafsız yayın, e-kitap*

Tablo 6'da da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenleri, sosyal bilgiler derslerinde gazete haberleri kullanma konusunda önerilerde de bulunmuşlardır. Bu öneriler sınıf içi ve sınıf dışında gazete haberi kullanımına yönelik öneriler olarak sınıflandırılmış ve detaylar aşağıda verilmiştir.

Sınıf içi öneriler

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 6 sınıf öğretmeni sosyal bilgiler dersinin işlenişinde gazete haberleri kullanımına yönelik sınıf içi öneriler hakkında görüş belirtmişlerdir. Gazete haberi kullanımına yönelik sınıf içi öneriler incelendiğinde; öğretmenlerden ikisi müfredatın sadeleştirilmesi, dördü ders kitabındaki gazete haberlerinin daha çok olması, ikisi okul ve sınıf gazetesi çıkarılması, dördü öğrenci seviyesi ve biri her sınıfta etkileşimli tahta olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

"Çocuk gazeteleri oluşturulabilir çocukların yaşına uygun içerikte olan. Gazetelerde kullanılan fotoğraflar daha ilgi çekici olabilir." (Ö4)

"Ders kitapları bu yönteme uygun örnek uygulamalar içerebilir." (Ö6)

"Ders kitabındaki metinlerde gazete haberlerine daha fazla yer verilmeli, müfredat azaltılmalı, gazete haberi yöntemi diğer yöntemlerle beraber kullanılmalı(drama) çocuklara yönelik güncel ve geçmiş haberleri barındıran gazete haber literatürü oluşturulmalı. Okul ve sınıf gazetesi çıkarılabilir." (Ö8)

"Öğretim müfredatı sadeleştirilmelidir. Kitapların içeriğine yaş grubuma uygun haberler konulmalıdır." (Ö14)

"Her sınıfta etkileşimli tahta mutlaka olmalı. Gazete haberlerinin pedagojik süzgeçten geçirilerek kitaplaştırılması ve öğretmenlerin kullanımına sunulması gerekir." (Ö15)

Sınıf dışı öneriler

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 5 sınıf öğretmeni gazete haberi kullanımına yönelik sınıf dışı önerilerini belirtmişlerdir. Bu önerilere bakıldığında öğretmenlerden ikisi gazete haberi literatürü hazırlanması, biri online gazete oluşturulması, biri akademik çalışmaların arttırılması, biri hizmet içi eğitimlerin yapılması, ikisi tarafsız yayın, biride e-kitap hazırlanması yönünde görüş bildirmişlerdir.

"Tarafsız yayın bulmak araştırma gerektiriyor, sosyal medya içerikleri de kullanılabilir." (Ö3)

"Öğrencilerin haber taramaları sağlanabilir." (Ö5)

"Online gazete oluşturma, İlkokula uygun gazete haberi içeriğine sahip e kitap hazırlanması." (Ö10)

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

"Öğretmenlerin daha sık ve doğru kullanması için yaptığınız türden akademik çalışmaların artması gerekmektedir. Ayrıca MEB hizmet içi eğitimlerde bu türden yaklaşımlara pek değinmemektedir. Bu konulara hizmet içi eğitimlerde değinilebilir." (Ö11)

"Gazete haberlerinin objektif olması çok önemli. Haberlerin güncelliği çok önemli. Bu hususlara dikkat edilmesi lazım." (Ö18)

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde gazete haberi kullanımı hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin, derslerde gazete haberlerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri; öğrencilere eğitimin asıl amaçları olan; bulunduğu ortama uyum sağlayabilen, empati kurabilen, sorgulayan, hızlı ve mantıklı kararlar alabilen, farklı düşünme becerilerine sahip, iletişim becerileri yüksek bireyler olarak topluma kazandırılması açısından çok önemlidir. Bu sebeple gazete haberi kullanımı, sınıfta uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin mevcut durum ve olması gereken hakkındaki görüş ve önerilerinin bundan sonrası için eğitimin düzenlenebilmesi adına karar vericilere ve uygulayıcılara referans olacağı düşünülmektedir. 2023-2024 eğitim öğretim yılında 20 sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmeler sonucunda toplanan veriler içerik analizi ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Bu bulgulara göre katılımcı ifadeleri raporlaştırılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi olarak katılımcıların sosyal bilgiler dersi işlenişinde gazete haberlerini hangi öğrenme alanında, hangi kazanımlarda kullandıklarına yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Görüşme sonuçlarına bakıldığında kültür ve miras, insanlar, yerler ve çevreler, bilim, teknoloji ve toplum en çok kullanılan öğrenme alanlarıdır. Buna karşılık üretim, dağıtım ve tüketim ile etkin vatandaşlık öğrenme alanlarında daha az kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin bu öğrenme alanlarındaki konulardan milli mücadele kazanımları, teknolojik gelişmeler, doğal afetler ve küresel olaylarla ilişkilendirerek kullandıkları görülmüştür. Buradan anlaşılan öğretmenler güncel ve tarihi olaylarda gazete haberlerini daha çok kullanmaktadırlar. Araştırmanın bu bulguları Demirkaya Gedik'in (2010) yaptığı araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Demirkaya Gedik (2010), öğretmenlerin genellikle doğal afetler, bilimsel, çevresel ve teknolojik sorunlar, politik gelişmeler, insan hakları gibi konuları işlerken bunları güncel olaylarla ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Buradaki amacın dersi gerçek hayatla ilişkilendirmek olduğu için gazete haberi istenilen bu durumu en iyi şekilde yerine getirmektedir. Guenther (2014), sosyal bilgiler dersinde ortaokullarda birçok konunun gazete haberi kullanımına uygun olduğunu ve öğrencilerin derse olan ilgisini olumlu etkilediğini vurgulamıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan sosyal bilgiler dersi işlenişinde gazete haberlerini nasıl kullandıklarına ilişkin görüşlerine bakıldığında daha çok günlük olaylarla ilişkilendirme cevabını vermiştir. Ortaya çıkan bulgulara göre sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarında trafik kuralları, güncel olaylar, gazete haberi, ulusal ve yerel haberleri kullanarak öğretmenlerin ders işlenişini zenginleştirdikleri söylenebilir. Ders işlenişinde genel ağ yoluyla akıllı tahta, afiş ve iletişim araçlarından faydalanarak gazete haberlerini öğrenme ortamına dahil ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte Öztürk ve Veziroğlu'na (2020) göre, medya okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinin bir gereklilik olduğu görülmektedir. Bu sayede öğrenciler güncel olayları sınıfa getirebilecek ve öğrenme ortamı zenginleşecektir. Öğrencilerde medya okuryazarlığının gelişmesi, sosyal bilgilerde gazete haberi kullanımda karşılaşılabilecek sorunların aşılmasında katkı sağlayacaktır. Bu sayede yukarıda belirtilen ürünler daha başarılı bir şekilde oluşturulabilecektir. Deveci (2005) de sosyal bilgiler derslerinde gazete haberlerinin kullanılmasının, dersin günlük hayatla ilişkilendirilmesine katkısı olduğunu vurgulamıştır. Aiex (1998), derste gazete haberi kullanılarak öğrencilerin oluşturacağı panoların, sınıf gazetelerinin öğrencilerin dersten daha fazla keyif almalarına katkı sağladığını belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan sosyal bilgiler dersi işlenişinde gazete haberleri kullanmanın sağladığı faydalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmenler gazete haberlerinin hem öğrenme ortamını zenginleştirdiğini hem de yaşam becerilerini arttırdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, gazete haberlerinin ders işlerken merak uyandırdığını, kalıcı öğrenme sağladığını, derse katılımı arttırdığını, somutluk ve basitlik sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca problem çözme becerilerini arttırdığını, farklı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

kazandırdığını, empati duygusunu geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Ünlüler ve Yaşar (2012), öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımıyla günlük hayatla bağ kurabildikleri, dersi daha keyifli buldukları ve kalıcı öğrenme sağladıkları görüşleri, bu araştırmaya katılan öğretmen görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Kabapınar ve Baysal (2004) hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinde gazete haberi kullanımı ile problem çözme becerilerinin artabileceği, empati duygusunun arttırabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ile de araştırmadaki öğretmen görüşleri örtüşmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olarak sınıf öğretmenlerinin Sosyal bilgiler dersinin işlenişinde gazete haberlerini kullanmanın sınırlılıklarına yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin çoğu; öğretmen tutumunun, öğrenci seviyesinin, internet kullanımının ve kazanımların sınıf ortamında gazete haberi kullanımın etkilediğini görüşündedir. Ayrıca öğretmenler habercilik ilkelerinin, baskı kalitesinin ve gazete haberi içeriğinin de gazete haberi kullanımını sınırlandırdığını belirtmişlerdir. Konak (2017), öğretmenlerin görüşlerine göre gazete haberi içeriklerinin, ilkokul öğrencilerinin seviyelerine göre olmadıklarını ve sınıf içinde yararlanabilecekleri gazete haberlerine sistemli bir şekilde ulaşmada zorluk çekildiğini vurgulamıştır. Bu durum, öğretmenlerin derslerde gazete haberi kullanımını sınırlandıran hususlara ilişin görüşlerini desteklemektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olarak sosyal bilgiler dersi işlenişinde gazete haberi kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin başka görüş ve önerileri değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin, yapılan çalışmada ortaya çıkan bulgulara göre paylaştıkları önerilerden en çok söylenilen "öğrenci seviyesine uygunluk, müfredat sadeleştirilmeli, ders kitaplarında gazete haberi daha çok olmalı, okul ve sınıf gazetesi çıkarılmalı, akademik çalışmalar ve hizmet içi eğitimlerle gazete haberi yönteminin farkındalığı arttırılmalı" görüşleridir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin gazete haberine yönelik üstünde durdukları diğer durumlar gazete haberlerinin güvenilirliği, tarafsız olmaması ve gazete literatürü ile e-kitap hazırlanması gerektiği görüş olarak sunulmuştur. Topçubaşı ve Kabapınar'a (2019) göre, kullanılan haber içeriğinin kontrol edilmesi gerektiği, metinlerin çoğunun yaşanmış gazete haberlerinden oluşması gerektiği ve kitaplarda daha fazla gazete haberi olması gerektiği önemlidir. Böylesi uygulamalara dair öğretmenlerle yapılacak çalıştaylar, öğretmenlerin derslerde ve ders dışı etkinliklerde gazete haberi kullanımında daha dikkatli davranmalarını, içerikleri kontrol ederek, uygun olmayan içerikleri engellemelerini, kitaplardaki gazete haberi içeriklerine daha duyarlı olmalarını sağlayabilecektir. Bu hususlar, yukarıda da belirtildiği gibi, Topçubaşı ve Kabapınar'la (2019) da uyumludur.

İçinde bulunduğumuz çağda, hazır verilen bilgiyi alan bireyler yerine, bilgiye ulaşan, ortama uyum sağlayabilen, problemleri tespit edip çözüm üretebilen, hızlı ve mantıklı kararlar alabilen, çevresiyle güçlü ilişkiler kurabilen, farklı düşünme becerilerine sahip bireyleri yetiştirmek asıl amaçtır. Sosyal bilgiler dersi, çağımızın eğitimdeki hedefleriyle yakından ilişkilidir. Bu ders insanı hayata hazırlar, toplumsal meselelere dikkati çeker, bireylerin demokratik hayatı özümsemiş iyi vatandaş olmalarına dair bilgi, beceri, değer ve tutumları sağlar. Bu denli önemli görevleri olan bu dersin amaçlarına ulaşabilmesi için sosyal bilgiler derslerinde gazete kullanımı önerilmektedir. Çünkü sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerinde gazete haberi kullanımına yönelik birçok olumlu görüşü ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin gazete haberi kullanımına yönelik olumlu tutum sergilemesi oldukça önemlidir. Sosyal bilgiler derslerinde gazete haberleri kullanmanın akademik başarıya ve öğrenci tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla; deney-kontrol gruplu çalışmalar yapılması da önerilmektedir. Böylesi çalışmalar, gazete haberi kullanımı dışında farklı uygulamalar için ve gazete haberi kullanımının farklı derslerde uygulamalarına dair de çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Ek Bilgi

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Bu çalışma "Düzce İlindeki Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Haberi Kullanımına Yönelik Görüşleri" konulu yüksek lisans projesinden geliştirilmiştir.

KAYNAKLAR

Aiex, N. K. (1998). Collaborating on a newspaper in the elementary classroom. *Clearinghouse on Reading English and Communication Bloomington ın.* ERIC Digest Number ED414580.

Akbaba, B. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde görsel materyal öğretimi, (5. Baskı) Safran, M. (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi*, (284-319), Pegem Akademi.

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz , Ş., & Demirel, F. (2018).*Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem.

Creswell, J. W. (2014). *Research design qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Los Angeles: SAGE Publications. Erişim adresi:https://fe.unj.ac.id/wp-content/uploads/2019/08/ResearchDesign Qualitative- Quantitative and-Mixed-Methods-Approaches.pdf

Çetin, T., Kuş, Z., & Karatekin, K. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem yöntemine ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 5*(2) 158-180.

Deveci, H. (2005). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımı. *TheTurkish Online Journal of Educational Technology*, *4*(3), 159-166.

Demirkaya Gedik, H. (2010). Güncel olayların ilköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanımı ve öğrenci görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 97-118

Dönmez, C., & Yazıcı, K. (2008). *T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi,* Nobel Akademik Yayıncılık.

Easwaramoorthy, M., & Zarinpoush, F. (2006). *Interviewing for research*. Canada Volunteerism Initiative.

Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?.* A&C Black. https://doi.org/10.5040/9781472545244

Erden M. (2000). *Sosyal bilgiler öğretimi.* Alkım Yayınevi.

Gökçe, N. (2009). Çevre eğitiminde gazetelerden yararlanma. *Journal of International Social Research*, *1*(6), 250-265.

Guenther, J.(2014). *Using the newspaper in secondary social studies*. American Newspaper Publisers.

Güngördü, E. (2002). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi.* Nobel Yayınları.

Haggarty, L. (1996). What is content analysis?. *Medical Teacher*, *18*(2), 99-101.

Heitzmann, W. R. (1979). *The newspaper in the classroom. What research says to the teacher*. Washington: National Education Association.

Hesapçıoğlu, M. (2013). Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde eğitim politikasi ve felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *29*(29), 121-138.

Kabapınar, Y. ve Baysal, N. (2004). İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimine yaşamın kendisini taşımak: gazete haberinin kullanıldığı bir öğretimin tasarlanması ve

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. *39*, 384- 419.

Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi. 12*(2), 537 - 544.

Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2011) Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 6(3) 989-1010.

Kayaalp, F. (2015*). İdeoloji-vatandaşlık ilişkisi bağlamında 1923-1950 Türkiye'sinde sosyal bilgiler kapsamındaki ders kitaplarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Kısakürek, M. A. (1987). Sosyal bilgiler öğretiminin niteliği, kapsamı ve amaçları. B. Özer, (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Kitchin, R., & Tate, N. (2013). *Conducting research in human geography: theory, methodology and practice. Routledge.* https://doi.org/10.4324/9781315841458

Koçak, A., & Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim, 4* (3), 21-28. https://doi.org/10.18094/si.51496

Konak, S. (2017). *Günlük gazetelerin sosyal bilgiler öğretim programındaki değerler açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Longhurst, R. (2003). Semi-structured interviews and focus groups. *Key Methods in Geography, 3*(2), 143-156

MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı.* Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Merriam, S. B. (2015). Qualitative research: Designing, implementing, and publishing a study. In *Handbook of Research on Scholarly Publishing and Research Methods*. 125-140. IGI Global

Nas, R. (2000). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi.* Ezgi Kitabevi.

Öztürk, C., & Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller.* Pegem Akademi.

Öztürk, T., & Veziroğlu, K. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel olayların kullanım durumu. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 180-193.

Polat, F. (2006). *İlkögretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Enstitüsü. Ankara.

Sağlam, H. İ., & Bilgiç, S. (2018). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education,* 8(2), 60-71. https://doi.org/10.19126/ suje.412094

Sönmez, V. (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu.* Anı Yayıncılık.

Sözen, E. (2019). High school students' views and attitudes towards geography courses in Turkey. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO),* 9(2), 458-478. https://doi.org/10.33403/ rigeo.566402

Street, C. (2002). Teaching with the newspaper. *Social Studies.* 93 (3), 131-134.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Taşkaya, M. ve Bal, T. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27, 173 -185.

Temur, S. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarında gazete ve genel ağ haberlerinin kullanımı. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, *4*(7), 657-686.

Tokcan, H. 2015. *Sosyal Bilgilerde kavram öğretimi.* Pegem Akademi.

Tokcan, H. Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 14, (2), 1-19.*

Tomal, N., Karadeniz, C. ve Demirkaya, H. (2008). Gazete haberlerinin coğrafya öğretimindeki önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD).* 9 (1). 73-85.

Topcubaşı, T., & Kabapınar, Y. (2019). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarında gazete haberlerini kullanma (ma) sı: güncelin sınıfta varolma çabası. *International Journal of Eurasian Education & Culture*, *4*(6). 20-37.

Turan, R. (2018). 2017 İlkokul ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine genel bir değerlendirme. *Diyalektolog*, (19). 295-328. https://doi.org/10.22464/diyalektolog.257

Ünlüer, G. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Ünlüer, G., & Yaşar, Ş. (2012). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 43-57.

Yeaton, C. S., & Braeckel, K. T. (1986). *A salute to our constitution and the Bill of Rights: 200 years of American Freedom*. NIE.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Zarrillo, J. (2008). *Teaching elemantry social studies*. Pearson.

Extended Abstract

Although the globalizing world's view of education has completely differentiated, the transfer of knowledge in education has decreased day by day and the main goal of education has been to bring individuals who can adapt to their environment, make quick and logical decisions, establish strong relationships with their environment, and have different thinking skills. Today, education is expected to raise exemplary citizens who embrace their culture, internalize universal values, have a high level of knowledge, and participate in production. One of the goals of education in Türkiye is to raise individuals with national and universal values. The Social Studies course is an important course in line with these goals. The Social Studies course enables individuals to have a positive relationship with the environment, to develop thinking skills, to have high self-confidence, to be aware of their rights and freedoms as well as their responsibilities. Thus, it develops citizenship awareness. A course with such important objectives should be taught in a very effective and correct way in order to ensure that students gain these objectives more permanently. In addition to knowing themselves and their students well, teachers should have a good command of methods and techniques and determine the appropriate method for the subject. In the Social Studies course, there are approaches, methods, techniques and strategies that will make students more active, enrich the course content and are very suitable for the applications of this course. One of these methods is the use of newspaper news in social studies lessons. Newspapers are an important source of

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

out-of-school education that can provide students with many skills by confronting them with various problems. The use of newspaper news is an important method in gaining skills such as problem solving skills, critical thinking skills, observation, and asking questions. In this study, it was aimed to evaluate the opinions of classroom teachers about the use of newspaper news in the Social Studies course. In line with this problem, answers to the following sub-problems were sought.

1. In which learning areas and outcomes do classroom teachers use newspaper news?

2. How do classroom teachers use newspaper news?

3. According to classroom teachers, what are the benefits of using newspaper news?

4. What are the opinions of classroom teachers about the limitations of using newspaper news?

5. What are the suggestions of classroom teachers for the use of newspaper news?

In this study, phenomenology design from qualitative research approach was used. For this purpose, a semi-structured interview form was used in the study.

The study group in this research consists of 20 classroom teachers working in public and private schools in Düzce province. Of the participants in the study, 10 were female and 10 were male. *Opinions on the first sub-problem:* Classroom teachers stated that they used newspaper news in the learning areas of culture and heritage, science and technology, people, places and environments, production, distribution and consumption, and active citizenship. *Opinions on the second sub-problem:* Classroom teachers stated that they used newspaper news by associating them with daily events. It was seen that they mentioned daily events, traffic rules, current events, national and local news with newspaper news. Opinions on the third sub-problem: Classroom teachers stated that the use of newspaper news in the social studies course enriches the learning environment and increases students' life skills. Opinions on the fourth sub-problem: Classroom teachers stated that the inadequacy of newspaper printing, inappropriate font size, inadequate print quality and the use of inappropriate pictures negatively affected the teaching process with newspaper news. Opinions on the fifth sub-problem: Classroom teachers made suggestions for both in-class and out-of-class activities for the use of newspaper news in the social studies course. In the first sub-problem of the study, the opinions of classroom teachers on which learning areas and outcomes they use newspaper news in the Social Studies course were evaluated. The results show that Culture and heritage, People, Places and Environments, Science, Technology and Society are the most used learning areas. On the other hand, they use it less in the learning areas of Production, Distribution and Consumption and Active Citizenship. These findings of the study coincide with the findings of Demirkaya Gedik (2010). In the second sub-problem of the research, when the opinions of the classroom teachers on how they use newspaper news in Social Studies lessons were examined, the teachers gave the answers of associating with daily events and general network. Considering these opinions, there is no newspaper corner in the classroom of the teachers participating in the research. It is seen that they incorporate newspaper news into the learning environment by making use of smart boards, posters and communication tools through the general network. However, according to Öztürk and Veziroğlu (2020), developing media literacy skills is a necessity. In this way, students will be able to bring current events to the classroom and the learning environment will be enriched. In the third sub-problem of the study, the opinions of classroom teachers on the benefits of using newspaper news in the Social Studies course were evaluated. Classroom teachers stated that newspaper news both enriches the learning environment and increases life skills. It was stated that newspaper news arouses curiosity, provides permanent learning, increases participation in the lesson, and provides concreteness and simplicity. Ünlüler and Yaşar (2012) and Kabapınar and Baysal (2004) studies also coincide with the results of this study. In the fourth sub-problem of the study, the opinions of classroom teachers on the limitations of using newspaper news in the social studies course were evaluated. It was seen that teacher attitude,

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

student level, internet use and achievements affect the use of newspaper news in the classroom environment. Konak (2017) concluded that the content of newspaper news is not according to the level of primary school students and that there is difficulty in systematically accessing newspaper news that they can benefit from in the classroom. In the fifth sub-problem of the study, other opinions and suggestions of classroom teachers regarding the use of newspaper news in the Social Studies course were evaluated. The most prominent opinions of the classroom teachers in the study were "suitability for student level, curriculum should be simplified, there should be more newspaper news in textbooks, school and class newspapers should be published, awareness of the newspaper news method should be increased through academic studies and in-service trainings". The classroom teachers who participated in the study also offered opinions on the use of newspaper news in Social Studies courses, such as the reliability and impartiality of newspaper news and the preparation of e-books with newspaper literature. According to Topçubaşı and Kabapınar (2019), it is important that the news content used should be controlled, most of the texts should consist of lived newspaper news, and there should be more newspaper news in the books. The Social Studies course is closely related to the educational goals of our age. In order for this course to achieve its goals, the method of using newspapers should be included as much as possible in Social Studies courses. It is very important that classroom teachers have a positive attitude towards the use of newspaper news. For this purpose, newspaper news can be included more in textbooks.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 * Cilt: 29 * Sayı: 3 * (1079-1101)

Mevsimlik Tarım İşçilerinin İşveren Toprak Sahiplerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması

Development of Attitude Scale of Seasonal Agricultural Workers toward Employer-Landowners

Bilgen ORHAN [*] Adnan KAN[**]

Makale Bilgisi

Geliş:06.11.2024
Kabul:25.09.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1580383

Anahtar Sözcükler:
Mevsimlik tarım işçiliği
Göç
İşveren toprak sahibi
Tutum ölçeği

ÖZET

Bu çalışmada mevsimlik tarım işçilerinin işveren toprak sahiplerine yönelik tutumlarını ölçmeye dönük bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin 45 maddeden oluşan deneme formu Bursa/Yenişehir İlçesine çeşitli şehirlerden gelen mevsimlik tarım işçilerine uygulanmıştır. Elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğuna KMO değeri ve Barlett Sphericity testi ile bakılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini kanıtlamak için yapılan AFA (n=353) sonucunda 27 maddenin yer aldığı ölçeğin dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bunlar araştırmacılar tarafından güvensizlik, çatışma, sosyal iletişim ve işbirliği olarak adlandırılmıştır. Ölçekte yer alan her bir maddenin, ölçmek istediği özelliği ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla madde-toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Maddelerin ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduklarını belirlemek için ise ilk grup (n=353) veri seti üzerinden %27'lik alt ve üst grupların (n=96) madde ortalamaları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Ölçeğin benzer gruplarda aynı yapıyı verebileceğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla DFA (n=352) uygulanmış ve ölçme sonuçlarının güvenirliğini belirlemek için de Cronbach-Alpha katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Modelin uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenen ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı (Cr α) ise ,963 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu ve mevsimlik tarım işçilerinin işveren toprak sahiplerine yönelik tutumlarını ortaya koymak üzere kullanılabileceğini göstermektedir.

Article Information

Submission: 06.11.2024
Acceptance:25.09.2025

Doi:
10.20296/tsadergisi.1580383

Key Words:
Seasonal agricultural works
Migration
Employer-landowner
Attitude scale

ABSTRACT

This study aimed to develop a measurement tool to measure the attitudes of seasonal agricultural workers towards their employer landowners. The trial form of the scale consisting of 45 items was applied to seasonal agricultural workers coming to Bursa/Yenişehir District from various cities. K.M.O. value and Barlett Sphericity test were performed to determine the suitability of the obtained data for factor analysis. As a result of the E.F.A. (n=353) conducted to prove the scale's construct validity, it was determined that the scale with 27 items consisted of four factors. In order to determine how adequate the items were in discriminating the individuals in terms of the trait they measured, the item averages of the 27% lower and upper groups (n=96) were compared by t-test over the first group (n=353) data set. C.F.A. (n=352) was applied to provide evidence that the scale can provide the same structure in similar groups. Cronbach-Alpha coefficient values were calculated to determine the reliability of the measurement results. The internal consistency coefficient (Cr α) obtained for the whole scale, which was determined that the fit index values of the model were at an acceptable level, was found to be .963. These results show that the scale can be used to reveal the attitudes of seasonal agricultural workers towards the employer landowners.

Atıf İçin

Orhan, B., & Kan, A. (2025). Mevsimlik tarım işçilerinin işveren toprak sahiplerine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(3), 1079-1101. doi: 10.20296/tsadergisi.1580383

[*] Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Coğrafya Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, bilgenorhan@gazi.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1101-3539
[**] Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Ankara, adnankan@gazi.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3610-0033

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Mevsimlik tarım işçiliği ve bu konuda yaşanan sorunlar dünyanın birçok alanında olduğu gibi ülkemizde de en önemli toplumsal sorunlar arasında yer almaktadır. Tarımsal faaliyetlerin yoğunlukla yapıldığı ülkemizde birçok sorunla karşı karşıya kalınan mevsimlik tarım işçiliğinin çalışan nüfus içerisinde oldukça yüksek bir nüfusu barındırdığı bilinmektedir (Şimşek, 2012). Özellikle son yıllarda göçmen mevsimlik tarım işçi sayısındaki artış tarım işçiliğindeki sosyal yapıyı daha farklı boyutlara taşımaya başlamıştır (Dedeoğlu, 2018). Bu anlamda mevsimlik tarım işçiliği üzerine yapılacak olan çalışmalar bu sosyal yapının anlaşılmasında, olası sorunların çözümünde ve yapılacak olan düzenlemelerde önem taşımaktadır. Mevsimlik tarım işçileriyle ilişkili olarak alan yazında oldukça çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda daha çok mevsimlik tarım işçilerinin çalışma ve barınma koşullarında karşılaşılan sorunların belirlenmesine yönelik araştırmalar ağırlık kazanmakla birlikte çocuk tarım işçiliği ve bunların eğitim sorunları, kadın tarım işçileri ile mevsimlik tarım işçilerinin yaşam deneyimlerini yansıtan etnografik çalışmaların da giderek çoğaldığı gözlenmektedir (Ankaralı, 2023; Arslan, 2023; Benek, 2011; Geçkin, 2009; Öksüz ve Özgür, 2021; Özbekmezci ve Sahil, 2004; Sevinç ve Kantar-Davran, 2022; Yıldırak vd., 2003). Alan yazındaki bu çalışmalar mevsimlik tarım işçilerinin göç alanlarındaki çalışma ve yaşam koşullarının düzenlemesine yönelik olarak yapılacak planlamalarda yerinden tespitler ile oldukça doğru veri kaynağı sunmaktadır. Mevsimlik tarım işçiliğine yönelik geliştirilecek olan planlamalarda önemli veri sağlayan bu çalışmaların yanında yerinden tespitler ile belirlenmesi gereken diğer bir özellik de tutumdur.

Tutum, bireyin davranışları başta olmak üzere sosyal algısı, yargıları ile birlikte sosyal ilişkileri ve çevresel uyumu gibi birçok unsur üzerinde etkilidir (Eagly ve Chaiken, 2007). Tutumların belirlenmesi, bireylerin davranışlarının öngörülebilmesini sağlarken (Krech ve Crutchfıeld, 1994), bireyin sosyal gruplar arasındaki ilişkilerinde ve sosyal çevreye adaptasyonu gibi toplumsal uyum sürecinde ve olası sorunların çözümüne yönelik geliştirilecek olan politikalarda önemli bir veri sağlamaktadır. Bu anlamda mevsimlik tarım işçilerinin tutumlarının belirlenmesi; işçilerin göç ettikleri alanlarda sosyal çevreye adaptasyonları, işveren toprak sahipleri ile ilişkileri gibi sosyal ilişkiler yanında iş verimliliklerine yansıyan eğilimleri ile göç alanlarında karşı karşıya kalınan sosyal problemlerin ardındaki psikolojik eğilimlerin ortaya koyulması bakımından önemlidir. Bu bağlamda çalışmada, mevsimlik tarım işçilerinin işveren toprak sahiplerine yönelik tutumun bileşenlerini yansıtan bilişsel, duygusal ve davranışsal eğilimlerini belirleyerek bireylerin davranışlarını öngörebilme ve böylelikle sosyal gruplar arasındaki olası problemlerin çözümüne yönelik gerekli tedbirlerin alınabilmesi ve kontrolü için gerekli bilginin sağlanması amaçlanmıştır.

Bireyin ilgi, tutum, güdü ve değerlerinin gücü ve yönü, kişiliğinin önemli bir yönünü temsil etmekte ve taşıdığı bu özellikleri kişilerarası ilişkilerinden günlük yaşamına, eğitim ve mesleki uyumuna kadar yaşamının birçok evresini önemli ölçüde etkilemektedir (Anastasi, 1976, s. 527). Bu özellikler içerisinde bireyin davranışları başta olmak üzere sosyal ilişkileri ve çevresel uyumu üzerinde önemli bir etkiye sahip olan tutum ön plana çıkmaktadır. Tutumun tanımlanmasına ilişkin olarak alan yazında farklı yaklaşımlar olmakla birlikte kavram, "bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu; ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivasyon) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir ön eğilim" (İnceoğlu, 2011, s. 22-23) olarak tanımlanabilir. Yargıların yanı sıra duygu ve davranışlar gibi birçok tepki türüne yol açtığı kabul edilen tutum, kişinin gizli bir özelliğini veya eğilimini ifade eder (Eagly ve Chaiken, 2007, s. 586). Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerini içeren tutumlar (Breckler, 1984; Ostrom, 1969; Smith, 1947), bireyin öğrenme ve deneyimleriyle örgütlenen edinilmiş eğilimleridir (Eagly ve Chaiken, 2007; Fishbein ve Ajzen, 1975; Tavşancıl, 2014). Eylemlerin ortaya çıkmasından sonuna kadar olan süreçte önemli bir role sahip olan tutumların, bireye ait davranışların gerisindeki yönlendirici güç olduğu, dolayısıyla bireyin tutumu ile davranışı arasında güçlü bir ilişki olduğu ve bireyin tutumuna bakılarak davranışının tahmin edilebileceği ileri sürülmektedir (Ajzen ve Fishbein, 1977, 2000; Fishben ve Ajzen, 1975; İnceoğlu, 2011; Kağıtçıbaşı, 2008). Tutumun davranışı öngörebilme özelliğine bağlı olarak tutumların ölçülmesi dünya üzerinde özellikle Amerika'da büyük bir endüstri haline gelmiştir (Krech ve Crutchfıeld, 1994, s. 305). İnsanların tutumları hakkında bilgi edinmek istenilmesinin en önemli nedeni onların

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

davranışlarını önceden kestirebilmek ve böylelikle kontrol edilebilmesini sağlamaktır (Krech ve Crutchfield, 1994, s. 305). Bu açıdan tutum araştırmaları, bireylerin ilgili kişi, nesne ya da olaylar karşısında ortaya koyabilecekleri olası tepkiye ilişkin çıkarsama yapılabilmesine olanak tanırken aynı zamanda yapılacak olan düzenlemelerin de bunlara göre belirlenmesine yardımcı olabilir (İnceoğlu, 2011, s. 64). Tutumların ölçümü yoluyla aynı zamanda tutumlardaki grup farklılıkları, eğilimler ve zamansal değişimler ile tutumların gruplar arası ilişkilerdeki rolü ve tutumların gelişimiyle ilişkili olan arka plandaki faktörler gibi birçok sorunsal araştırılabilir (Anastasi, 1976, s. 544). Bu bağlamda çalışmada, mevsimlik tarım işçilerinin işveren toprak sahiplerine yönelik tutumlarının belirlenmesinin gruplar arasındaki ilişkilerin anlaşılmasında ve karşılaşılan sorunların çözümü ile toplumsal dayanışma ve işbirliğini geliştirmesi açısından gerekli bilgilerin edinilmesinde önemli bir veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Mevsimlik tarım işçileri, yılın belli dönemlerinde ülkenin çeşitli tarım alanlarına geçici olarak göç etmekte ve bu alanlarda aileleriyle birlikte bir süreliğine ikamet etmektedir. Bu süre zarfı içerisinde çoğunlukla işveren toprak sahibi başta olmak üzere çavuş veya işçi başlarıyla ilişki içerisinde olmakta ve bu kişiler tarım işçisinin kendisi ile ailesinin ekonomik durumu başta olmak üzere çalışma ve yaşam koşullarının belirlenmesinde önemli bir konum almaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda sosyal yapıyı oluşturan bireylerin işverenlere yönelik eğilimlerinin belirlenmesinin tarımsal işletmelerdeki toplumsal düzenin sağlıklı bir şekilde işleyişi için önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca hem sosyal algı ve davranışlarımızı etkileyen hem de çevreye uyum sağlama sürecinde önemli bir etkisi söz konusu olan tutumların (İnceoğlu, 2011; Kağıtçıbaşı, 2008; Tavşancıl, 2014) belirlenmesi yapılacak olan düzenlemelerde önemli bir bilgi kaynağı sunacaktır.

Tutumun bireysel ve toplumsal ilişkilerdeki tüm bu etkin konumu, tutumların öğrenilmesi ve dolayısıyla tutumu ölçebilen bir aracın geliştirilmesi açısından önemli bir konu halini almaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, mevsimlik tarım işçilerinin işveren toprak sahiplerine yönelik geçerliği ve güvenirliği yüksek bir tutum ölçeği geliştirmek olarak belirlenmiştir. Çalışmada, mevsimlik tarım işçilerinin işveren toprak sahiplerine yönelik "olumlu, olumsuz tepkilerini ya da tepkisizliklerini ölçmek için geliştirilen" bu ölçek aracı 5'li Likert tipi bir tutum ölçeğidir (Tavşancıl, 2014, s. 69). Araştırmacılar tarafından erişebilinen alan yazında mevsimlik tarım işçilerinin işveren toprak sahiplerine karşı tutumlarının belirlenmesine yönelik çalışma tespit edilmemiştir. Literatürdeki bu boşluk nedeniyle, bu çalışmada işveren toprak sahipleriyle çalışan mevsimlik tarım işçilerinin işverenlerine yönelik tutumunu belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiş ve ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini tespit etmek amacıyla da mevsimlik tarım işçilerine uygulanmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde, ölçek geliştirme çalışmasının çalışma grubu ve grubun belirlenmesine yönelik bilgilerin verilmesinin ardından ölçeğin geliştirilme aşamaları, verilerin toplanma süreci ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu belirlenirken öncelikle mevsimlik tarım işçilerinin yoğunlukla geldiği alanlar tespit edilmiştir. Söz konusu alanların belirlenmesinde uzun süredir ülkenin çeşitli şehirlerinden yoğun bir şekilde mevsimlik göç alması, gelen grupların çeşitli sosyo-kültürel gruplardan oluşması ile araştırmacıların katılımcılara erişebilirliği dikkate alınmıştır. Belirlenen bu kriterler doğrultusunda ilgili kurum ve kişilerle görüşülerek saha araştırmaları gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalar sonucunda Bursa İli Yenişehir İlçesine mevsimlik göçle gelen tarım işçileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Uygulama alanı olan Bursa İli Yenişehir İlçesi, tarım işçi gereksiniminin yüksek olduğu ürünlerin yetiştirilmesine bağlı olarak Türkiye'nin çeşitli yerlerinden çok sayıda mevsimlik tarım işçi göçü almaktadır (YİTMV, 2024). Uygulama alanına Mardin, Diyarbakır, Şanlıurfa ve Gaziantep gibi

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

farklı şehirlerden gelen mevsimlik tarım işçileri, çeşitli sosyo-kültürel gruplar ile Suriyeli göçmenlerden oluşmaktadır. Yenişehir İlçesine gelen mevsimlik tarım işçileri Çeltikçi, Karasıl, Merkez Tabakhane, Çayırlı ve Menteşe olmak üzere çeşitli mahallelerde oluşturulan çadır alanlarına yerleştirilmektedir (YİTMV, 2024). Ölçek, gönüllülük esas alınarak Merkez Tabakhane, Çeltikçi, Çayırlı ve Menteşe Mahallelerinde oluşturulan çadır alanlarındaki mevsimlik tarım işçilerine uygulanmıştır.

Araştırmada ölçek 705 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden test edilmiştir. Bunun 353 katılımcının yer aldığı ilk grup veri seti üzerinden Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), 352 katılımcının yer aldığı ikinci grup veri seti üzerinden ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu bağlamda, veri setlerinde yer alan çalışma gruplarına ait özellikler şu şekilde belirlenmiştir:

353 katılımcının yer aldığı ilk grup veri setinde 205 kadın (%58,1) 148 erkek (%41,9) mevsimlik tarım işçisi bulunmaktadır. İşçilerin 208'i bekâr (%58,9) 145'i evlidir (%41,1). Grubun yaş düzeyi 15 ile 65 yaş ve üstü arasında değişmektedir. Grupta 71 tarım işçisi (%20,1) 15 yaşında iken, 136'sı (%38,5) 16-25 yaş arasında, 42'si (%11,9) 26-35 yaş arasında, 51'i (%14,4) 36-45 yaş arasında, 27'si (%7,6) 46-54 yaş arasında, 16'sı (%4,5) 55-64 yaş arasında, 10'u (%2,8) ise 65 yaş ve üstüdür. Grubun eğitim durumuna göre dağılımı ise okur-yazar olmayan ile üniversite mezunu arasında değişmektedir. İşçilerin 79'u (%22,4) okur-yazar değil iken 22'si (%6,2) okur-yazar, 153'ü (%43,3) ilkokul mezunu, 63'ü (%17,8) ortaokul mezunu, 31'i (%8,8) lise mezunu, 5'i (%1,4) ise üniversite mezunudur.

352 katılımcının yer aldığı ikinci grupta ise 192 kadın (%54,4) 160 erkek (%45,5) mevsimlik tarım işçisi yer almaktadır. Grubun 212'si bekâr (%60,2) 140'ı evlidir (%39,8). Birinci grupta olduğu gibi ikinci grupta da yaş düzeyleri 15 ile 65 yaş ve üzeri arasında değişmektedir. Grupta 88 işçi (%25) 15 yaşında iken 137'si (%38,9) 16-25 yaş arasında, 41'i (%11,6) 26-35 yaş arasında, 46'sı (%13,1) 36-45 yaş arasında, 20'si (%5,7) 46-54 yaş arasında, 12'si (%3,4) 55-64 yaş arasında, 12'si (%2,3) ise 65 yaş ve üstüdür. Eğitim durumuna göre dağılımı ise okur-yazar olmayan ile üniversite mezunu arasında değişmektedir. Bu grupta yer alan mevsimlik tarım işçilerinin 86'sı (%24,4) okur-yazar değil iken 19'u (%5,4) okur-yazar, 146'sı (%41,5) ilkokul mezunu, 73'ü (%20,7) ortaokul mezunu, 27'si (%7,7) lise mezunu ve 1 (%,3) tarım işçisi ise üniversite mezunudur.

Ölçeğin Geliştirilme Aşaması

Ölçek geliştirme çalışmalarında araştırmanın amacına bağlı olarak ölçmek istenilen özelliğin açık bir şekilde belirlenmesi, bu özelliğin kuramsal yapısına uygun ve ölçülen özelliğe hizmet eden ölçek maddelerinin oluşturulması önem arz etmektedir (Dawis, 1987; DeVellis ve Thorpe, 2021; Erkuş, 2012; Özgüven, 2017; Tavşancıl, 2014; Tezbaşaran, 2008; Worthington ve Whittaker, 2006). Çalışmada araştırmanın amacı kapsamında tutumun ölçülmesiyle ilişkili olarak kuramsal yapısı ve tutumun temel bileşenleri (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) dikkate alınmıştır. Ölçeğin madde havuzunun oluşturulmasında ise alan yazın taramasıyla elde edinilen bilgiler ile örneklemde yer alan bireylerin görüşlerine başvurulmuş ve son olarak da uzman görüşleri doğrultusunda denemelik ölçek formuna son hali verilmiştir.

Ölçek geliştirmenin ilk aşamasında tutum ve ölçülmesine ilişkin literatür (örn: Albarracin vd., 2005; Anderson, 1997; Breckler, 1984; Edwards, 1957; Erkuş, 2012; İnceoğlu, 2011; Oppenheim, 2001; Tavşancıl, 2014; Tezbaşaran, 2008; Thurstone ve Chave, 1956) ile birlikte farklı araştırmacılar tarafından çeşitli konularda hazırlanan tutum ölçekleri de (örn: Aslan vd., 2018; Aslan ve Kan, 2021; Bilgiç vd., 2021; Kan ve Akbaş, 2005; Kind vd., 2007; Perez-Rodríguez vd.,2 017; Turan-Oluk vd., 2016; Yiğit-Özüdoğru vd., 2018) incelenerek tutum ölçeğinin hazırlanması ve tutum maddelerinin yazılmasındaki önemli hususlar belirlenmiştir. Ölçek geliştirmenin bu aşamasında aynı zamanda literatür taranarak mevsimlik tarım işçiliği ve işveren toprak sahipleri konularında yapılan çalışmalar incelenmiş, mevsimlik tarım işçiliği ve tarım işletmelerindeki sosyal yapı anlaşılmaya çalışılmıştır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Madde havuzunun hazırlanmasında en faydalı ön hazırlıklardan biri de hedef katılımcı topluluktan temsili deneklerle açık uçlu görüşmelerin gerçekleştirilmesi veya bu görüşmeler sırasında söz konusu psikolojik nesne hakkındaki duygu ve düşüncelerini ifade eden açıklamaların yazılmasının istenilmesidir (Dawis, 1987; Edwards, 1957; Tavşancıl, 2014; Tezbaşaran, 2008). Bu görüşmeler söz konusu değişken hakkında çok çeşitli ifadeler ortaya çıkarabilmektedir (Dawis, 1987). Görüşmeler sonucunda örneklemin kendi ifadeleri ölçek maddelerini yazarken kullanılabilir ve bu kullanım ölçeğin geçerliliğine katkıda bulunabilecek bir düzeyde özgünlük sağlayabilir (Dawis, 1987; Tezbaşaran, 2008, s. 11). Bu nedenle araştırmacılar alan yazını taramasına eş zamanlı olarak işveren toprak sahibine yönelik tutumla ilgili maddeleri oluşturmak üzere mevsimlik tarım işçiliği yapan 15 kişiyle işveren toprak sahipleriyle olan deneyim ve görüşlerine ilişkin görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmeler, uygulama alanı olan Bursa/Yenişehir İlçesi Çeltikçi Mahallesinde yer alan çadır yerleşmelerinde 2023 yılının ağustos-eylül ayları içerisinde yapılmıştır. Görüşmeler tarım işçilerinin çadırlarında odak grup görüşmeleri şeklinde gerçekleştirilmiş olup yaklaşık olarak bir saat sürmüştür. Bu görüşmeler sırasında işçilerin işveren toprak sahibine yönelik eğilimlerini tanımlayabilecek olan soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış bir form hazırlanmıştır. Bu formda "işveren toprak sahibi hakkında ne düşünüyorsunuz?", "işveren toprak sahibiyle aynı sosyal ortamda olmak size ne hissettiriyor?" ve "işverene yönelik davranışlarınızda nasıl bir tutum sergilersiniz?" soruları bulunmaktadır. Yapılan görüşmelerde bu form araştırmacılar için giriş soruları olarak kullanılmış ve bu sorulara görüşme sırasında gelişen konuya ilişkin olarak farklı sorular da eklenmiştir. Görüşmelerde öncelikle temsili gruba yapılacak çalışmadan kısaca bahsedilmiş ve sonrasında hazırlanan giriş sorularından yöneltilmiştir. Bu görüşmelerde gruptan işverene yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını anlatmaları istenilmiştir. Görüşmeler sırasında mevsimlik tarım işçilerinin işveren toprak sahibine yönelik tutumunu tanımlayabilecek olan cümleler araştırmacılar tarafından not edilmiş ve bu ifadeler tutum maddelerinin yazımında kullanılmıştır. Bu görüşmeler sırasında tarım işçilerine ait ifadeler arasında şunlar bulunmaktadır: "Çalışırken tarla sahibi geldiğinde çok geriliyorum.","Tarla sahibimiz çok yardım severdir.", "Tarla sahibiyle birlikte daha bir keyifle çalışırım.", "Tarla sahibiyle sohbet etmeyi çok severim."

Ölçeğin geliştirilme sürecinde maddeler oluşturulurken bu ön hazırlıklar sırasında elde edilen bilgiler ile "tutuma ilişkin kuramsal yapı (tutumun boyutları: bilişsel, duyuşsal, davranışsal vs. tutumun şiddeti, yoğunluğu vb.) ve bu kuramsal yapıya uygun hususlar (tutum cümlelerinin ifadesi, içeriği, şiddeti vb.)" (Kan ve Akbaş, 2005, s. 229) göz önünde tutularak 66 maddeden oluşan madde havuzu hazırlanmıştır. Literatürde nihai formda hedeflenen madde sayısının üç ya da dört katı kadar madde havuzu oluşturmak kabul gören bir ölçüttür (DeVellis ve Thorpe, 2021; Şeker ve Gençdoğan, 2014; Tezbaşaran, 2008). Ancak ölçülmek istenilen özelliğin içerik alanına uygun maddelerin yazımının zor olması ya da görgül veriler iyi bir iç tutarlılık için çok fazla maddenin gerektirmediğini gösteriyorsa, başlangıçta hazırlanan madde havuzu nihai ölçek formunun yarısından daha fazla olacak şekilde daha az olarak hazırlanabilir (DeVellis ve Thorpe, 2021, s. 98). Bu açıdan çalışmada tutum kavramının kuramsal yapısı dikkate alındığında madde havuzunda yer alan madde sayısının yeterli olduğu söylemek mümkündür.

Ölçek geliştirme aşamasında madde havuzunun oluşturulmasından sonraki en önemli aşamalardan biri de maddelerin uzman görüşüne sunulmasıdır (Seçer, 2018; Özdamar, 2016; Worthington ve Whittaker, 2006). Uzman görüşü ölçeğin kapsam geçerliğini arttırmayla ilgili birçok amaca hizmet etmektedir (DeVellis ve Thorpe, 2021, s.119; Tavşancıl, 2014, s. 39). Oluşturulan maddelerin ölçülmek istenilen özelliği ölçüp ölçmediği, bilimsel açıdan hata olup olmadığı, ifadelerin anlaşılır olması ve uygulanacak gruba uygunluğu ile dil bilgisi bakımından kontrolünün gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Atılgan vd., 2007; Dawis, 1987; DeVellis ve Thorpe, 2021; Hinkin vd., 1997; Özdamar, 2016; Özgüven, 2017; Tezbaşaran, 2008). Çalışmada, kapsam geçerliğinin kanıtlanmasında ve maddelerin kontrol edilmesinde uzman görüşlerine başvurulmuştur (DeVellis ve Thorpe, 2021; Tavşancıl, 2014). Bu bağlamda, hazırlanan deneme formunda yer alan maddelerin uygunluk değerlendirmesi için her bir maddenin işveren toprak sahibine yönelik tutumunu ölçebilme, ilgili alt boyutlarla ilişkili olma durumu, ölçeğin teknik açıdan uygunluğu, ifadelerin açık ve dilin anlaşılır olma durumları açısından ölçülecek olan özellik konusunda çalışmaları bulunan uzman (1 Psikolojik Danışma ve Rehberlik, 1 Ölçme ve Değerlendirme, 2

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Coğrafya, 1 Türkçe Eğitimi) görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda 26 madde ölçütlere uygun olmadığı gerekçesiyle ölçekten çıkartılmıştır. Bir ölçeğin iç tutarlılık güvenirliği, ilgi alanını yeterli düzeyde değerlendiren minimum sayıda maddeden oluşmasına bağlıdır (DeVellis ve Thorpe, 2021). Bu bağlamda hata payını azaltmak ve iç tutarlılık güvenirliğini artırmak için (DeVellis ve Thorpe, 2021, s. 97-98) yapılan değerlendirme sonucu ve öneriler doğrultusunda beş madde daha eklenerek 45 maddelik deneme formu uzman görüşüne tekrar sunulmuştur. Yapılan değerlendirmeler sonucunda denemelik ölçekteki madde sayısı 45 olarak belirlenmiştir.

Likert tipi ölçeklerde, maddeler tutum nesnesiyle ilişkili olarak olumlu ve olumsuz ifadelerden oluşmaktadır (Tezbaşaran, 2008, s. 11). Bu durum tutum ifadelerinin anlam yükünün katılımcıları yönlendirici bir etkide bulunmasının önüne geçmenin bir yoludur ve bu anlamda ölçekte yer alan maddelerin olumlu ve olumsuz ifade sayısının birbirine yakın tutulması önem taşımaktadır (Özdamar, 2016, s. 47; Tezbaşaran, 2008, s. 18). Çalışmada ölçekte yer alan maddelerin 17'si olumlu, 28'i ise olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Bu ifadelerin ölçek formunda dağılımı katılımcıların cevaplamaları sırasında yönlendirici ve "bir tepki kurulumu oluşmasını engelleyecek şekilde" (Erkuş vd., 2000, s. 28) sıralanmıştır.

Likert tipi ölçekler, her bir maddeyle ne ölçüde uyuştuğunu gösteren beş veya yedi puanlı derecelendirme ölçekleri şeklinde oluşturulur (Kline, 2015, s. 114). Likert tipi ölçeğin kullanıldığı bu çalışmada da katılımcılar maddelere tamamen katılıyorum (5) ile tamamen katılmıyorum (1) arasında değişen 5 kategorili derecelendirme ölçeğine göre tepkide bulunmuşlardır.

Çalışmanın veri toplama süreci öncesinde "ön deneme uygulaması" gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan ölçeğin hedef katılımcı topluluğa benzer küçük bir grup üzerinden gözden geçirilmesini sağlayan ön deneme uygulaması, hazırlanan ölçek formunun ne kadar iyi işlediği hakkında bize bilgi verir (Dawis, 1987). Bu uygulama, ölçek formunda yer alan maddelerin okunabilirliği, hedef topluluk için ne kadar uygun olduğu, katılımcılar tarafından anlaşılmayan maddelerin belirlenmesi, ölçeğin uygulama süresi, ölçek talimatlarının ne kadar kolay takip edilebildiği gibi temel noktaları kontrol edebilmek için araştırmacılara önemli bilgiler sağlar (Crocker ve Algina, 2008; Dawis, 1987). Çalışmada uzman görüşleri sonrasında düzenlenen ölçek formlarının, mevsimlik tarım işçilerinin alana gelmeye başlama tarihleri olan 30 Mayıs-15 Haziran 2024 tarihleri arasında maddelerin mevsimlik tarım işçileri tarafından anlaşılırlığını kontrol etmek üzere yaş grupları ve eğitimlerinin farklı olmasına dikkat edilerek 12 mevsimlik tarım işçisine okunarak ve okutularak kontrolü gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama ölçek formlarında yer alan maddelerin okunması, okutulması ve bunların anlaşılırlığı ile ilgili görüş alınması şeklinde yürütülmüştür. Alınan görüşler doğrultusunda ölçek formlarındaki düzenlemeden sonra ölçeğe son hali verilmiştir.

Uygulama formlarının hazırlanmasından sonra Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'na (2024 – 632) başvurularak etik onay belgesi alınmıştır. Etik kurul onayının alınmasından sonra Bursa İli Yenişehir İlçesindeki çadır alanlarında yer alan mevsimlik tarım işçilerine ölçme aracını uygulayabilmek için Yenişehir İlçe Kaymakamlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci mevsimlik tarım işçilerinin alanda sayı olarak en yoğun oldukları temmuz ve ağustos aylarında gerçekleştirilmiştir. 1 Temmuz 2024 tarihinde başlayan veri toplama süreci yaklaşık olarak iki ay sürmüş olup doldurulan 735 ölçek formlarının tamamı kâğıda basılan formların doldurulması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada veri toplama işlemi, araştırmacılar tarafından uygulama alanlarına bizzat gidilerek gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması sırasında mevsimlik tarım işçilerinin bölgede belli bir zaman aralığında ikamet etmesi nedeniyle ölçeğin uygulanması gereken örneklem büyüklüğüne ulaşımında zaman sıkıntısının önüne geçmek için yerel halktan yardım alınmıştır. Bu bağlamda bölgede ikamet eden dört lisans öğrencisi araştırmacılara süreç boyunca yardımcı olmuşlardır. Uygulama öncesinde ölçeklerin sağlıklı ve güvenilir bir şekilde uygulanmasını sağlamak amacıyla söz konusu yardımcı gruba araştırmanın çalışma grubu ve formların uygulanması hakkında

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

araştırmacılar tarafından eğitim verilmiştir. Grubun ilk uygulamaları araştırmacılar tarafından izlenmiş ve daha sonrasında alanda görevlendirilen yardımcı grup ile birlikte araştırmacılar her bir tarım işçisi ile birebir iletişim kurarak formların doldurulmasını sağlamıştır.

Ölçek formlarının uygulanması sırasında öncelikli olarak çadır alanlarında işçi başı veya çavuş ile görüşülerek ölçek hakkında bilgi verilmiştir. İşçi başı veya çavuşun onayının alınmasında sonra araştırmacılar çadır yerleşmelerinde yer alan mevsimlik tarım işçilerine ölçek hakkında bilgi vererek gönüllü tarım işçilerinden kendilerine dağıtılan ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Her bir mevsimlik tarım işçisine uygulanan ölçeklerin uygulanması yaş grubuna ve eğitim durumuna bağlı olarak değişmekle birlikte yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür. Temmuz ve ağustos ayları süresince devam eden veri toplama sürecinde 735 mevsimlik tarım işçisinin doldurmuş olduğu ölçek verisine ulaşılmıştır. Bu süre zarfında elde edilen örneklem sayısı alan yazında (Bryman ve Cramer, 2001; Comrey, 1988; Comrey ve Lee, 2009; Gorsuch, 2015; Kline, 2015; Pett vd., 2003) belirtilen örneklem büyüklüğü de dikkate alınarak araştırmacılar tarafından yeterli görülmüş ve veri toplama işlemi sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada veri analizine başlamadan önce mevsimlik tarım işçilerine uygulanan ölçek formları incelenmiştir. 735 katılımcıya uygulanan bu formlar içerisinde uygun doldurulmayan (uç tepkiler, tamamlanmamış formlar, vb.) 30 katılımcıya ait form çalışma dışında bırakılmıştır. Bu işlemler sonrasında ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması 705 katılımcıdan gelen yanıtlar çerçevesinde analizleri gerçekleştirilmek üzere SPSS 27 paket programına aktarılarak veri seti oluşturulmuştur. Verilerin SPSS programına girişinde ölçekte yer alan maddelerde olumlu ifadeler 5 puan, olumsuz olan ifadeler 1 puan olacak şekilde kodlanmıştır[1]. Veri setinde 28 maddeden oluşan olumsuz ifade ters kodlanmıştır.

Çalışmada örneklem sayısının yeterli büyüklükte olduğu (n=705) göz önünde alınarak aynı örneklem grubu üzerinden veriler random bir şekilde ikiye bölünmüştür (DeVellis ve Thorpe, 2021, s. 133-134). Bu bağlamda 353 kişiden oluşan ilk grup veri seti üzerinden AFA yapılmış, sonrasında ise 352 kişiden oluşan ikinci grup veri seti üzerinden de DFA gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri setinin oluşturulmasından sonra ölçeğin geçerlik ve güvenirlik işlemlerine geçilmiştir.

Veri analizinde yapı geçerliğinin kanıtlanmasından önce verinin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine bakılmıştır (Çokluk vd., 2012; Lorenzo-Seva, 2021; Worthington ve Whittaker, 2006). Burada verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için ise Barlett Sphericity Testi yapılmıştır (Seçer, 2021, s. 158; Tavşancıl, 2014, s. 51). Veri setinin faktör analizi için uygunluğunun belirlenmesinin ardından faktörlerin birbiri ile ilişkili olduğu düşünüldüğü için promax döndürme (eğik döndürme) tekniği kullanılarak (Büyüköztürk, 2016; Can, 2014; Çokluk vd., 2012; DeVellis ve Thorpe, 2021) AFA uygulanmıştır. Promax döndürme tekniği, "faktörler korelasyon gösterse bile, değişkenlerin hangi faktör ile ilişkili olup hangisi ile ilişki olmadığını daha açık hale getirir" (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 645). Analizlerde faktörler arasında ilişki olduğu düşünüldüğü için bu ilişkiyi daha açık bir şekilde görülmesini sağlayan promax döndürme tekniği kullanılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğine kanıt oluşturmak için yapılan AFA, değişkenler arasındaki benzer özellikleri ortaya koyarken ölçeğin faktör yapısını oluşturmaktadır (DeVellis ve Thorpe, 2021; Gorsuch, 2015; Kline, 1994; Thompson, 2004). Çalışmada faktörleştirme tekniği olarak faktör çözümlemelerine ilişkin istatistiksel değerlendirmelerde önemli olanaklar sağlayarak faktör sayısının belirlenmesinde oldukça yardımcı olan maksimum olabilirlik faktör analizi (maximum

[1] Likert tipi ölçek formunda yer alan maddelere ilişkin puanlamada olumlu maddelere verilen puanlar tamamen katılıyorum=5, kısmen katılıyorum=4, kararsızım=3, katılmıyorum=2, hiç katılmıyorum=1 puan olarak kodlanırken; ölçek formunda yer alan olumsuz maddelere verilen puanlamada ise tamamen katılıyorum=1, kısmen katılıyorum=2, kararsızım=3, katılmıyorum=4, hiç katılmıyorum=5 puan olacak şekilde kodlanmıştır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

likelihood factor analysis) tekniği kullanılmıştır (Çokluk vd., 2012, s. 199). Çalışmada elde edilen AFA sonuçları incelenerek ölçeğin kaç faktörden oluştuğu ve ölçek maddelerinin hangi faktörler altında toplandığı belirlenmiştir.

Ölçeğin madde geçerliğini belirlemek amacıyla madde test korelasyonları incelenmiştir (Ansatasi, 1976, s. 206-208). Maddelerin özelliğe sahip olanla olmayanı birbirinden ayırt edip etmediğini belirlemek üzere de madde ayırıcılık gücü indeksleri belirlenmiştir (Flanagan, 1952; Kelley, 1939). Madde ayırıcılık gücü hesaplanırken özelliğe sahip olan [%27'lik üst grup (n=96)] ile özelliğe sahip olmayan [%27'lik alt grup (n=96)] grup ortalamaları bağımsız gruplar t testiyle karşılaştırılmıştır.

Çalışmada AFA ile ortaya konulan yapının doğruluğunu kontrol etmek için DFA (n=352) uygulanmıştır (Haig, 2005; Harrington, 2009, s.10). DFA için MPLUS 8 programı kullanılmıştır. Yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri incelenerek yapının doğrulanıp doğrulanmadığı tespit edilmiştir. Doğru bir modeli tanımlayan tek bir istatistiksel anlamlılık testi olmadığından analizlerde birden fazla kriteri dikkate alarak model uyumunu çeşitli ölçümlere dayanarak değerlendirmek gerekmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004, s. 81; Schermelleh-Engel vd., 2003, s. 31). Literatürde analizlerde hangi uyum indeks değerlerinin kullanılması gerekliliği konusunda farklı görüşler bulunmakla birlikte Ki-Kare Testi, RMSEA, CFI, SRMR ve TLI değerleri kullanımına yönelik önerilerin ağırlıklı olduğu görülmektedir (Kline, 2023; Hu ve Bentler, 1999; Hooper vd., 2008). Bu bağlamda çalışmada "Chi-Square/Degree of Freedom ($\chi 2$/df), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), Comparative Fit Index (CFI) ve Non-normed Fit Index (TLI)" değerleri incelenmiştir.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla da Cronbach Alfa güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Bu analiz için ölçeğin tamamı ve her bir faktör için ayrı olarak Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde *Mevsimlik Tarım İşçilerinin İşveren Toprak Sahiplerine Yönelik Tutum Ölçeği*'nin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği başka bir özellik ile karıştırmadan tam ve doğru bir biçimde ölçebilme derecesi olarak ifade edilen geçerlik, ölçeğin taşıması gereken en önemli özelliklerden biridir (Seçer, 2018, s. 18; Tavşancıl, 2014, s. 37). Bu çalışmada ölçeğin geçerliğinin test edilmesiyle ilgili geçerlik türlerinden kapsam geçerliği ile yapı geçerliklerine bakılmıştır (Özdamar, 2016; Seçer, 2018; Tavşancıl, 2014). Kapsam geçerliğinde ölçülmek istenilen özellik konusunda çalışmaları olan uzmanların görüşüne başvurulurken yapı geçerliğinde ise AFA ve DFA uygulanmıştır. Çalışmada öncelikle AFA ve DFA için gerekli olan önsel koşulların sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Bunun için faktör analizi için gerekli olan örneklem büyüklüğünün uygunluğu alan yazın üzerinden değerlendirilmiş; verilerin faktör analizine uygunluğuna ilişkin olarak da KMO değeri ve Barlett Sphericity Testi'leri ile önsel analizler yapılmıştır.

Analizlerde AFA öncesinde veri seti örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğunu değerlendirebilmek için alan taraması yapılmıştır. Faktör analizinin güvenirliği örneklem büyüklüğüne de bağlıdır (Field, 2009, s. 645). Zira korelasyon katsayıları örneklemden örnekleme değişme göstermekte, büyük örneklerde çok, küçük örneklerde ise daha fazla dalgalanma oluşturmaktadır (Field, 2009, s.645). Bu anlamda çalışmada örneklem büyüklüğünün belirlenmesi yapılacak olan analizlerin güvenirliği için de önem arz etmektedir. Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında faktör analizi için gerekli olan örneklem büyüklüğü konusunda literatürde çok faklı görüşler bulunmaktadır. Comrey ve Lee (2009, s. 217), 300 örneklem büyüklüğünü iyi, 500 örneklem büyüklüğünü çok iyi, 1000 ve üzeri örneklem büyüklüğünü de mükemmel olarak ifade

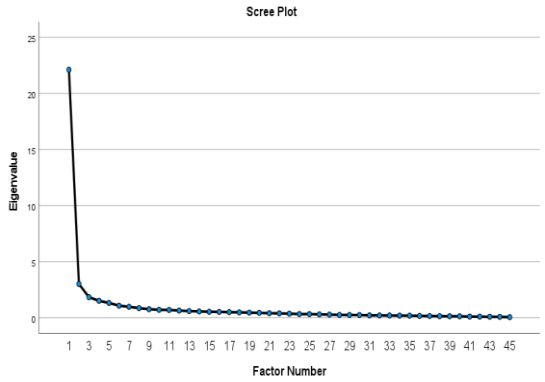
Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

ederken; Field (2009, s.647) ile Tabachnick ve Fidell (2013, s. 618), örneklem sayısının en az 300 olması gerektiğini belirtmektedir. Literatürde aynı zamanda örneklem büyüklüğünün faktör analizi uygulanacak madde sayısının beş ila on katı arasında olması gerekliliğini kabul eden görüşler de bulunmaktadır (Bryman ve Cramer, 2001; Gorsuch, 2015; Kline, 2015; Pett vd., 2003). Bu çalışmada, 45 maddeden oluşan deneme formu 353 katılımcı üzerinden AFA gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan bu sayının alan yazında önerilen örneklem büyüklüğünü yeterince karşıladığı söylenebilir.

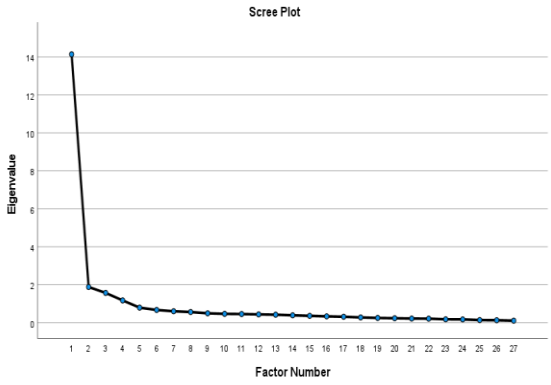
Çalışmada verilerin faktör analizine uygunluğuna KMO değeri ve Barlett Sphericity Testi ile bakılmıştır (Williams vd., 2010). KMO değeri korelasyon matrisindeki ortak varyansla ilişkilidir ve bu değer yalnızca yüksek ortak varyans seviyelerine sahip matrislerin faktör analizi için uygun olduğu anlamına gelmektedir (Lorenzo-Seva, 2021). Faktör analizinde KMO değerinin .60'dan yüksek olmasının faktör analizi için yeterli olduğunu gösterirken (Field, 2009; Pallant, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2013) bu değerin .90 ve üzerinde olması da faktör analizi için mükemmel düzeyde uygunluğuna işaret etmektedir (Kaiser, 1974). Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .954 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu değer, verilerin faktör analizine uygulanması için uygun olduğunu göstermektedir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol için yapılan Barlett Sphericity Testi sonucunda elde edilen ki kare değerinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Field, 2009; Fraenkel ve Wallen, 2006; Tabachnick ve Fidel, 2013). Analizlerde Barlett Sphericity Testi sonucunda belirlenen ki kare test istatistiği $x^2(351)=7822,965$; $p<0,05$ olarak anlamlı çıkmıştır. KMO ve Barlett Sphericity Testi sonucunda elde edilen bu değerler verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Verilerin faktör analizi için uygunluğunun belirlenmesinin ardından ölçeğin faktör yapısını belirlemek için promax döndürme tekniği kullanılarak AFA gerçekleştirilmiştir. AFA ölçek formunda yer alan 45 madde üzerinden yapılmıştır. AFA'da faktör sayısı belirlenirken madde öz değerinin 1'in üzerinde olması (Kaiser, 1960; Tabanhnick ve Fidell, 2013) esas alınmıştır. Verilerdeki her bir bileşen için öz değeri belirlemek amacıyla bir başlangıç analizi yapılmıştır (Fidel, 2009). AFA sonucunda faktörlerin öz değeri Kaiser (1960)'in kriteri olan 1'in üzerinde olduğu ve bunların altı faktörden oluşarak toplam varyansın %68,627'sini açıkladığı belirlenmiştir (Grafik 1). Ölçeğin madde faktör yükleri incelendiğinde hiçbir maddeye yük vermeyen, birden fazla maddeye yük veren ve faktör yükü .35'in altında kalan maddeler ölçekten tek tek çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda madde öz değeri 1'den büyük ve madde faktör yükü .35 üzerinde 27 maddeden oluşan ölçeğin dört faktör altında toplandığı görülmüştür (Grafik 2). 27 maddeden oluşan ölçeğin öz değer grafiği incelendiğinde dört bileşene ait bükülmelerin daha keskin hatlarla belirginleşmiş olduğu görülmektedir (Grafik 2).

Grafik 1: *45 Maddenin Öz Değer Grafiği*



Grafik 2*: 27 Maddenin Öz Değer Grafiği*



AFA sonucunda elde edilen bu faktörler, her bir faktör altında toplanan madde içerikleri dikkate alınarak birinci faktör *güvensizlik,* ikinci faktör *çatışma*, üçüncü faktör *sosyal iletişim* ve dördüncü faktör ise *işbirliği* olarak isimlendirilmiştir. AFA sonucunda maddelerin hangi faktörler altında toplandığı, madde faktör yükleri, öz değeri ve açıklanan varyans değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 1: *Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucunda Ölçeğin Faktör Yapısı*

		Faktörler			
Faktörler	Maddeler	1	2	3	4
Güvensizlik	M16 Toprak sahiplerinin varlığından tedirgin olurum.	,927			
	M17 Toprak sahiplerini tehdit olarak algılarım.	,912			
	M11 Toprak sahibinin adını duymak bile beni huzursuz eder.	,909			
	M10 Toprak sahibiyle aynı ortamda bulunmak istemem.	,769			
	M21 Toprak sahiplerinin yaşamımı zorlaştırdığını düşünürüm.	,767			
	M22 Ne zaman toprak sahibiyle karşılaşsam içimde bir huzursuzluk hissederim.	,749			
	M25 Toprak sahiplenin emek istismarı yapan kişiler olduklarını düşünürüm.	,684			
	M44 Ne zaman toprak sahibiyle karşılaşsam yolumu değiştiririm.	,611			
	M23 Toprak sahiplerinin iyi insanlar olmadığını düşünürüm.	,583			
	M4 Toprak sahiplerine herhangi bir konuda yardım etmek istemem.	,517			
	M20 Toprak sahiplerinden herhangi bir konuda yardım almak istemem.	,511			
Çatışma	M32 Mevsimlik tarım işçilerinin toprak sahipleriyle arkadaş olabileceklerine inanmam.		,857		
	M30 Toprak sahibiyle birlikte çalışma düşüncesi bile beni huzursuz eder.		,841		
	M45 Çalışırken toprak sahibini görmek istemem.		,781		
	M35 Toprak sahipleriyle aynı yerde yaşamak istemem.		,747		
	M38 Toprak sahiplerinin tarım işçilerini (bizleri) sömürdüğünü düşünürüm.		,713		
	M42 Toprak sahiplerinin memnun edilmesi güç kişiler olduğunu düşünürüm.		,708		
	M31 Toprak sahibiyle birlikte çalışırken gergin olurum.		,707		
	M28 Elimde olsa toprak sahibiyle çalışmam.		,578		
	M39 Toprak sahibinin evlilik yoluyla akrabam olmasını istemem.		,487		
Sosyal İletişim	M6 Toprak sahiplerine sempati duyarım.			,797	
	M7 Toprak sahiplerine selam veririm.			,689	
	M1 Toprak sahiplerini severim.			,658	
	M8 Toprak sahipleriyle sohbet etmekten hoşlanırım.			,637	
İşbirliği	M43 Çalışırken toprak sahibini görmekten keyif alırım.				,830
	M29 Toprak sahipleriyle birlikte çalışmak beni mutlu eder.				,810
	M34 Toprak sahipleriyle birlikte çalışmaktan keyif alırım.				,639
	Öz Değer :	14,14	1,88	1,57	1,17
	Açıklanan Varyans (%) :	52, 37	6,97	5,81	4,35
	Açıklanan Toplam Varyans (%) :	69, 513			

Alan yazında AFA sonucunda faktörlerin açıkladığı toplam varyans değeri konusunda farklı görüşler bulunmakla birlikte %50'nin üzerinde olması kabul edilen bir sınırdır (Streiner, 1994). Tablo 1 incelendiğinde, ölçeğin açıklanan toplam varyansının %69,513 olduğu görülürken birinci faktöre ait olan açıklanan varyans %52,37; ikinci faktöre ait açıklanan varyans %6,97; üçüncü faktöre ait açıklanan varyans %5,81 iken dördüncü faktöre ait açılanan varyans %4,35'tir. Ölçeğe ait belirlenen bu değerlerin *Mevsimlik Tarım İşçilerinin İşveren Toprak Sahiplerine Yönelik Tutum Ölçeği*'nin dört faktörlü yapısında yeterli varyans açıklama oranına sahip olduğu söylenebilir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Her bir faktör altında toplanan maddelerin faktör yük değerlerinin .40 ve üzerinde olması öne sürülmektedir (DeVellis ve Thorpe, 2021; Field, 2009; Harrington, 2009). Tablo 1'de madde faktör yük değerleri incelendiğinde ise birinci faktörde madde faktör yüklerinin ,917 ile ,511 arasında; ikinci faktörde madde yüklerinin ,857 ile ,487 arasında; üçüncü faktörde madde yüklerinin ,797 ile ,637 arasında ve dördüncü faktördeki madde yüklerinin ise ,830 ile ,639 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen bu değerlerin alan yazında belirtilen değerin üzerinde olduğu görülmektedir. Bu nedenle ölçekte yer alan maddelerin tamamının yeterli madde faktör yük değerlerine sahip olduğu ifade edilebilir. Bu bulgulara dayanarak her bir maddenin ilgili faktörlerle ölçmeye çalışılan özelliği ölçmeye hizmet ettiği söylenebilir.

Ölçekte yer alan faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayıları da incelenmiş ve bu ilişkiyi gösteren korelasyon katsayıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Alt Boyutlar Arasındaki Korelâsyon Katsayıları*

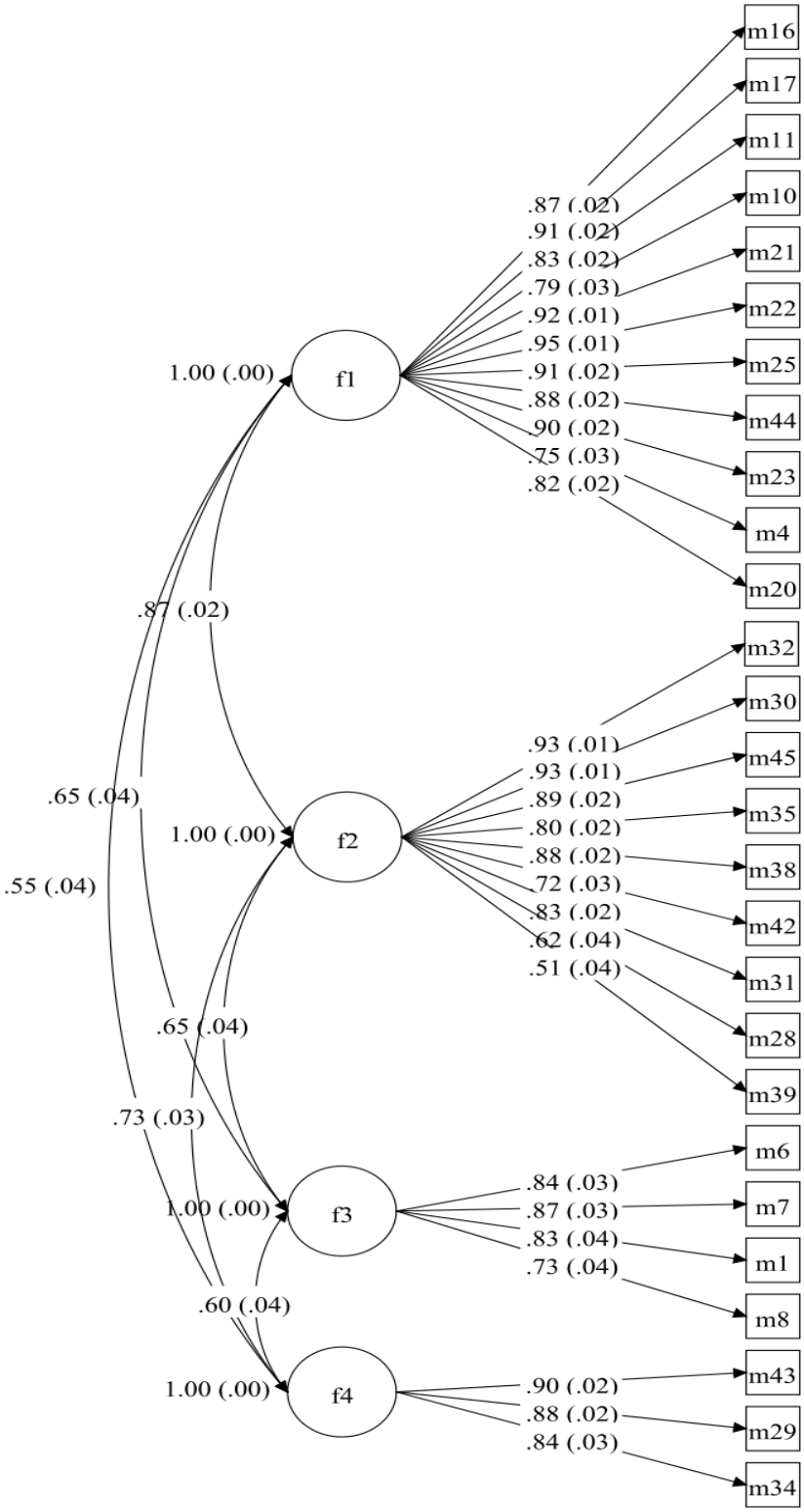
Faktör	Güvensizlik	Çatışma	Sosyal İletişim	İşbirliği
Güvensizlik	1,000	,762*	,558*	,489*
Çatışma		1,000	,549*	,589*
Sosyal İletişim			1,000	,489*
İşbirliği				1,000

*p<0,01

Tablo 2 incelendiğinde alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarının ,489 ile ,762 arasında değiştiği görülmekte bu değerlerin boyutların birbirleriyle pozitif yönde p<0,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğunu gösterdiği belirtilebilir.
AFA sonucunda 27 madde ve dört faktörden oluşan ölçeğin yapı geçerliğini doğrulamak için DFA yapılmış ve bu analiz sonucunda elde edilen path diyagramı Grafik 3'te sunulmuştur.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Grafik 3: *Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Path Diyagramı ve Sonuçları**



*χ2/df=2,720 (p=.000); RMSEA=0.070; CFI=0.973; SRMR=0.048; TLI=0.970

DFA'nda ölçeğin uyum iyiliği modelinde ulaşılan sonuçlar da şu şekildedir: [χ2/df=2,720 (p=.000); RMSEA=0.070; CFI=0.973; SRMR=0.048; TLI=0.970] (Tablo 3).

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Tablo 3: *Mevsimlik Tarım İşçilerinin İşveren Toprak Sahiplerine Yönelik Tutum Ölçeği DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği İndeksleri ve Sonuçları*

Uyum İyiliği İndeksleri	Analiz Sonucunda Elde Edilen Değerler	Referans Alınan İndeks Kabul Ölçütleri*	Uyum Sonuçları
[1,5]χ2/df	2,720	2df <χ2≤3df	Kabul Edilebilir Uyum
[6]RMSEA	0.070	RMSEA≤.070	İyi Uyum
[3,4]CFI	0.973	.97≤CFI≤1.00	İyi Uyum
[7]SRMR	0.048	SRMR≤.050	İyi Uyum
[2,3,4,5]TLI	0.970	.97≤TLI≤1.00	İyi Uyum

*[1](Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003), [2] (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008), [3](Hu ve Bentler, 1999), [4] (Brown, 2015), [5] (Shucmacher ve Lomax, 2004), [6] (Steiger, 2007), [7](Byrne, 2012).

χ2/df değerinin genel olarak 3'ten küçük olması gerekliliği belirtilirken bu değerin 0≤χ2≤2df olması *iyi uyum*, 2df<χ2≤3df olması da *kabul edilebilir iyilik uyumu* olarak kabul edilmektedir (Schermelleh-Engel vd., 2003; Shucmacher ve Lomax, 2004). DFA sonucunda elde edilen model uyum indeks değerleri incelendiğinde, χ2/df'nin 2,720 olduğu görünmekte ve elde edilen bu değerin kabul edilebilir iyilik uyumuna sahip olduğunu göstermektedir.

Modelde RMSEA değeri 0.070 olarak belirlenmiştir. Alan yazında RMSEA değerinin alt sınırı ile ilgili farklı görüşler bulunmakla birlikte bu uyum indeksinin 0≤RMSEA≤0.05 olması iyi uyum, .050<RMSEA≤.080 olması *kabul edilebilir uyum iyiliği* (Schermelleh-Engel vd., 2003; Shucmacher ve Lomax, 2004) olarak kabul edilirken; Steiger (2007, s. 897), RMSEA≤.070 olması iyi uyum olarak değerlendirmektedir. Bu değer başka araştırmacılar tarafından ise RMSEA≤.080 olmasını *iyi uyum* (Hooper vd., 2008, s. 54) olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda analizlerde elde edilen RMSEA değerinin iyi uyum indeksine sahip olduğu belirtilebilir.

CFI indeks değerinin 1'e yaklaşması mükemmel uyuma işaret ederken 0'a yaklaşması ise model uyumsuzluğunu göstermektedir (Schermelleh-Engel vd., 2003; Tabanhick ve Fidel, 2013). Bu indeks değerinde .95≤CFI<.97 arası değer kabul edilebilir iyilik uyumunu belirtilirken .97≤CFI≤1.00 iyi uyuma işaret etmektedir (Hooper vd., 2008; Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel vd., 2003; Tabanhick ve Fidel, 2013, Thompson, 2004). Modelde CFI değeri 0.973 olarak bulunmuş ve bu değer modelin iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

SRMR değerinin iyi uyum için .05'ten küçük olması beklenirken .10'dan küçük olan değerler de kabul edilebilir olarak yorumlanmaktadır (Schermelleh-Engel vd, 2003, s.38). Literatürde bu değerin SRMR≤0.50'ten küçük olması iyi uyum olarak kabul edilmekle birlikte (Byrne, 2012), genel olarak SRMR≤.080 olması iyi uyum için kabul görmektedir (Brown, 2015; Hu ve Bentler, 1999). Analizlerde SRMR değeri 0.048 olarak belirlenmiştir ve bu değer modelin oldukça iyi uyum değerine sahip olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Model uyum indeksinde son olarak incelenen TLI değeri ise 0.970 olarak belirlenmiştir. TLI değeri de CFI değerinde olduğu gibi 1'e yaklaşması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Shucmacher ve Lomax, 2004, s. 103). Schermelleh-Engel vd. (2003, s. 52), TLI değerini .97≤TLI≤1.00 iyi uyum olarak belirtirken bu değerin .95≤TLI<.97 olmasını kabul edilebilir iyilik uyum olarak ifade ederler. Alan yazında TLI indeksinin .95 ve üzerinde olması modelin iyi uyuma sahip olduğu genel kabul görmektedir (Brown, 2015; Hooper vd.,2008; Hu ve Bentler, 1999; Shucmacher ve Lomax, 2004). Bu bağlamda analizde elde edilen değerin modeli iyi uyum indeksine sahip olduğunu gösterdiği ifade edilebilir.

Bu sonuçlar ışığında, açımlayıcı analiz sonucunda elde edilen model data uyumunun sağlandığı ve ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Madde Analizi ve Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için ölçeğin tamamı ve alt boyutları için iç tutarlılık (Cronbach Alfa) katsayısı hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan her bir maddeye (n=27) yönelik olarak ölçülmek istenilen özelliği ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla da madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Güvenirliğe ilişkin olarak gerçekleştirilen bu analizler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Ölçek ve Alt Boyutlarının Cronbach Alfa (Cr α) Güvenirlik Katsayıları ve Madde Test Toplam Korelasyonları*

Alt Boyutlara Ait Cr α Katsayıları	Maddeler	$\bar{X}$	Ss	Madde Toplam Korelasyonları	Madde Çıkarıldığında Cr α Katsayısı
Güvensizlik Cr α : ,954	M16	4,43	1,093	,780	,961
	M17	4,50	1,023	,721	,961
	M11	4,31	1,035	,721	,961
	M10	4,26	1,079	,735	,961
	M21	4,35	1,059	,737	,961
	M22	4,33	1,098	,818	,960
	M25	4,49	1,034	,763	,961
	M44	4,51	,966	,778	,961
	M23	4,37	1,151	,724	,961
	M4	4,18	1,089	,692	,961
	M20	4,25	1,074	,795	,961
Çatışma Cr α : ,925	M32	4,20	1,169	,814	,960
	M30	4,20	1,148	,805	,960
	M45	4,44	1,137	,787	,961
	M35	4,04	1,187	,734	,961
	M38	4,51	1,009	,757	,961
	M42	4,05	1,147	,764	,961
	M31	4,09	1,240	,739	,961
	M28	3,78	1,296	,631	,962
	M39	3,35	1,403	,437	,964
Sosyal İletişim Cr α : ,826	M6	4,22	,969	,552	,962
	M7	4,20	,953	,565	,962
	M1	4,45	,916	,454	,963
	M8	4,37	1,040	,557	,962
İşbirliği Cr α : ,865	M43	3,98	1,051	,655	,962
	M29	4,01	1,017	,506	,963
	M34	3,96	1,069	,598	,962
Ölçeğin tamamı için Cr α: ,963					

Alan yazında ölçeğin güvenilir olarak kabul edilmesinde Cronbach alfa (Cr α) katsayısının .70 ve üzerinde olması gerektiği genel görüşü kabul edilmektedir (Kline, 2023; Seçer, 2018, 2021). 27

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

maddeden oluşan ölçeğin tamamı için elde edilen Cr α katsayısı ,963'tür. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin olarak Cr α katsayıları ise birinci faktör *güvensizlik* için ,954; ikinci faktör *çatışma* için ,925; üçüncü faktör *sosyal iletişim* için ,826 iken dördüncü faktör *işbirliği* için ,865 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı ve alt boyutları için elde edilen iç tutarlılık katsayı değerlerinin ölçeğin güvenirliğini kanıtlamak için yeterli olduğu söylenebilir.

Maddenin ölçülmek istenilen özelliğinin yeterli düzeyde ölçebildiğinin göstergesi olarak madde test toplam korelasyonunun .30 ve üzerinde olması ölçek maddelerinin geçerliğinin bir göstergesi olarak kabul edilir (DeVellis ve Thorpe, 2021; Field, 2009; Kline, 2015; Nunnally ve Bernstein, 1994). Ölçek maddelerinin madde toplam korelasyon değerleri incelendiğinde *güvensizlik* alt boyutu için ,818 ile ,721; *çatışma* alt boyutu için ,814 ile ,631; *sosyal iletişim* alt boyutu için ,565 ile ,454 iken *işbirliği* alt boyutu için ,655 ile ,506 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlar, ölçek maddelerinin ölçeğin tamamı ile ilişkili olup ölçülmek istenilen özelliği ölçtüğüne ilişkin kanıt olarak kullanılabilir.

Ölçekteki her bir maddenin özelliğe sahip olan bireylerle olmayan bireyleri ayırt edip etmediğini belirlemek amacıyla her bir maddeye ilişkin madde ayırıcılık gücü hesaplanarak Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: *Ölçeğin Madde Analizinde Üst %27 ve Alt %27'lik Gruplar İçin t Değerleri*

		%27 Alt Grup (n = 96)		%27 Üst Grup (n = 96)				
Faktör	Madde	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Güvensizlik	M16	3,21	1,436	4,97	,175	190	11,925*	.000
	M17	3,44	1,413	4,99	,102	190	10,736*	.000
	M11	3,27	1,334	4,94	,243	190	12,046*	.000
	M10	3,10	1,365	4,92	,278	190	12,750*	.000
	M21	3,20	1,343	4,99	,102	190	13,038*	.000
	M22	3,03	1,310	4,99	,102	190	14,608*	.000
	M25	3,34	1,344	4,99	,102	190	11,962*	.000
	M44	3,52	1,338	5,00	,000	190	10,835*	.000
	M23	3,15	1,376	4,99	,102	190	13,089*	.000
	M4	3,09	1,400	4,84	,365	190	11,853*	.000
	M20	3,03	1,260	4,94	,243	190	14,550*	.000
Çatışma	M32	2,85	1,384	4,97	,175	190	14,852*	.000
	M30	2,98	1,429	4,95	,223	190	13,338*	.000
	M45	3,14	1,498	4,99	,102	190	12,098*	.000
	M35	2,82	1,422	4,78	,463	190	12,832*	.000
	M38	3,43	1,390	4,98	,144	190	10,884*	.000
	M42	2,85	1,345	4,81	,466	190	13,476*	.000
	M31	2,75	1,399	4,94	,243	190	15,091*	.000
	M28	2,63	1,453	4,59	,494	190	12,572*	.000

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

	M39	2,43	1,382	3,89	1,313	190	7,495*	.000
Sosyal İletişim	M6	3,46	1,178	4,83	,375	190	10,898*	.000
	M7	3,39	1,155	4,88	,332	190	12,143*	.000
	M1	3,82	1,298	4,94	,243	190	8,271*	.000
	M8	3,59	1,342	4,95	,223	190	9,751*	.000
İşbirliği	M43	3,00	1,322	4,71	,457	190	11,968*	.000
	M29	3,31	1,371	4,57	,497	190	8,467*	.000
	M34	3,01	1,357	4,67	,474	190	11,289*	.000

*p < .01.

Çalışmada belirlenen üst %27 (n=96) ile alt %27'lik (n=96) grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkisiz gruplardaki t testi sonucunda elde edilen t değerinin 7,495 ile 15,091 (p<0.01) arasında değiştiği görülmektedir (Tablo 5). Elde edilen bu değerler %27'lik üst (ölçülen özelliğe sahip olan) ile %27'lik alt (ölçülen özelliğe sahip olmayan) gruplardan elde edilen madde ortalamalarının arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında, ölçeğin maddelerinin ölçülen özelliğe sahip olan ve olmayan bireyleri tatmin edici düzeyde ayırt ettiği söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, mevsimlik tarım işçilerinin işveren toprak sahiplerine yönelik tutumlarını değerlendirebilecek bir ölçme aracının geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç kapsamında hazırlanan ölçme aracı Bursa İli Yenişehir İlçesinde çeşitli şehirlerden gelen mevsimlik tarım işçilerine uygulanmıştır. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapıldığı çalışmada ölçeğin 27 maddeden oluştuğu ve dört faktöre sahip olduğu belirlenmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bu faktörler her bir faktör altında toplanan madde içerikleri dikkate alınarak *güvensizlik, çatışma, sosyal iletişim* ve *işbirliği* olarak isimlendirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin geçerliğinin kanıtlanmasında kapsam geçeriği ve yapı geçerliklerine bakılmıştır. Çalışmada kapsam geçerliği uzman görüşüne sunulurken yapı geçerliğini kanıtlamak için de AFA (n=353) ve DFA (n=352) yapılmıştır.

Çalışmada AFA öncesinde verinin faktör analizi için uygunluğuna KMO değeri ve Barlett Sphericity Testiyle bakılmıştır. Verinin faktör analizine uygunluğu hakkında bilgi veren KMO değerinin .954 olduğu belirlenmiştir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirleyen Barlett Sphericity Testi sonucu ise ki kare değerinin [x2(351)=7822,965; p<0,05)] manidar olduğu görülmüştür. Yapılan bu analizler sonucunda verinin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mevsimlik tarım işçilerinin işveren toprak sahiplerine yönelik tutum ölçeğinde faktörleştirme tekniği olarak maksimum olabilirlik faktör analizi (maximum likelihood factor analysis) tekniği kullanılırken döndürme yöntemi olarak da faktörlerin birbiri ile ilişkili olduğu düşünüldüğünden promax döndürme (eğik döndürme) tekniği kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen AFA'larında temel olarak alınan 27 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan dört alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan bu dört alt boyutun toplam varyansa yaptıkları katkı %69,513'tür. On bir maddeden oluşan *güvensizlik* alt boyutu toplam varyansın %52,37'sini açıklarken, dokuz maddeden oluşan *çatışma* alt boyutu toplam varyansın %6,97'sini açıklamakta, dört maddeden oluşan *sosyal iletişim* boyutu toplam varyansın %5,81'ini açıklarken üç maddeden oluşan *işbirliği* alt boyutu ise toplam varyansın %4,35'ini açıklamaktadır. Ölçeğe ve alt boyutlara ait olan bu değerler ölçeğin bu dört faktörlü yapısı ile yeterli varyans açıklama oranına sahip olduğu kanısına varılmıştır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

AFA sonrasında ortaya çıkan modelin doğruluğunu kanıtlamak için DFA (n=352) yapılmıştır. DFA sonucunda $\chi 2/df$ =2,720 ile kabul edilebilir düzeyde uyum değeri gösterdiği görülmüştür. Modelin uyum indeksi RMSEA=0.070, CFI=0.973, SRMR=0.048 ve TLI=0.970 değerleri ile iyi uyum gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla ölçeğin alt boyutları ve tamamı için tutarlılık (Cronbach Alfa) katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için belirlenen Cr α katsayısı ,963 iken *güvensizlik* alt boyutu için ,954; *çatışma* alt boyutu için ,925; *sosyal iletişim* alt boyutu için ,826 iken *işbirliği* alt boyutu için ,865 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerlerin ölçeğin güvenirliğini kanıtlamak için yeterli olduğu görüşüne varılmıştır.

Analizlerde ölçek maddelerinin geçerliğini kanıtlamak ve ölçülmek istenilen özelliği ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla madde-toplam test korelasyonları da incelenmiştir. Burada her bir maddenin alan yazında belirtilen madde test toplam korelasyonunun .30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Bu durum ölçek maddelerinin ölçülmek istenilen özelliğin ölçme amacına hizmet ettikleri ve madde geçerliklerine kanıt oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada maddelerin ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduklarını belirlemek için ilk grup (n=353) veri seti üzerinden %27'lik alt ve üst gruplar (n=96) için t-testi yapılarak ortalamaları karşılaştırılmıştır. Grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ilişkisiz gruplardaki t testi sonucunda elde edilen t değerinin 7,495 ile 15,091 ($p<0.01$) arasında değiştiği görülmüş ve bu değerin üst ve alt gruplar arasında anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu anlamda ölçekte yer alan tüm maddelerin anlamlı derecede ayırt edici özelliğe sahip olduğu kanısına varılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda mevsimlik tarım işçilerinin işveren toprak sahiplerine yönelik tutumunu ölçmede kullanılabilecek geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Tutumun bileşenlerini yansıtan bu ölçme aracı ile mevsimlik tarım işçilerinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak işverene yönelik eğilimlerinin geçerli ve güvenilir olarak belirlenebileceği söylenebilir.

Geliştirilen bu ölçek başka araştırmacılar tarafından farklı alanlardaki mevsimlik tarım işçi gruplarına uygulanarak geçerlik ve güvenirliliği yeniden tekrarlanarak test edilebilir. Ayrıca bu ölçek üzerinden mevsimlik tarım işçilerinin işveren toprak sahiplerine yönelik tutumları ve bu tutumları etkileyen değişkenlerin (iş koşulları, gelir düzeyi, mobinge uğrama vb.) neler olabileceğini belirlemek üzere farklı çalışmalar gerçekleştirilebilir. Türkiye'de son yıllarda mevsimlik tarım işçiliğinde göçmenlerin ağırlık kazandığı görülmekte (Dedeoğlu, 2018) ve bu bağlamda ölçeğin yalnızca göçmen mevsimlik tarım işçisi gruplarına uygulanarak işveren toprak sahiplerine yönelik tutumu ve bu tutumdaki değişkenlerin (etnik kimlik, dil, dışlanma, vb.) neler olabileceği araştırılabilir. Özellikle göçmen mevsimlik tarım işçilerinin tutumu ve bu tutumu etkileyen değişkenlerin belirlenmesinin, göçmen mevsimlik tarım işçilerinin göç alanlarındaki sosyal ilişkilerinin düzenlenmesine yönelik yapılacak olan planlamalarda yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888–918. https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.5.888

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes, *European Review of Social Psychology*, 11(1), 1-33, https://doi.org/10.1080/14792779943000116

Albarracin, D., Johnson B. T., & Zanna M. P. (2005). *The handbook of attitudes*. Lawrence Erlbaum Associates.

Anastasi, A. (1976). *Psychological testing* (4th ed.). MacMillan.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Anderson, L.W. (1997). Attitudes, measurement *of*. İn J.P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (pp.885-895). Pergamon.

Ankaralı, E. (2023). *Mevsimlik tarım işçisi aileleri ile çocukların yaşam ve çalışma koşullarına ilişkin sosyolojik bir araştırma: Ordu ili Ünye ilçesi örneği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Arslan, A. (2023). Gündelik yaşam coğrafyalarında mevsimlik tarım işçisi kadınların "Yok-yeri": Şanlıurfa örneğinde bir inceleme. *Coğrafi Bilimler Dergisi,* 21 (2), 340-367, https://doi.org/10.33688/aucbd.1257206

Aslan, A. M., İnceman Kara, F., Kayır, M., & Kan, A. (2018). Psikolojik danışma yardımı vermeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal Of Turkish Studies*, 13(27), 107-122. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14444

Aslan, S., & Kan, A. (2021). Suriyeli öğrencilere yönelik tutum ölçeği geliştirme geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 193-206. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/943014

Atılgan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı.

Benek , S., & Ökten, Ş. (2011). Mevsimlik tarım işçilerinin yaşam koşullarına ilişkin bir araştırma: Hilvan İlçesi (Şanlıurfa) örneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2) 653-676. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/223387

Bilgiç, H. C., Aslan, C., Özdemir Kılıç, M., & Kan, A. (2021). Developing an attitude scale for Turkish sign language (TSL-AS). *Participatory Educational Research,* 8(1), 200-218. https://doi.org/10.17275/per.21.11.8.1

Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (6), 1191-1205. https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1191

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). The Guilford.

Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows*. Routledge.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Pegem.

Byrne, B. M. (2012). *Structural eequation modeling with Mplus, basic concepts, applications, and programming.* Routledge.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem.

Comrey, A. L. (1988). Factor-analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(5), 754–761. https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.5.754

Comrey, A. L., & Lee, H. L. (2009). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Crocker, L., & Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory*. Cengage Learning.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları.* Pegem.

Dawis, R. V. (1987). Scale construction. *Journal of Counseling Psychology*, 34(4), 481–489. https://doi.org/10.1037/0022-0167.34.4.481

Dedeoğlu, S. (2018). Tarımsal üretimde göçmen işçiler: Yoksulluk nöbetinden yoksulların rekabetine. *Çalışma ve Toplum*, 1(56), 37-68. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2576171

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications* (5th ed.). Sage.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582–602. https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582

Edwards, A. L. (1957). *Techniques of attitude scale construction*. Appleton-Century-Crofts.

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Pegem.

Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T., & Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 27-33. https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5276

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, ınten tion and behavior: An introduction to theory and research.* Addison-Wesley.

Flanagan, J. C. (1952). The effectiveness of short methods for calculating correlation coefficients. *Psychological Bulletin*, 49(4), 342–348. https://doi.org/10.1037/h0057321

Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). McGraw-Hill.

Geçgin, E. (2009). Ankara-Polatlı örneğinde sosyal dışlanma açısından mevsimlik tarım işçiliği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 3-35. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobild/issue/80664/1381767

Gorsuch, R. L.(2015). *Factor analysis*. Routledge

Haig, B. D. (2005). Exploratory factor analysis, theory generation, and scientific method. *Multivariate Behavioral Research*, 40 (3), 303–329. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr4003_2

Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University.

Hinkin, T. R., Tracey, J. B., & Enz, C. A. (1997). Scale construction: Developing reliable and valid measurement instruments. *Journal of Hospitality & Tourism Research,* 21(1), 100-120. https://doi.org/10.1177/109634809702100108

Hooper, D, Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. https://www.researchgate.net/publication/254742561

Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal,* 6(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim*. Siyasal.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş.* Evrim.

Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141–151. https://doi.org/10.1177/001316446002000116

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika,* 39 (1), 31-36. https://doi.org/10.1007/BF02291575

Kan, A., & Akbaş. A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2). 227-237. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17391/181763

Kelley, T. L. (1939). The selection of upper and lower groups for the validation of test items. *Journal of Educational Psychology*, 30(1), 17–24. https://doi.org/10.1037/h0057123

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Kind , P., Jones, K., & Barmby, P. (2007). Developing attitudes towards science measures, *International Journal of Science Education*, 29(7), 871-893, https://doi.org/10.1080/09500690600909091

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.

Kline, P. (2015). *A Handbook of test construction ıntroduction to psychometric design.* Routledge.

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling.* The Guılford.

Krech, D., & Crutchfield, R. S. (1994). *Sosyal psikoloji*, (Çev. Erol Güngör). Ötüken.

Lorenzo-Seva, U. (2021). SOLOMON: A method for splitting a sample into equivalent subsamples in factor analysis. *Behavior Research Methods*, 54(6), 2665–2677. Doi: https://doi.org/10.3758/s13428-021-01750-y

Nunnally, J., C., & Bernstein, I, H. (1994). *Psychometrıc theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Oppenheim, A. N. (2001). *Questionnaire design. interviewing and attitude measurement*. Continuum International.

Ostrom, T. M. (1969). The relationship between the affective, behavioral, and cognitive components of attitude. *Journal of experimental social psychology*, 5(1), 12-30. https://doi.org/10.1016/0022-1031(69)90003-1

Öksüz, M., & Özgür, E. M. (2021). Emeğin etnikleşmesi ve feminizasyonu: Çay tarımında kadın ve Gürcü emeği. *Coğrafya Dergisi*, 43, 55-75. https://doi.org/10.26650/JGEOG2021-845700

Özbekmezci, Ş., & Sahil, S. (2004). Mevsimlik tarım işçilerinin sosyal, ekonomik ve barınma sorunlarının analizi. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi* 19(3), 261-274. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/76159

Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi IBMM SPSS, IBM SPSS AMOS ve MINITAB uygulamalı*. Nisan.

Özgüven, İ. E. (2017). *Psikolojik testler* (12. Basım). Nobel.

Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual* (6th edition). McGraw-Hill Education

Perez-Rodríguez, U., Varela-Losada, M.,Alvarez-Lires, F., J., & Vega-Marcote, P. (2017). Attitudes of preservice teachers: Design and validation of an attitude scale toward environmental education. *Journal of Cleaner Production*. 164, 634-641, https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.06.245

Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Sage.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Muller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74. https://doi.org/10.23668/psycharchives.12784

Schumacker, R. E., & Lomax, R: G. (2004). *A begınner's guide to structural equatıon modelıng* (2nd edition). Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates.

Seçer, İ. (2018). *Psikolojide test geliştirme ve uyarlama süreci SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Anı.

Seçer, İ. (2021). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi, analiz ve raporlaştırma*. Anı.

Sevinç, M. R., & Kantar-Davran, M. (2022). Mevsimlik gezici tarım işçilerinin çalışma ve sosyal hayatlarının iyileştirilmesi stratejisi ve eylem planlarının (Metip I ve Metip II) uygulanmasına yönelik eleştirel bir yaklaşım (Adana ili örneği)", *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(65), 2057-2066. DOI: 10.29228/smryj.65857

Smith, M. B. (1947). The personal setting of public opinions: A study of attitudes toward Russia. *The Public Opinion Quarterly*, 11 (4), 507-523. https://www.jstor.org/stable/2745499

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893–898. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017

Streiner, D. L. (1994). Figuring out factors: The use and misuse of factor analysis. *The Canadian Journal of Psychiatry.* 39(3), 135-140.https://doi.org/10.1177/070674379403900303

Şeker, H.,& Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme.* Nobel.

Şimşek, Z. (2012). *Mevsimlik tarım işçilerinin ve ailelerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi araştırması 2011: Nüfus, tarım işgücü göçü, yaşam koşulları, üreme sağlığı (Haz.* Zeynep Şimşek). Harran Üniversitesi, Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu (UNFPA https://kutuphane.tarimorman.gov.tr/vufind/Record/17558

Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Nobel.

Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications.* American Psychological Association.

Thurstone, L.L., & Chave, E. J. (1956). *The measurement of attıtude.* The Unıversıty Of Chıcago.

Turan-Oluk, N., Kan, A., & Ekmekci, G. (2016). Kavram haritası yöntemine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 95-110. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1489153

Williams, B., Brown, T., & Onsman, A. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8(3). 1-13. https://doi.org/10.33151/ajp.8.3.93

Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838. https://doi.org/10.1177/0011000006288127

Yıldırak, N.., Gülçubuk, B., Gün, S., Olhan, E., & Kılıç, M. (2003). *Türkiye'de gezici ve geçici kadın tarım işçilerinin çalışma ve yaşam koşulları ve sorunları.* Tarım-İş -Türkiye Orman-TOPRAKSU-Tarım Sanayi İşçileri Sendikası. https://kutuphane.tarimorman.gov.tr/vufind/Record/14858

Yiğit Özüdoğru, H., Kan, A., Yaman, E., & Uslu, L. (2018). Yerel halkın Suriyelilere yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 40 (2), 115-140. https://doi.org/10.21560/spcd.v18i39974.446546

YİTMV- Yenişehir İlçe Tarım Müdürlüğü Verileri. (2024).

Extended Abstract

Seasonal agricultural labor and the problems experienced in this regard are among the most important social problems in our country, as in many parts of the world. Seasonal agricultural labor, which has a huge population among the working population in our country (Şimşek, 2012), has started to carry the social structure in question to a different dimension with the increase in the number of migrant seasonal agricultural workers in recent years (Dedeoğlu, 2018). In the literature, there are many studies on seasonal agricultural labor and the problems encountered in this field (e.g., Benek & Ökten, 2011; Geçkin, 2009; Özbekmezci & Sahil, 2004; Yıldırak et al., 2003). These studies on seasonal agricultural labor provide a very accurate data

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

source with on-site determinations in understanding the social structure of agricultural labor, solving possible problems and regulations to be made. In addition to these studies that provide important data for the plans to be developed for seasonal agricultural labor, attitude is another characteristic that should be determined through on-site determinations. Attitude is effective on many factors, such as social perception, judgments, social relations, and environmental adaptation, especially the behaviors of the individual (Eagly & Chaiken, 2007). While the determination of attitudes enables individuals' behaviors to be predicted (Krech & Crutchfild, 1994), it provides important data on the individual's relations between social groups and the social adaptation process, such as adaptation to the social environment and policies to be developed to solve possible problems. In this sense, determining the attitudes of seasonal agricultural workers is important in terms of revealing the adaptation of workers to the social environment in the areas where they migrate, their tendencies reflected on their work efficiency as well as their social relations such as their relations with employers and landowners, and the psychological tendencies behind the social problems faced in migration areas. In this context, the study aims to predict the behavior of individuals by determining the cognitive, emotional, and behavioral tendencies of seasonal agricultural workers, which reflect the components of the attitude towards the employer landowners, and thus provide the necessary information to take the necessary measures for the solution of possible problems between social groups. For this purpose, a scale was developed to determine the attitude of seasonal agricultural workers towards the employer landowner, and the scale was applied to seasonal agricultural workers to determine the validity and reliability of the scale. The trial form of the 5-point Likert-type scale consisting of 45 items prepared by the researchers was applied to 735 seasonal agricultural workers from different ethnic and cultural groups coming from various cities in Yenişehir district of Bursa province. In order to prove the content validity of the study, the opinions of experts' opinions on the feature to be measured were consulted (DeVellis & Thorpe, 2021; Tavşancıl, 2014). K.M.O. value and Barlett Sphericity test were performed to determine the suitability of the data obtained in the study for factor analysis. In order to prove the construct validity of the scale, E.F.A. was performed on the data collected from 353 participants, and then C.F.A. was performed with other data collected from 352 participants. Item-total test correlations were calculated to determine whether each item in the scale measured the characteristic it was intended to measure. In order to determine how adequate the items were in discriminating individuals in terms of the trait they measured, the item averages of the 27% lower and upper groups (n=96) over the first group (n=353) data set were compared by independent groups t-test. In order to determine the reliability of the measurement results in the study, Cronbach-Alpha coefficient values were calculated for the whole scale and its sub-dimensions. The study determined that the K.M.O. value, which gives information about the suitability of the data for factor analysis, was .954. The fact that this value is .90 and above indicates that it is perfectly suitable for factor analysis (Kaiser, 1974). In this context, it can be said that the value obtained from the analyses shows that the data are perfectly suitable for factor analysis. As a result of the Barlett Sphericity Test, which determines whether the data come from a multivariate normal distribution or not, the chi-square value [x2(351)=7822,965; p<0,05)] was found to be significant. As a result of these analyses, it was concluded that the data were suitable for factor analysis. After determining the suitability of the data for factor analysis, E.F.A. (n=352) was applied. As a result of E.F.A., it was determined that the scale with 27 items was categorized under four factors with eigenvalues above 1. These factors obtained as a result of E.F.A. were named the first factor, mistrust; the second factor, conflict; the third factor, social communication; and the fourth factor, cooperation, by considering the item contents collected under each factor. The contribution of these four dimensions to the total variance is 69,513%. C.F.A. (n=352) was conducted to prove the accuracy of the model that emerged after E.F.A. As a result of C.F.A., it was observed that $\chi 2/df=2,720$ showed an acceptable fit value. It was concluded that the model showed good fit with fit index values of RMSEA=0.070, CFI=0.973, SRMR=0.048, and TLI=0.970. In light of these results, it was concluded that the model-data fit obtained from the exploratory analysis was achieved, and the four-factor structure of the scale was confirmed. The Cr α coefficient to determine the scale's reliability was .963. It was concluded that these values were sufficient to prove the scale's reliability. In the analyses, item-total test correlations were also examined to prove the scale items' validity and determine whether they measure the desired feature. An item-test total correlation of .30 and above is accepted as an indicator of the validity of the scale items as an indication that the item can adequately measure the trait to be measured (DeVellis & Thorpe, 2021; Field, 2009; Kline, 2015; Nunnally & Bernstein, 1994). Here, it was observed that each item had an item-test total correlation above .30, as stated in the literature. It was concluded that the scale items measure the feature to be measured and constitute evidence of item validity. As a result of the unrelated groups ' t-test for the significance of the difference between the averages of the upper 27% (n=96) and lower 27% (n=96) groups, the t-value obtained ranged between 7.495 and 15.091 ($p<0.01$). These values show a statistically significant difference between the item averages obtained from the upper 27% (having the measured characteristic) and lower 27% (not having the measured characteristic) groups. In light of these results, it can be said that the scale's items satisfactorily distinguish between individuals with and without the measured trait. As a result of the analyses, a

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

measurement tool with proven validity and reliability that can be used to measure the attitudes of seasonal agricultural workers towards employer landowners has been developed. With this measurement tool reflecting the components of attitude, it can be said that seasonal agricultural workers' cognitive, affective, and behavioral tendencies towards the employer can be determined validly and reliably.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi * 2025 *Cilt: 29 * Sayı: 3 *(1102-1125)

Ortaokullarda Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Ölçülmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları

Teacher Opinions and Practices on Measurement of Listening and Speaking Skills in Secondary Schools

Veysel ELKATMIŞ[*] Mehmet Salih AVCI[**] Faruk KAYMAN[**]

Makale Bilgisi

Geliş:26.03.2024

Kabul:25.09.2025

Doi: 10.20296/tsadergisi.1459594

Anahtar Sözcükler:

Dinleme becerisi

Konuşma becerisi

Ölçme değerlendirme

Öğretmen görüşleri

ÖZET

Dil becerilerinin değerlendirilmesi uzun süredir eğitimde önemli bir yer tutsa da dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesine yönelik uygulamaların ilk kez ölçünlü bir yapıya kavuşturulması bu alandaki öğretmen deneyimlerinin ve görüşlerinin incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023–2024 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni sınav sistemi kapsamında Türkçe öğretmenlerinin dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesine ilişkin görüşlerini ve bu becerileri ölçmeye yönelik sınıf içi uygulamalarını tespit etmektir. Çalışma, nitel bir yöntemle yürütülmüş olup durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Araştırma, çeşitli devlet okullarında görev yapan 35 Türkçe öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgulara göre, katılımcıların çoğu dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesini faydalı ve gerekli bulmaktadır. Dinleme becerilerinin ölçümünde süre sorununa rastlanmazken konuşma becerilerinde zaman yetersizliği öne çıkmıştır. Öğretmenlerin genellikle sonuç odaklı ölçme yaptığı, uygulama sonunda çeşitli geri bildirim yöntemlerinden faydalandığı görülmüştür. Dinleme becerisinin ölçümünde daha çok klasik araçlar kullanılırken konuşma becerisinin ölçümünde ise alternatif araçlara başvurulduğu saptanmıştır. Ancak bu araçların çoğunlukla öğretmenler tarafından hazırlanmadığı ve hazır araçların yeterli bulunduğu tespit edilmiştir. Çalışma, öğretmen uygulamalarına ve karşılaşılan güçlüklerin anlaşılmasına katkı sunarak alan yazındaki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Article Information

Submission:26.03.2024

Acceptance:25.09.2025

Doi: 10.20296/tsadergisi.1459594

Key Words:

Listening skills

Speaking skills

Measurement and evaluation

Teacher opinions

ABSTRACT

Although the assessment of language skills has long held a significant place in education, the standardized evaluation of listening and speaking skills has only recently been implemented. This development necessitates an investigation into teachers' experiences and perspectives regarding these skills. In this context, the aim of this study is to identify Turkish language teachers' views on the assessment of listening and speaking skills, as well as their in-class practices related to these assessments, within the scope of the new exam system introduced by the Ministry of National Education in the 2023–2024 academic year. The study was conducted using a qualitative research method and adopted a case study design. The research was carried out with 35 Turkish language teachers working in various public schools. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. The findings revealed that most participants considered the assessment of listening and speaking skills to be beneficial and necessary. While no major time-related issues were reported for listening assessments, lack of time emerged as a challenge in assessing speaking skills. It was also observed that teachers tended to adopt a product-oriented approach and used various feedback methods following the assessments. While traditional tools were mostly used for assessing listening skills, alternative tools were preferred for speaking assessments. However, it was found that these tools were often not developed by the teachers themselves and that pre-existing tools were generally considered sufficient. This study aims to contribute to the literature by shedding light on teachers' practices and the challenges they face in the assessment of listening and speaking skills.

Atıf İçin

Elkatmış, V., Avcı, M. S. & Kayman, F. (2025). Ortaokullarda dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesine ilişkin öğretmen görüşleri ve uygulamaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 29*(3), 1102-1125. doi: 10.20296/tsadergisi.1459594

[*] Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Kayseri, veysel.elkatmis@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9599-8330
[**] Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Van, msateb4@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9339-7956
[**] Dr. Öğr. Üyesi, Hakkâri Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Hakkâri, farukkayman@hakkari.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7917-7188

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

GİRİŞ

Konuşma ve dinleme ile bunların sembolik formlarının ifadesi olan okuma ve yazma becerileri insanoğlunun sahip olduğu önemli becerilerdir. Konuşma ve dinleme becerileri gündelik ya da doğal yollarla kazanılabilirken diğer iki beceri için çoğunlukla resmî ve yapılandırılmış ortamlara ihtiyaç duyulur. Bu ortamların başında ise okullar gelir. 2019 tarihli Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP) programın amacının öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi olduğu belirtilmiştir.

Dinleme, konuşan veya sesli okuyan birinin vermek istediği mesajı doğru anlayabilme etkinliğidir (Özbay, 2006). Dinleme ve işitme farklı kavramlardır. İşitme fizyolojik ve istem dışı iken dinleme psikolojik ve kişinin kendi isteğiyle gerçekleşen bir faaliyettir. Duygu, düşünce ve hayallerin dil aracılığıyla muhataba aktarılması (Aktaş ve Gündüz, 2008) demek olan konuşma eylemi ise insanların insani münasebetlerini devam ettirme ve her türlü ihtiyaçlarını beyan etmelerinde kullandıkları başat iletişim unsurlarındandır. Öğretim programı her ne kadar dört temel beceriye aynı değeri atfetse de bunlar içerisinde en çok ihmal edilenler dinleme ve konuşma becerileridir. Bu iki becerinin şanssızlığı çocukların okula başlamadan önce de bu iki beceriyi belirli bir seviyede edinmiş olmalarıdır. Okuma ve yazmaya atfedilen değerden bu iki becerinin mahrum bırakıldığı bilinmektedir (Doğan, 2014; Özlek ve Güzel, 2022).

Dilin temel işlevi iletişimdir. Konuşma ve dinleme becerileri aynı zamanda iletişim olgusunun da temel unsurlarıdır (Deniz ve Keray Dinçel, 2019). Zira normal şartlarda okul çağına kadar kişinin kullandığı tek iletişim yöntemi konuşma ve dinlemedir. Bu becerilerin geliştirilmesi, iletişim olgusunun ve buna bağlı işlevlerin de geliştirilmesi anlamına gelmektedir. İlkokul ve ortaokullardaki bütün sınıf seviyelerinde Türkçe dersi bu temel becerileri geliştirmek için yer almaktadır. Yapılan öğretim neticesinde kazanımların elde edilip edilmediğini görmek için ise ölçme ve değerlendirme faaliyetleri bu sürecin vazgeçilmez unsurlarıdır. TDÖP'de (2019) 4-8. sınıf seviyelerinde bilişsel becerilerin ölçülmesi için yazılı sınavlardan yararlanılacağı ifade edilmiş, ayrıca sınavlar yapılırken uyulacak temel ilkelerden bahsedilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığının 9 Eylül 2023 tarihinde yayımladığı Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nde "*Türkçe/Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil derslerinin sınavları; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmek için yazılı ve uygulamalı olarak yapılır.*" denilmektedir. Buna göre daha önce sadece yazılı olarak yapılan Türkçe sınavları, konuşma ve dinleme becerilerini de ölçecek şekilde genişletilmiştir. Toplamda üç sınav yapılacak olup bunların belirli yüzdesi ders notu olarak belirlenecektir (yazılı %50, konuşma %25, dinleme %25). Uygulamanın gerekçesi "*Türkçenin korunması ve geliştirilmesi*" olarak gösterilmiştir. Sınavlarda sadece açık uçlu sorulara yer verilecek, diğer soru türleri kullanılmayacaktır. Bu kararın yerinde ve isabetli bir karar olduğu söylenebilir. Zira Güneş'in (2012) de ifade ettiği gibi çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli gibi kısa cevaplı testler bilişsel süreç boyutunun tanıma ve hatırlama seviyelerinde kalmakta, analiz, sentez gibi daha üst seviye zihinsel süreç ve becerileri ölçmede yetersiz kalmaktadır.

En geniş anlamda ölçme belli bir niteliğin gözlemlenerek gözlem sonuçlarının sayı veya sembollerle ifade edilmesidir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2022). Doğrudan veya dolaylı olarak yapılabilen ölçmeler bir şeyin özelliğinin veya niteliğinin belirlenmesi sürecidir. (Semerci, 2015). Bütün ölçmelerin amacı, değerlendirme işlemlerine hizmet etmektir. Değerlendirme bir ölçüt kullanarak yargıya varma ve karar verme sürecidir. Değerlendirme sonucunda ölçülen özelliğin yahut niteliğin yeterli veya yetersiz, az veya çok, kabul edilebilir veya edilemez seviyede olup olmadığı şeklinde bir yargıya varılması söz konusudur. Dolayısıyla öğrencilerin başarılı veya başarısız olduğunun belirlenmesi işlemi de bir değerlendirmedir (Semerci, 2015). Değerlendirme kavramının tanımı incelendiğinde "ölçme sonucu, ölçüt, karar" olmak üzere üç temel unsurun göze çarptığı görülmektedir. Şu hâlde değerlendirme, ölçmeyi de içine alan oldukça geniş kapsamlı bir kavramdır (Bahar vd., 2022).

Eğitim ortamlarındaki etkinliklerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için iç içe geçmiş bazı faaliyetlerin yapılması gerekmektedir. Bu faaliyetlerin verimliliği, önceden belirlenmiş bir plana bağlı olarak düzenli ve sistemli bir şekilde yürütülmesine dayanmaktadır. Etkinliklerin planlı bir

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

şekilde ilerletilmesinde, ölçme ve değerlendirmenin önemli bir rolü ve işlevi vardır. Bu işlev, planlama, şekillendirme, süreci yönlendirme, değerlendirme ve sonuç çıkarma gibi iç içe geçmiş bir dizi uygulamayı içermektedir. Ölçme ve değerlendirme, eğitim süreçlerini düzenlemenin yanında, dinamik bir ilerleme ve öğrenmenin hedeflere uygun bir şekilde gerçekleşmesi için temel bir unsur olarak kabul edilmektedir (Göçer, 2019). TDÖP'ye (2019) göre öğrencilerin programda yer alan bilgi ve becerileri hangi nispette edindiğinin tespitinde kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları "değerlendirme öncesinde-değerlendirme sırasında- değerlendirme sonrasında" olmak üzere üç merhaleden oluşmalıdır.

İlköğretim kurumlarında ölçme ve değerlendirme işlemleri öğretmenlerin mesuliyetine bırakılmıştır. İlgili mevzuat gereği her dersten her dönem iki sınav yapılmaktadır. Son yapılan değişiklikle beraber Türkçe öğretmenleri yazılı sınav ile birlikte konuşma ve dinleme sınavlarını da planlayıp uygulayacaklardır. Bu durum Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme süreçlerinde iş yükünü arttırmaktadır. Yapılan alan yazını taramasında hem ölçme ve değerlendirme süreçleri hem de dinleme ve konuşma becerileriyle ilgili farklı branşlardan öğretmen görüşlerinin alındığı pek çok çalışma tespit edilmiştir. Keray Dinçel (2016) ölçme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili olarak Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuş, öğretmenlerin çoğunun dinleme/izleme becerisine yönelik bir ölçme aracı hazırlamadığını tespit etmiştir. Hazırlayanların ise metnin önemli yerlerinden soru sormaya dikkat ettikleri, dinleme/izleme becerisinin ölçümünde açık uçlu ve kısa cevaplı soruları kullandıkları görülmüştür. Dölek ve Demirel (2022), dinleme becerisiyle ilgili Türkçe öğretmenlerinden görüş almış, katılımcıların büyük bir bölümünün dinlemenin duyuşsal yönüyle ilgili herhangi bir ölçme-değerlendirme çalışması yapmadığını tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin dinleme becerisine yönelik ölçme-değerlendirme çalışmaları yaptığını, ancak bu çalışmalarda daha çok açık uçlu ve çoktan seçmeli sorular kullandığını, süreçte anlamlandırmayı, dinleme kurallarına uymayı, yorumlamayı, soruları cevaplamayı, özetlemeyi ölçüt aldığını, elde edilen notu ders içi katılım notu olarak kullandığını, ayrıca fiziki şartların süreci olumsuz etkilediğini belirlemişlerdir. Çarkıt (2018), dinleme becerisinin değerlendirilmesi süreciyle ilgili öğretmen görüşlerini aldığı çalışmasında öğretmenler, dinleme becerisinin objektif değerlendirme güçlüğü bulunduğunu, kazanımların genel olarak gözlem yolu ile değerlendirildiğini, 8. sınıf öğrencilerinin LGS'ye odaklandıklarından yapılan dinleme uygulamalarını gereksiz gördüklerini, sınıfların kalabalık ve okulun fiziki donanımının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Çerçi'nin (2015) konuşma becerisiyle ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurduğu çalışmasına göre Türkçe öğretmenleri konuşma becerisinin değerlendirilmesinde yeterlikleri kendi tutumlarına göre belirlemektedir. Kendileri ölçek hazırlamayan öğretmenler ölçme araçlarındaki ölçütleri de yetersiz görmekte, "süreç öncesi - süreç - çıktı" şeklindeki değerlendirme ilkelerine uymamaktadırlar. Öğretmenler değerlendirme için gerekli yeterlikleri taşımadıklarını düşünmekte, sürece plânlarında yer vermemekte, sınıf ortamlarının değerlendirme açısından uygun olmadığını düşünmektedirler. Ayrıca değerlendirme sonucunda nasıl geribildirim yapmaları gerektiğini bilmemekte, bu konuda yanlış tutum ve alışkanlıkları bulunmakta, ders saatlerinin konuşma etkinlikleri, değerlendirme ve geribildirim için yetersiz olduğunu düşünmekte, öğrenci gelişim dosyaları tutmayıp öğrencilerin konuşma becerisi gelişimlerini gereği gibi izleyememektedirler. Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarını inceleyen Ünlü, Öztürk ve Tağa (2014) en fazla çoktan seçmeli sınavların tercih edildiğini, bu sınavlarda beceri alanlarından okuma ve yazmaya bütün sınıf seviyelerinde ağırlık verildiğini, buna karşılık konuşma ve dinleme becerilerine yönelik herhangi bir soruya yer verilmediğini belirlemişlerdir. Karatay ve Dilekçi (2019), Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin hazırladıkları ölçme araçlarında daha çok okuma becerisini önceliklediklerini belirlemişlerdir. Ölçme araçlarındaki soru tiplerinin genellikle çoktan seçmeli olduğu, soruların bilgi ve kavrama seviyesinde kaldığı ve öğretmenlerin konuşma, dinleme becerilerini tam olarak ölçemediği ve ihmal ettiğini tespit etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, öğrenciler hakkındaki kanaatlerinden dolayı öğrencilerine verdikleri puanların güvenilir olmadığını, soru yazma konusunda yeterli olmadıklarını ve eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Canbulat, Bıçak ve Uyumaz'ın (2017) Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını inceledikleri çalışmalarında değerlendirme sürecinde konuşma, yazma ve okuma becerilerine çok önem verdikleri, dinleme becerisini ise değerlendirmelerinde çok dikkate almadıkları görülmüştür. Aksu ve Uyar (2022) konuşma eğitimi

ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurdukları çalışmalarında öğretmenlerin tamamının gündelik yaşam ve iletişimdeki işlevi gerekçesiyle bu becerinin geliştirilmesini önemli gördüğü belirlenmiştir. Katılımcıların yarısının düzenli bir şekilde konuşma becerisini geliştirmek için etkinlik ve uygulamalara yer verdiği, üçte birinin ise bu tür etkinlik ve uygulamalara zaman ayırmadığı, bu becerinin büyük ölçüde gözlem yoluyla değerlendirildiği ve elde edilen notların sınıf geçme notuna eklenmediği belirlenmiştir. Gürlek'in (2021) Türkçe öğretmenlerinin dört temel becerinin ölçme ve değerlendirilmesine yönelik görüşlerinin alındığı çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirilme konusunda bazı kavram yanılgıları ve bilgi eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Ölçme ve değerlendirmede bireysel farklılıkları göz özünde bulundurmaya çalıştıkları, en çok soru cevap, açık uçlu soru, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve gözlem formları kullandıkları belirlenmiştir. Yıldırım ve Karakoç Öztürk'ün (2009), Türkçe öğretim programının ölçme-değerlendirme unsuru hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini aldıkları çalışmalarına göre öğretmenler, genel olarak öğretim programının ölçme-değerlendirme ögesini olumlu bulmuş ancak tavsiye edilen ölçme araçlarının kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor ve zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir. Ölçme araçlarından en çok performans ödevleri, dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyaları ve proje değerlendirme formunun, en az ise tutum ölçekleri, akran değerlendirme formu ve grup öz değerlendirme formu gibi araçların kullanıldığı görülmüştür. Hamzadayı ve Dölek (2017), Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini değerlendirme yaklaşımları ile ilgili yaptıkları çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini diğer beceriler kadar önemli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin jest-mimik, ses ayarı, telaffuz, kelimelerin doğru ve yerinde kullanımı gibi ilkeleri gözettikleri, verilen dönütün niteliğinin öğrenciler üzerindeki etkisinin farkında oldukları görülmüştür. Sevim ve Yılmaz (2024) tarafından yapılan çalışmada, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkçe dersinde yapılan sınav değişikliğine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler genel olarak sınav sistemindeki değişikliği olumsuz değerlendirmiş; en çok zaman kaybı, müfredat yetiştirme güçlüğü, notların abartılması ve değerlendirme zorluklarından şikâyetçi olmuşlardır. Bununla birlikte, konuşma sınavlarının sisteme dâhil edilmesi olumlu bulunan yönler arasında yer almıştır. Çalışmada, sınav değişikliğinin uygulanmadan önce kapsamlı hazırlıkların yapılması ve sistematik bir geçiş sürecinin gerekliliği vurgulanmıştır. Gün ve Durmuş Öz (2024), Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'na ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini incelemişlerdir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı, bu sınavın dört temel dil becerisini sürece dayalı ve teknolojik imkânlarla ölçmesi açısından yenilikçi ve faydalı olduğunu ifade etmiştir. Ancak bazı öğretmenler, teknolojik aksaklıklar, değerlendirme süreçlerindeki öznellik ve fırsat eşitsizlikleri gibi nedenlerle sınavın uygulanabilirliğine dair endişelerini dile getirmiştir. Çağ (2024), 2023 yılında konuşma sınavının zorunlu hâle getirilmesiyle birlikte Türkçe öğretmenlerinin bu uygulamaya dair görüş ve deneyimlerini incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin çoğunun sınavı kendilerinin hazırlamadığı, uygulama sürecinde zaman sıkıntısı, kalabalık sınıflar ve müfredat baskısı gibi zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin sınava yönelik kaygı ve stres yaşadıkları, bunun da uygulamayı olumsuz etkilediği görülmüştür. Öğretmenler konuşma sınavını gerekli bulsalar da uygulamanın iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Dil becerilerinin etkili bir şekilde öğretimi kadar bu becerilerin nasıl ölçüleceği de Türkçe eğitiminin temel sorun alanlarından biridir. Özellikle dinleme ve konuşma becerileri doğrudan gözlenebilir ancak nesnel olarak değerlendirilmesi zor olan beceriler arasında yer almakta, bu durum öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinde çeşitli güçlükler yaşamasına neden olmaktadır (Karatay ve Dilekçi, 2019). Alan yazınında Türkçe öğretmenlerinin yeni sınav sistemi, ölçme-değerlendirme araçları ve uygulama sürecine ilişkin görüşlerini ele alan çeşitli çalışmalar bulunsa da özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesine odaklanan ve bu süreci sistemli biçimde inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle mevcut araştırmanın hem söz konusu becerilerin değerlendirilmesine yönelik öğretmen deneyimlerini ortaya koyarak alan yazınındaki boşluğu doldurması hem de öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecindeki rollerine ve uygulamada karşılaştıkları sorunlara dikkat çekmesi açısından önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesine yönelik görüşlerini ve uygulamalarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenleri MEB'in konuşma ve dinleme becerisinin ölçülmesine yönelik uygulaması hakkında ne düşünmektedir?
2. Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin konuşma ve dinleme becerileri ölçülürken hangi yeterlilikler göz önünde bulundurulmalıdır?
3. Türkçe öğretmenleri konuşma ve dinleme becerisini ölçmek için hangi ölçme aracını kullanmakta ve bu ölçme aracının yeterli olup olmadığı hakkında ne düşünmektedir?
4. Türkçe öğretmenleri konuşma ve dinleme becerisini ölçtükten sonra öğrenciye nasıl geri bildirim vermektedir?
5. Türkçe öğretmenleri konuşma ve dinleme becerisinin ölçülmesinde ders saatleri ve her bir öğrenci için ayrılan sürenin yeterliliği hakkında ne düşünmektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesine yönelik öğretmen görüşlerini ve uygulamalarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasına başvurulmuştur. Durum çalışmalarında sürmekte olan güncel, gerçek yaşam durumları üzerinde çalışılır ve çalışmaya konu olan durum hakkında bütüncül bir yorum ortaya konması amaçlanır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da, MEB tarafından yayımlanan yeni sınav yönetmeliği kapsamında, dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesi uygulaması hakkında Türkçe öğretmenlerinin yaptıkları değerlendirmelerden ve bu becerileri ölçerken başvurdukları uygulamalardan hareketle bir yoruma ulaşılması amaçlandığı için durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 35 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesi yöntemi ve benzeşik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Tipik durum örneklemesinde amaç bir uygulamayı, bir yeniliği veya bir konuyu tanıtmak ya da fikir sahibi olmak veyahut bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir (Patton, 1987). Benzeşik durum örneklemesinde ise çalışılan konuya taraf olabilecek bireylerin benzer bir alt grup olması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023-2024 eğitim öğretim yılında ilk defa uygulanmaya başlanan dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesi uygulaması hakkında fikir sahibi olmak ve söz konusu yenilikle ilgili detaylı bilgilendirme yapmak amaçlandığı için tipik durum örneklemesi yöntemine başvurulmuştur. Ayrıca söz konusu uygulamayı deneyimlemek ve Türkçe öğretmeni olarak görev yapmış olmak ölçüt olarak belirlenmiş, böylece benzeşik durum örneklemesi yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma grubuna ait bilgiler tablolaştırılarak aşağıda gösterilmiştir.

Katılımcıların cinsiyetine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin Bilgiler

Katılımcı	f	%
Erkek	14	40
Kadın	21	60
Toplam	35	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %40'ının (f=14) erkek, %60'ının (f=21) ise kadın öğretmenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin görev sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Görev Sürelerine İlişkin Bilgiler

Görev Süresi	f	%
1-5 yıl	4	11,42
6-10 yıl	11	31,43
11-15 yıl	9	25,72
16-20 yıl	9	25,72
21 yıl ve üzeri	2	5,71
Toplam	35	100

Tablo 2'ye göre katılımcıların %11,42'sinin (f=14) 1-5 yıl, %31,43'ünün (f=11) 6-10 yıl, %25,72'sinin (f=9) 11-15 yıl, %25,72'sinin (f=9) 16-20 yıl, %5,71'inin (f=2) ise 21 yıl ve üzeri görev yaptığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların derslerine girdikleri sınıfların ortalama mevcutları ile ilgili bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Katılımcıların Derslerine Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcutlarına İlişkin Bilgiler*

Sınıf mevcutları	f	%
24 ve altı	18	51,43
25-30 arası	13	37,15
31-35 arası	2	5,71
36 ve üstü	2	5,71
Toplam	35	100

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların %51,43'ünün (f=18) dersine girdikleri sınıf mevcutlarının ortalama 24 ve altında olduğu; %37,17'sinin (f=13) 25-30 arasında olduğu; %5,71'inin (f=2) 31-35 arasında olduğu, yine %5,71'inin (f=2) 36 ve üstünde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Konuşma ve dinleme becerilerinin ölçülmesine yönelik öğretmen görüşlerini ve uygulamalarını tespit etmek amacıyla hazırlanan bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Bir devlet üniversitesinin Türkçe eğitimi bölümünde görev yapan iki öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda hazırlanan form, çeşitli devlet okullarında görev yapan öğretmenlere Google form aracılığıyla gönderilmiştir. Söz konusu form üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların cinsiyet, mesleki deneyimleri ve derslerine girdikleri sınıfların ortalama mevcutları ile ilgili bilgileri tespit etmeye yönelik sorulara; ikinci bölümde katılımcıların konuşma becerisinin ölçülmesine yönelik görüşlerini ve uygulamalarını tespit etmek amacıyla hazırlanan 6 soruya, üçüncü bölümde ise katılımcıların dinleme becerisinin ölçülmesine yönelik görüşlerini ve uygulamalarını belirlemek üzere hazırlanan 6 soruya yer verilmiştir.

Uygulama

Çalışma; dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesine yönelik uygulamanın ilk kez hayata geçirildiği 2023–2024 eğitim öğretim yılının birinci döneminin sonunda gerçekleştirilmiştir. Bu zamanlama ile katılımcıların uygulamaya dair yeterli deneyim edinmeleri, sürecin olumlu ve olumsuz yönlerini gözlemleyebilmeleri ve çalışmaya daha nitelikli katkı sunabilmeleri

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

amaçlanmıştır. Katılımcı bilgileri, araştırma kapsamında alınan resmi izin doğrultusunda ilgili İl Millî Eğitim Müdürlüklerinden temin edilmiştir. Bu kapsamda, çeşitli iletişim kanalları (telefon, e-posta, WhatsApp vb.) aracılığıyla devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerine ulaşılmış ve araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Çalışmaya katılmak isteyen öğretmenlere Google Form aracılığıyla hazırlanan görüşme formuna erişim sağlayabilecekleri bağlantı iletilmiş ve belirtilen form üzerinden katılım sağlanmıştır. Formla ilgili ayrıntılı bilgi talep eden katılımcılara araştırmacı iletişim bilgileri sunulmuş, gerektiğinde formun açıklanması ve yanıtlanmasıyla ilgili yönlendirmeler yapılmıştır. Verilerin toplanabilmesi için iki haftalık bir erişim süresi tanınmış, bu sürenin sonunda 35 katılımcının formdaki sorulara yanıt verdiği görülmüştür. Cevapların incelenmesi sonucunda nitel veri açısından yeterli düzeye ulaşıldığına karar verilmiş ve form erişime kapatılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizi; verilerin organizasyonunu, ön okuma işleminin gerçekleştirilmesini, temaları kodlamayı ve bunları yorumlamayı gerektiren bir süreçtir (Creswell, 2013). Bu çalışmada da katılımcıların cevapları öncelikle araştırmacılar tarafından okunmuş, daha sonra tasnif edilmiş, ardından içerik analizi tekniğiyle çözümlenmeye çalışılmıştır. İçerik analizinde toplanan verilerden temalara, kavramlara ve verileri açıklayacak ilişkilere ulaşılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buradan hareketle verilerden birbirine benzeyenler belli kategoriler ve kodlar çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Böylece okuyucuların anlayabilecekleri bir biçimde düzenlenip yorumlanmıştır. Ardından düzenlenen bilgiler tablo halinde sunulmuş ve her bir tablonun altında o tabloyu açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir.

Çalışmanın İnandırıcılığı, Aktarılabilirliği, Tutarlılığı ve Doğrulanabilirliği

Bu araştırmada nitel verilerin inandırıcılığını, aktarılabilirliğini, tutarlılığını ve doğrulanabilirliğini sağlamak amacıyla çeşitli stratejilere başvurulmuştur. Öncelikle katılımcı seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiş, yalnızca Türkçe öğretmeni olarak görev yapan ve 2023–2024 eğitim öğretim yılı birinci döneminde dinleme ve konuşma becerilerinin ölçme uygulamasını gerçekleştirmiş bireylerin çalışmaya dâhil edilmesine dikkat edilmiştir. Katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya katılmaları sağlanmış, böylece etik ilkelere uygunluk gözetilmiştir. Veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma sürecinde iki alan uzmanı öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuş, gerekli düzenlemeler yapılarak form son hâline getirilmiştir. Katılımcıların görüşme formunda yer alan soruları doğru ve anlaşılır şekilde yanıtlayabilmeleri için araştırmacıların iletişim bilgileri paylaşılmış ve gerekli durumlarda açıklayıcı bilgiler sunulmuştur. Bu uygulama, verilerin anlamlı, derinlemesine ve eksiksiz biçimde toplanmasına katkı sağlamıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış, üç araştırmacı ve bir bağımsız öğretim üyesi tarafından veriler ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılığı belirlemek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) formülü [Güvenirlik=Görüş birliği / Görüş ayrılığı + Görüş birliği x 100] kullanılmış ve %87 oranında bir uyum katsayısı elde edilmiştir. Bu oran, nitel araştırmalarda kabul edilen minimum değer olan %80'in üzerindedir. Kodlama sürecinde araştırmacılar başlangıçta bazı kavramsal temalarda (örneğin "geri bildirim yöntemi" ve "ölçme aracı yeterliliği") farklı yorumlar getirmiştir. Bu farklılıklar karşılıklı görüşmeler ve tema tanımlarının birlikte yeniden gözden geçirilmesiyle uzlaşıya kavuşturulmuştur. Kodlayıcılar arası uyum, tüm veri seti dikkate alınarak ve verilerin tamamı üzerinden hesaplanmıştır. Çalışmanın inandırıcılığını ve şeffaflığını artırmak amacıyla elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve her temanın altında katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilmiştir. Katılımcı görüşleri yazım ve noktalama açısından hiçbir müdahale yapılmaksızın olduğu gibi aktarılmış, katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3… şeklinde kodlanarak gizlilik ilkesine uygun şekilde tanımlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma bulguları "Dinleme Becerisinin Ölçülmesine Yönelik Bulgular" ve "Konuşma Becerisinin Ölçülmesine Yönelik Bulgular" şeklinde iki başlık altında incelenmiş, araştırma sorularından elde edilen veriler tablolara yansıtılarak açıklanmıştır.

1. Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Becerilerinin Ölçülmesine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin, dinleme becerisine yönelik görüş ve uygulamalarını belirlemek amacıyla ilk olarak "*MEB'in dinleme becerisinin ölçülmesine yönelik uygulamasını faydalı buluyor musunuz? Neden?*" sorusuna yanıt aranmıştır. Soruya verilen cevaplardan yola çıkılarak Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin, Dinleme Becerisinin Ölçülmesi Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f	%
Faydalı	Önemli bir beceri olduğu için	Ö2, Ö3, Ö4, Ö11, Ö12, Ö14, Ö20, Ö25, Ö34	9	25,71
	Dinleme becerisini geliştirdiği için	Ö5, Ö6, Ö13, Ö15, Ö16, Ö29, Ö30, Ö35	8	22,86
	Becerinin önemine dikkat çektiği için	Ö18, Ö19, Ö23, Ö28	4	11,43
	Sağlıklı bir geri bildirim için	Ö1, Ö8, Ö27	3	8,57
Faydalı değil	Benzer çalışmalar yapıldığı için	Ö10, Ö17, Ö21, Ö26	4	11,43
	İş yükünü arttığı için	Ö7, Ö9, Ö25	3	8,57
	Zaman ve kâğıt israfı	Ö31, Ö33	2	5,71
	Yazılı sınav yeterli olduğu için	Ö22	1	2,86
	Nesnel bir ölçme yapılamadığı için	Ö32	1	2,86
Toplam			35	100

Tablo 4 incelendiğinde, MEB'in 2023-2024 eğitim öğretim yılında ortaokullarda başlattığı dinleme becerisinin ölçülmesi uygulamasının çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu tarafından (f=24) faydalı bulunduğu, bazı öğretmenlerin (f=11) ise bu uygulamanın faydalı olmadığı yönünde kanaat belirttikleri görülmüştür. Uygulamayı faydalı bulmalarını; önemli bir beceri olduğu için (f=9), dinleme becerisini geliştirdiği için (f=8), becerinin önemine dikkat çektiği için (f=4), sağlıklı bir geri bildirim için (f=3) gibi nedenlere bağlamışlardır. Uygulamanın faydalı olmadığını düşünen katılımcılar ise bunu; benzer çalışmalar yapıldığı için (f=4), iş yükünü arttığı için (f=3), zaman ve kâğıt israfı (f=2) gibi gerekçelerle açıklamışlardır.

Dinleme becerisinin ölçülmesine ilişkin öğretmen görüşleri genel olarak olumlu bir eğilim göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, bu uygulamanın öğrencilerin dil gelişimi açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Örneğin Ö2, *"Evet, uygulamayı faydalı buluyorum. Çünkü Türkçe eğitimi dört temel beceriden oluşur. Dinleme becerisi de bunlardan biridir ve önemli bir beceridir."* ifadeleriyle dinleme becerisinin temel dil becerileri arasındaki yerini ve önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö29, *"Evet, faydalı buluyorum. Öğrenci odaklanmayı, not almayı, dinlemeyi öğreniyor. Dinleme becerisi gelişiyor böylelikle."* diyerek uygulamanın öğrencilere somut kazanımlar sağladığını belirtmiştir. Ö18 ise dinleme becerisinin ölçülmesinin öğrenci tutumlarına etkisini şu sözlerle ifade etmiştir: *"Evet, faydalı. Böylelikle öğrenciler dinlemenin önemli olduğunu anlarlar ve bu beceriye daha çok ağırlık verirler."* Öte yandan uygulamayı faydalı bulmayan katılımcılar da bulunmaktadır. Ö10, *"Hayır, dinleme becerisinin ölçülmesini gereksiz görüyorum. Daha önce de bu beceriyi bir şekilde ölçüyorduk."* diyerek uygulamaya gerek olmadığını düşündüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde Ö9, *"Hayır, faydalı bulmuyorum. İş yükümüz çok fazla. Bu uygulama bizi çok yoruyor ve zamanımızı alıyor."* ifadeleriyle sürecin öğretmenler açısından zaman ve emek bakımından zorlayıcı olduğunu dile getirmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin, *"Sizce dinleme becerisi ölçülürken hangi yeterlilikler göz önünde bulundurulmalıdır?"* sorusuna verdikleri cevaplardan yola çıkılarak Tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Dinleme Becerisi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	Katılımcılar	f

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Konuyu doğru anlama ve yorumlama	Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31, Ö32, Ö34	21
Dikkatli dinleme	Ö1, Ö5, Ö11, Ö17, Ö19, Ö21, Ö31, Ö32, Ö34, Ö35	10
Konuyu ve ana fikri ifade edebilme	Ö4, Ö8, Ö12, Ö15, Ö18, Ö20, Ö22, Ö28	8
Dinlediklerini özetleyebilme	Ö10, Ö11, Ö13, Ö20, Ö22	5
Metinle ilgili soruları doğru cevaplayabilme	Ö27, Ö28, Ö29, Ö33, Ö34	5
Olayları akış sırasına göre anlatabilme	Ö17, Ö25, Ö26	3
Not alarak dinleme	Ö3, Ö29	2
Bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çıkarabilme	Ö12, Ö15	2
Metnin türünün farkına varabilme	Ö12, Ö14	2
Toplam		58

Tablo 5'e bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisini ölçerken göz önünde bulundurdukları yeterliliklerin sırasıyla; konuyu doğru anlama ve yorumlama (f=21), dikkatli dinleme (f=10), konuyu ve ana fikri ifade edebilme (f=8), dinlediklerini özetleyebilme (f=5), metinle ilgili soruları doğru cevaplayabilme (f=5), olayları akış sırasına göre anlatabilme (f=2), not alarak dinleme (f=2), bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çıkarabilme (f=2), metnin türünün farkına varabilme (f=2) olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğu, bu soruyu cevaplarken birden fazla yeterlik belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin dinleme becerisinin ölçülmesinde dikkate alınması gereken ölçütlere dair görüşleri, genellikle öğrencilerin anlamı kavrama, çıkarım yapma ve dikkatli dinleme gibi bilişsel yeterliliklerine odaklanmaktadır. Bu kapsamda bazı katılımcılar öğrencilerin metni ne ölçüde anladıkları ve bu anlama sürecinde hangi becerileri gösterdiklerinin ölçülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ö15, *"Dinlediklerinin ana düşüncesini kavrayıp ifade edebiliyor mu? Anlamını bilmediği kelimelerin anlamlarını dinlenen metinden yola çıkarak tahmin edebiliyor mu? Dinlediklerini anlayıp çıkarımlarda bulunabiliyor ve anlatabiliyor mu?"* sözleriyle bu becerilerin değerlendirmede öncelikli olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Ö34, dinleme sürecine dair temel kavrayış düzeylerine dikkat çekmiş ve *"Dinlediği metnin veya konuşmanın konusunu anlayabilmesi, dinlemenin ona vermek istediği mesajları alabilmesi, dinleme ile ilgili temel sorulara cevap verebilmesi ve dikkatli bir tavır ile dinleme gerçekleştirebilmesi… Bu kriterlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünüyorum."* ifadelerini kullanmıştır. Katılımcıların bazıları ise ölçme sürecinde özellikle dikkat unsurunun önemine işaret etmiştir. Ö1, *"Dinleme becerisini ölçerken göz önünde bulundurulması gereken en önemli özellik bence öğrencinin dikkatli dinleyip dinlemediğine bakılmalı."* diyerek dikkatli dinlemenin temel bir ölçüt olduğunu ifade etmiştir. Ö4 ise, *"Dinlediklerinin konusunu ve ana fikrini söyleyebilmesi önemli."* sözleriyle öğrencinin temel mesajı kavrama düzeyine vurgu yapmıştır. Bu görüşleri destekler şekilde Ö26, *"Dinlediği metinde geçen olayları kronolojik sıraya göre anlatabilmesi gerekir."* diyerek olayların sıralı aktarımının öğrencinin anlama düzeyini yansıttığını dile getirmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin, *"Dinleme becerisini ölçmek için hangi ölçme aracını kullanıyorsunuz? Bu ölçme aracının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?"* sorusuna verdikleri cevaplardan hareketle Tablo 6 ve Tablo 7 oluşturulmuştur.

Tablo 6.Öğretmenlerin Dinleme Becerisini Ölçerken Kullandıkları Ölçme Araçları

Tema	Kod	Katılımcılar	f	%

Klasik sorular	Kendi hazırladığım açık uçlu sorular	Ö2, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31, Ö32, Ö34, Ö35	23	65,71
	Soru cevap yöntemi	Ö13, Ö29	2	5,71
	Kendi hazırladığım boşluk doldurma soruları	Ö33	1	2,86
Ölçek	İnternetten alınan hazır bir ölçek	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö12, Ö15, Ö23	8	22,86
	Kendi hazırladığım 5 maddelik ölçek	Ö8	1	2,86
Toplam			35	100

Tablo 6 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisini ölçerken kullandıkları ölçme araçları içinde kendi hazırladıkları açık uçlu sorular (f=23) ilk sırada yer almaktadır. Bu ölçeği; internetten alınan hazır bir ölçek (f=8), soru cevap yöntemi (f=2), kendi hazırladığım 5 maddelik ölçek (f=1), kendi hazırladığım boşluk doldurma soruları (f=1) takip etmektedir.

Öğretmenlerin dinleme becerisini ölçmek için kullandıkları yöntemler çeşitlilik göstermekte, hem geleneksel hem de alternatif ölçme araçlarına başvurdukları görülmektedir. Katılımcılardan bazıları kendi geliştirdikleri yöntemleri kullanırken bazıları ise hazır ölçme araçlarından faydalanmaktadır. Örneğin, Ö11, dinleme sürecini ölçerken hem kazanımlara hem de sınıf düzeyine uygun içerikler hazırladığını belirterek şu ifadeyi kullanmıştır: *"Dinleme/izleme kazanımlarına uygun olarak sınıf seviyesini de göz önünde bulundurarak onlar için verimli olacağını da düşündüğüm bir dinleme metni dinlettikten sonra uygun soruların olduğu açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçme sınavı uyguluyorum."* Bu ifade, öğretmenin ölçme sürecini bilinçli bir planlamayla yürüttüğünü göstermektedir. Buna karşılık bazı katılımcılar hazır materyalleri tercih etmektedir. Ö15, *"Dinleme sırasında ve sonrasında öğrencinin bekleneni ne ölçüde gerçekleştirdiğini belirlemeye yönelik internette bulduğum hazır bir ölçek kullanıyorum."* diyerek dijital kaynaklardan yararlandığını belirtmiştir. Ö13 ise daha geleneksel bir yönteme başvurduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: *"Dinleme becerisini ölçmede soru cevap yöntemini kullanıyorum."* Kimi öğretmenler ölçme aracını kendileri hazırlamayı tercih etmektedir. Ö8, *"Kendi hazırladığım 5 maddelik bir dinleme ölçeği kullanıyorum."* diyerek kendi ölçme aracını geliştirdiğini ifade ederken Ö33 ise süreci bireysel olarak yürüttüğünü belirtmiş ve *"Ölçme işini kendim yapıyorum. Boşluk doldurmalı yazılı uyguluyorum."* demiştir.

Tablo 7.Öğretmenlerin Dinleme Becerisi için Kullandıkları Ölçme Araçlarının Yeterliliğine Dair Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	Katılımcılar	f	%
Yeterli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35	32	91,43
Yeterli değil	Ö9, Ö23	2	5,71
Kısmen Yeterli	Ö12	1	2,86
Toplam		35	100

Tablo 7'ye bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin tamamına yakınının (f=32) kullandıkları ölçme araçlarını yeterli bulduğu görülmektedir. Öğretmenlerden 1'i kullandığı ölçme aracını kısmen yeterli, 2'si ise yetersiz bulmuştur.

Öğretmenlerin dinleme becerisini ölçerken kullandıkları araçlara ilişkin görüşleri ölçme araçlarının niteliği ve yeterliliği konusunda farklılık göstermektedir. Katılımcılardan bazıları kendi hazırladıkları araçları kullanmakta ve yeterli bulmakta iken bazıları hazır araçlara yönelmekte ancak bunları yeterli görmemektedir. Örneğin Ö17, ölçme aracını kendisinin hazırladığını ve bu aracı yeterli bulduğunu şu sözlerle dile getirmiştir: *"Kendi hazırladığım açık uçlu soruların bulunduğu ölçme aracımı kullanıyorum ve bu ölçme aracını yeterli buluyorum."* Bu ifade öğretmenin kendi geliştirdiği ölçme aracına duyduğu güveni ortaya koymaktadır. Buna karşılık bazı katılımcılar ise hazır ölçeklere başvurmakta ancak bu ölçeklerin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Ö23 bu durumu şu ifadeyle ortaya koymuştur: *"İnternette bulduğum hazır bir ölçek kullanıyorum. Bu ölçeğin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bence Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ülke genelinde tüm öğretmenlerin kullanabileceği ortak bir ölçek hazırlanmalı."* Benzer şekilde Ö12 de hazır ölçek kullandığını belirtmiş ancak yeterli bulmadığını ifade etmiştir: *"Dinleme sırası ve sonrasında öğrenciden beklenenleri ne ölçüde gerçekleştirdiğini belirlemeye yönelik hazır bir değerlendirme ölçeği kullanmaktayım. Tam olarak yeterli bulmuyorum."*

Öğretmenlerin, *"Dinleme becerisini ölçtükten sonra öğrenciye nasıl geri bildirim veriyorsunuz?"* sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 8'e yansıtılmıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Geri Bildirim Verme Biçimleri

Geri bildirim yöntemleri	Katılımcılar	f	%
Eksiklik veya yanlışlıklarını göstererek	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö14, Ö17, Ö26, Ö29, Ö34	10	28,57
Aldıkları notu söyleyerek	Ö10, Ö12, Ö16, Ö19, Ö21, Ö25, Ö28, Ö30, Ö32	9	25,71
Sınav kâğıtlarını geri vererek	Ö6, Ö7, Ö11, Ö24, Ö31, Ö33, Ö35	7	20,
Hem doğruları hem hataları göstererek	Ö8, Ö9, Ö13, Ö15, Ö23	5	14,29
Cevap anahtarını paylaşarak	Ö18, Ö20, Ö27	3	8,57
Geri bildirimde bulunmuyorum	Ö22	1	2,86
Toplam		35	100

Tablo 8 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisini ölçtükten sonra öğrencilere daha çok "eksiklik veya yanlışlıklarını göstererek" (f=10) ve "aldıkları notu söyleyerek" (f=9) geri bildirim verdikleri görülmektedir. Bunlar dışında geri bildirimin sırasıyla; sınav kâğıtlarını geri vererek (f=7), hem doğruları hem hataları göstererek (f=5), cevap anahtarını paylaşarak (f=3) yapıldığı ifade edilmektedir. Bir öğretmen ise geri bildirimde bulunmadığını söylemiştir.

Katılımcıların ifadeleri, geri bildirimin bireysel farklara göre şekillendiğini ve genellikle yapılandırıcı bir tutum benimsendiğini göstermektedir. Örneğin Ö5, öğrencinin eksik ve hatalı yanlarına doğrudan değindiğini belirterek geri bildirimin niteliğini şu sözlerle ifade etmiştir: *"Öğrencinin eksikleri varsa, hataları varsa bunu uygun bir dille ona ifade ederim."* Benzer şekilde Ö8 de geri bildirimin yönlendirici bir biçimde sunulduğunu şu sözlerle dile getirmiştir: *"Geri bildirimi iyi ya da eksik yönleri hakkında öğrenciye dönüt vererek yapıyorum."* Bazı öğretmenler ise yazılı sınav sonuçları üzerinden geri bildirim sağlamaktadır. Ö28 bu süreci şöyle aktarmaktadır: *"Sınav sonuçlarını okuyarak öğrencilere geri bildirim veriyorum."* Ö11 ise öğrencilere okudukları sınav kâğıtlarını tekrar dağıtarak değerlendirme yapmayı tercih ettiğini ifade etmiştir: *"Sınav kâğıtlarını okuyorum, öğrencilere okunmuş sınav kâğıtlarını tekrar dağıtıp metnin değerlendirmesini yapıyorum."* Geri bildirim sürecinde öğrencilerin kendi hatalarını fark etmelerine olanak tanımak da sıkça vurgulanan bir yöntemdir. Ö27 bunu şöyle ifade etmiştir: *"Soruların doğru cevaplarını verip nerelerde yanlış yaptıklarını görmelerini sağlıyorum."*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Öğretmenlerin, *"Dinleme becerisinin ölçülmesinde ders saatleri ve her bir öğrenci için ayrılan süre sizce yeterli midir?"* sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin, Ders Saatlerinin ve Öğrenciye Ayrılan Sürenin Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	Katılımcılar	f	%
Yeterli	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö34, Ö35	24	68,57
Yeterli değil	Ö2, Ö5, Ö9, Ö12, Ö17, Ö19, Ö21, Ö33	8	22,86
Öğrenci sayısı önemli	Ö20, Ö23, Ö27	3	8,57
Toplam		35	100

Tablo 9'a bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu dinleme becerisinin ölçülmesi uygulaması kapsamında ders saatlerinin ve her bir öğrenciye ayrılan sürenin yeterli olduğunu (f=24) düşünmektedir. Bunun yanında ders saatlerinin ve öğrencilere ayrılan sürenin yeterli olmadığını (f=8) söyleyen öğretmenler de vardır. 3 öğretmen ise öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda bu sürenin yeterli olduğunu, kalabalık olan sınıflarda bu konuda zorluk çektiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların çoğu, dinleme becerisinin ölçülmesinde mevcut ders saatlerinin ve ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünmektedir. Ö34 bu durumu şu ifadelerle açıklamaktadır: *"Dinleme becerisini ölçmek konuşma becerisini ölçmekten daha az zaman alıyor. Çünkü konuşma becerisinde her öğrenciyi ayrı ayrı dinleyip değerlendirirken dinleme becerisinde tüm sınıfa aynı anda dinleme etkinliği gerçekleştirebilme imkânı oluyor."* Ö10 bu konuda *"Dinleme becerisinin ölçülmesinde ders saatleri ve öğrenci için ayrılan süre yeterlidir."* şeklinde görüş bildirirken Ö20 ise sınıf mevcutlarına dikkat çekerek durumu daha esnek değerlendirmiştir: *"Sınıf mevcuduna göre bu durum değişir. Mevcudun az olduğu sınıflarda yeterli ama kalabalık sınıflar için yetersiz."* Buna karşılık bazı öğretmenler konuşma becerisi ölçümlerinde ciddi zaman sıkıntısı yaşandığını vurgulamıştır. Ö5, *"Ders saatleri yeterli olmadığı gibi her öğrenci için ayrılan süre de yeterli değil."* derken Ö12 ise sistemsel bir düzenleme ihtiyacına dikkat çekmiştir: *"Hayır, yeterli değildir. Bu şekildeki uygulama sınavları için ayrı bir program hazırlanmalıdır."*

Türkçe öğretmenlerinin, *"Dinleme becerisinin ölçülmesine yönelik sizin hazırladığınız bir ölçek var mı?"* sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 10'a yansıtılmıştır.

Tablo 10. Öğretmenlerin, Dinleme Becerisini Ölçmek İçin Ölçme Aracı Hazırlama Durumları

Hazırlama Durumları	Katılımcılar	f	%
Kendim Hazırlamadım	Ö1, Ö3, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö27, Ö31, Ö32, Ö34	18	51,43
Kendim hazırladım	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö16, Ö17, Ö20, Ö24, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30, Ö33, Ö35	17	48,57
Toplam		35	100

Tablo 10 incelendiğinde, çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yarıdan fazlası (f=18) dinleme becerisine yönelik ölçme aracını kendisinin hazırlamadığını dile getirmiştir. Ölçme aracının kendisi tarafından hazırlandığını ifade eden öğretmenlerin ise yarıya yakın olduğu (f=17) görülmektedir. Aşağıda bazı öğretmenlerin ölçek hazırlama durumlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

Katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmı, dinleme becerisini ölçmek için genellikle hazır ölçeklerden yararlandıklarını ya da var olan araçları küçük değişikliklerle kullandıklarını belirtmiştir. Örneğin

Ö1 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *"Hayır, yok. Mevcut olan ölçeklerden faydalanmaktayım."* Benzer şekilde Ö25 de özgün bir ölçme aracı geliştirmediğini ancak var olan ölçekleri kendi ihtiyaçlarına göre düzenlediğini belirtmiştir: *"Benim hazırladığım bir ölçek yok. Var olan ölçekler üzerinde birkaç değişiklik yaparak kullanıyorum."* Bununla birlikte bazı öğretmenlerin kendi hazırladıkları açık uçlu sorulardan oluşan sınavlarla ölçme sürecini yürüttükleri görülmektedir. Ö20 bu uygulamayı, *"Bu beceri için de öğrenciler metni dinledikten sonra sorularını kendim hazırladığım bir ölçme sınavı uyguluyorum."* şeklinde ifade ederken Ö26 ise kullandığı sınav kâğıdını şu sözlerle açıklamaktadır: *"Ölçek olarak açık uçlu sorulardan oluşan sınav kâğıdı kullanıyorum. Soruları metne göre ve farklı kazanımları ölçecek nitelikte hazırlıyorum."*

2. Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Ölçülmesine Yönelik Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin, *"MEB'in konuşma becerisinin ölçülmesine yönelik uygulamasını faydalı buluyor musunuz? Neden?"* sorusuna verdikleri cevaplardan hareketle Tablo 11 oluşturulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin, Konuşma Becerisinin Ölçülmesi Uygulamasına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f	%
Faydalı	Becerinin kazandırılmasına ve gelişimine yardımcı olduğu için	Ö3, Ö8, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö28, Ö29	11	31,43
	Öz güven kazandırdığı için	Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö13, Ö24, Ö27, Ö30, Ö34	9	25,71
	Dört temel beceriden biri olduğu için	Ö1, Ö2	2	5,71
	Çok yönlü değerlendirmeye imkân verdiği için	Ö35	1	2,86
Kısmen faydalı	Alt yapısı oluşturulduktan sonra	Ö11	1	2,86
	İlkokuldan itibaren uygulanmalı	Ö20	1	2,86
	5. sınıftan itibaren kademeli uygulanmalı	Ö23	1	2,86
	Tüm yıla yayılmalı	Ö33	1	2,86
Faydalı değil	Benzer çalışmalar yapıldığı için	Ö21, Ö25, Ö26	3	8,57
	İş yükünü arttırdığı için	Ö7, Ö9	2	5,71
	Zaman aldığı için	Ö22, Ö31	2	5,71
	Nesnel bir ölçme yapılamadığı için	Ö32	1	2,86
Toplam			35	100

Tablo 11'e bakıldığında, MEB tarafından ortaokullarda başlatılan konuşma becerisinin ölçülmesine yönelik uygulamasının, çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından (f=23) faydalı bulunduğu, 4 öğretmenin de uygulamanın kısmen faydalı olduğunu düşündüğü görülmektedir. Bunun yanında bazı öğretmenler (f=8) uygulamanın faydalı olmadığını dile getirmiştir. Konuyla ilgili bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu, konuşma becerisinin ölçülmesini genel olarak olumlu bir uygulama olarak değerlendirmiştir. Örneğin Ö29 bu durumu şu şekilde dile getirmiştir: *"Evet, doğru buluyorum. Çünkü konuşma becerisinin ölçülmesi bu becerinin kazandırılmasına ve geliştirilmesine olumlu katkı sağlayacaktır. Öğrenciler kendilerini doğru ve etkili ifade ederken günlük hayatta karşılaşacakları problemleri yorumlayıp değerlendirme konusunda da gelişim göstereceklerdir."* Benzer şekilde Ö4 de konuşma becerisinin ölçülmesinin öğrencilerde özgüveni artırdığını vurgulamıştır: *"Evet, öğrencilerin bir topluluk karşısında kendilerini ifade etme noktasında özgüven veriyor. Konuşma becerisini kendisinin de görmesini sağlıyor."* Ancak uygulamaya temkinli

yaklaşan öğretmenler de bulunmaktadır. Ö23, sistemin aniden uygulanmaya başlamasını eleştirerek *"Kısmen faydalı buluyorum aslında. Çünkü öğrencilerin bu tür bir sınava 5. sınıftan itibaren kademeli olarak geçmesi gerekirdi."* şeklinde görüş bildirmiştir. Öte yandan bazı öğretmenler konuşma becerisinin ölçülmesini gereksiz bulmaktadır. Ö25, hali hazırda ders kitaplarında bu beceriyi geliştirmeye yönelik etkinliklerin bulunduğunu ifade ederek *"Faydalı bulmuyorum. Biz zaten konuşma becerilerine yönelik birçok çalışmayı kitaptan yapıyoruz."* demiştir. Ö9 ise uygulamanın öğretmenler üzerindeki iş yükünü artırdığını vurgulayarak *"Bulmuyorum. Çünkü üzerimize çok yük bindi, ne yapacağımızı şaşırdık. Müfredatı yetiştirmekte zorlanıyorum."* ifadelerine yer vermiştir.

Türkçe öğretmenlerinin, *"Sizce konuşma becerisi ölçülürken hangi yeterlilikler göz önünde bulundurulmalıdır?"* sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 12'ye aktarılmıştır.

Tablo 12.Öğretmenlerin Konuşma Becerisi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	Katılımcılar	f
Tutarlı, anlamlı ve etkili konuşabilme	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö32, Ö34	21
Türkçeyi doğru ve akıcı konuşma	Ö1, Ö8, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö35	16
Jest ve mimikleri etkili kullanabilme	Ö5, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö22, Ö23, Ö25, Ö28, Ö29, Ö31, Ö34	15
Ses tonunu doğru ayarlayabilme	Ö5, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö27, Ö28, Ö34	10
Tekrara düşmeme	Ö2, Ö13, Ö15, Ö27, Ö28, Ö33, Ö34	7
Konuşmayı planlayabilme	Ö3, Ö16, Ö22, Ö29	4
Dinleyicilerle göz teması kurma	Ö5, Ö6, Ö24, Ö31	4
Konuya hâkimiyet	Ö30, Ö31, Ö33, Ö35	4
Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşabilme	Ö12, Ö14, Ö20	3
Derse katılım	Ö7, Ö9, Ö11	3
Konuşma süresine riayet	Ö16, Ö29	2
Konuşmaya uygun ifadelerle başlama	Ö5, Ö22	2
Diksiyon	Ö2, Ö25	2
Özgüven	Ö2, Ö35	2
Toplam		95

Tablo 12 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini ölçerken öğrencilerde olması gerektiğini düşündüğü yeterliklerin sırasıyla; tutarlı, anlamlı ve etkili konuşabilme (f=21), Türkçeyi doğru ve akıcı konuşma (f=16), jest ve mimikleri etkili kullanabilme (f=15), ses tonunu doğru ayarlayabilme (f=10), tekrara düşmeme (f=7), konuşmayı planlayabilme (f=4), dinleyicilerle göz teması kurma (f=4), konuya hâkimiyet (f=4), hazırlıklı ve hazırlıksız konuşabilme (f=3), derse katılım (f=3), konuşma süresine riayet (f=2), konuşmaya uygun ifadelerle başlama (f=2), diksiyon (f=2) ve özgüven (f=2) olduğu görülmektedir. Aşağıda bazı katılımcıların konuyla ilgili görüşlerine yer verilmiştir:

Katılımcı öğretmenler, konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken ölçütler konusunda benzer yaklaşımlar sergilemişlerdir. Ö34, konuşma sırasında dikkat edilmesi gereken ölçütleri şu şekilde ifade etmiştir: *"Konuşma esnasında uygun jest ve mimiklerin kullanılması, anlamlı ve etkili konuşulması, ses tonunu iyi ayarlaması, konuşurken tekrara düşmemesi gibi kriterler göz önünde bulundurulmalıdır."* Benzer şekilde Ö28, konuşmada hem içerik hem sunum boyutunun önemine dikkat çekerek şunları söylemiştir: *"Türkçeyi doğru, düzgün ve akıcı bir şekilde kullanma, jest ve mimikler, vurgu ve tonlama, konuşurken tekrara düşmeme vb."* Ö10 ise etkili konuşmanın temel unsurlarına vurgu yaparak şöyle demiştir: *"Tutarlı ve etkili konuşma, jest ve mimikleri etkili kullanma, işitilebilir bir ses tonuyla konuşma gibi yeterlilikler."* Ö16 ise konuşma becerisinin daha yapılandırılmış bir değerlendirmeye tabi tutulması gerektiğini belirterek şu ifadeleri kullanmıştır: *"Mantıklı şekilde sıralanmış cümleler, planlı bir konuşma, doğru ve akıcı konuşma becerisi, jest ve mimikleri kullanma, uygun bir ses düzeyi, süreye uygunluk."* Konuşma sırasında fiziksel ve işitsel etkenlerin bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunan Ö10 ise şu ifadeleri kullanmıştır: *"Tutarlı ve etkili konuşma, jest ve mimikleri etkili kullanma, işitilebilir bir ses tonuyla konuşma gibi yeterlilikler dikkate alınmalıdır."* Ö16 ise ölçütleri daha yapısal bir şekilde sıralayarak şu ifadeleri kullanmıştır: *"Mantıklı şekilde sıralanmış cümleler, planlı bir konuşma, doğru ve akıcı konuşma becerisi, jest ve mimikleri kullanma, uygun bir ses düzeyi, süreye uygunluk."*

Türkçe öğretmenlerinin, *"Konuşma becerisini ölçmek için hangi ölçme aracını kullanıyorsunuz? Bu ölçme aracının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?"* sorusuna verdikleri cevaplardan hareketle Tablo 13 ve Tablo 14 oluşturulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Konuşma Becerisini Ölçerken Kullandıkları Ölçme Araçları

Tema	Kod	Katılımcılar	f	%
Ölçek	İnternetten alınan hazır ölçek	Ö1, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö17, Ö20, Ö22, Ö26, Ö28, Ö29, Ö32, Ö34, Ö35	17	48,58
	Kendi hazırladığım ölçek	Ö2, Ö3, Ö6, Ö16, Ö19, Ö21, Ö23, Ö27, Ö30, Ö31	10	28,57
	Rubrik	Ö12, Ö14, Ö18, Ö33	4	11,43
	Derecelendirme ölçeği	Ö7, Ö24	2	5,71
Alternatif ve klasik ölçme araçları	Soru-cevap, drama ve genel değerlendirmeler	Ö4, Ö25	2	5,71
Toplam			35	100

Tablo 13'e bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini ölçmek için en çok kullandıkları ölçeğin internetten alınan hazır ölçekler (f=17) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla; kendi hazırladığım ölçek (f=10), rubrik (f=4), derecelendirme ölçeği (f=2) ve genel değerlendirme (f=2) takip etmektedir. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Katılımcı öğretmenler, konuşma becerilerinin ölçümünde farklı yöntem ve araçlardan faydalandıklarını belirtmiştir. Ö10, hazır ölçme araçlarını kullandığını belirterek *"İnternette yer alan konuşma becerilerini ölçen ölçme araçlarını kullanıyorum. Bu ölçme araçlarının yeterli olduğunu düşünüyorum."* ifadesini kullanmıştır. Öte yandan bazı öğretmenler kendi hazırladıkları araçları kullanmayı tercih etmektedir. Ö21 bu durumu, *"Kendim hazırladığım konuşma ölçeğini kullanıyorum."* şeklinde ifade ederken Ö14, *"Konuşma becerisini ölçmek için rubrik kullanıyorum."* demiştir. Benzer şekilde Ö7, *"Derecelendirme ölçeği kullanıyorum."* sözleriyle süreci yapılandırılmış değerlendirme araçlarıyla yürüttüğünü belirtmiştir. Ö25 ise konuşma becerisini daha uygulamalı etkinlikler üzerinden değerlendirdiğini belirterek *"Öğrencilerin konuşmaları, sorulara verdikleri cevaplar, bir de drama ve tiyatro çalışmalarını da kullanıyorum."* demiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Konuşma Becerisi için Kullandıkları Ölçme Araçlarının Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	Katılımcılar	f	%
Yeterli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö31, Ö34, Ö35	24	68,57
Yeterli değil	Ö7, Ö20, Ö23, Ö28, Ö29, Ö30, Ö32, Ö33	8	22,86
Kısmen Yeterli	Ö9, Ö11, Ö18	3	8,57
Toplam		35	100

Tablo 14 incelendiğinde, çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin büyük bir bölümü (f=24) konuşma becerisini ölçmek için kullanılan ölçme araçlarını yeterli bulmuştur. Bunun yanında 8 öğretmenin, bu ölçme araçlarını yeterli bulmadığı, 3 öğretmenin ise kısmen yeterli bulduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcı öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerine yer verilmiştir:

Katılımcıların görüşleri, konuşma becerisini değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarının yeterliliğine dair farklı yaklaşımlar içerdiğini göstermektedir. Bazı öğretmenler kendi hazırladıkları ölçme araçlarını yeterli bulmaktadır. Örneğin Ö2, *"Kendi hazırladığım ölçeğin yeterli olduğunu düşünüyorum."* diyerek bireysel olarak geliştirdiği ölçme aracına güvendiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö15, *"Konuşma becerisi değerlendirme ölçeğini kullanıyorum ve bu ölçme aracının yeterli olduğunu düşünüyorum."* sözleriyle kullandığı hazır ölçeğin işlevselliğine dikkat çekmiştir. Diğer yandan bazı öğretmenler kullandıkları ölçeklerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ö30, *"Kendi hazırladığım ölçek var ve bu ölçek yetersiz bence."* şeklinde görüş bildirirken Ö11, *"Konuşma alanına uygun kazanımların yer aldığı hazır bir değerlendirme ölçeğine göre öğrenci konuşmalarını değerlendiriyorum, yeterliliği konusunda eksiklikleri olduğunu düşünüyorum. Kısmen yeterli bence, geliştirilmesi gerekiyor."* diyerek hazır ölçeklerde de iyileştirme ihtiyacına dikkat çekmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin, *"Konuşma becerisini ölçtükten sonra öğrenciye nasıl geri bildirim veriyorsunuz?"* sorusuna verdikleri cevaplardan yola çıkılarak Tablo 15 oluşturulmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin Geri Bildirim Verme Biçimleri

Öğretmen Görüşleri	Katılımcılar	f	%
Hatalarını göstererek	Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24, Ö26, Ö27	14	40
Hem hatalarını hem doğrularını göstererek	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö15, Ö29, Ö34	10	28,58
Notlarını söyleyerek	Ö16, Ö23, Ö28, Ö31, Ö32	5	14,29
Hatalarını öğrenciyle birlikte tespit ederek	Ö14, Ö22	2	5,71
Sınıfça değerlendirme yaparak	Ö25, Ö33	2	5,71
Sınıf panosuna notları asarak	Ö30, Ö35	2	5,71
Toplam		35	100

Tablo 15'e bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin önemli bir bölümü (f=14) öğrencilerin konuşma becerilerini ölçtükten sonra onlara geri bildirimi "hatalarını göstererek" verdiklerini dile getirmişlerdir. Bunun yanında geri bildirimlerin sırasıyla; hem hatalarını hem doğrularını göstererek (f=10), notlarını söyleyerek (f=5), hatalarını öğrenciyle birlikte tespit ederek (f=2), sınıfça değerlendirme yaparak (f=2) ve sınıf panosuna notları asarak (f=2) yapıldığı görülmektedir. Aşağıda bazı Türkçe öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşlerine yer verilmiştir:

Öğretmenlerin konuşma becerisi değerlendirmeleri sonrasında öğrencilere nasıl geri bildirim verdiklerine ilişkin görüşleri farklı uygulamaların benimsendiğini göstermektedir. Bazı öğretmenler bireysel geri bildirime önem verirken bazıları süreci daha toplu ve katılımcı bir şekilde yürütmektedir. Örneğin Ö5, bireysel ve doğrudan geri bildirime vurgu yaparak *"Öğrencinin eksikleri varsa, hataları varsa bunu uygun bir dille ona ifade ederim."* demektedir. Benzer şekilde Ö15, ölçütlerin önceden öğrenciyle paylaşılması ve sonrasında rehberlik edilmesi gerektiğini belirterek *"Konuşma etkinliğine başlamadan önce hangi ölçütlere göre değerlendireceğimi söylüyorum. Öğrenci konuşmasını bitirdikten sonra yapabildiklerini ve daha iyi nasıl yapabileceğini söylüyorum."* ifadelerini kullanmaktadır. Bazı öğretmenler ise puan temelli geri bildirim yöntemlerini tercih etmektedir. Ö31 bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: *"Aldığı notu, hangi davranışından kaç puan aldığını geri bildirim olarak veriyorum."* Öte yandan sürece öğrencileri de aktif olarak dâhil eden yaklaşımlar da dikkat çekmektedir. Ö14, *"Konuşmasını bitirdikten sonra hep beraber eksiklikleri beraber belirliyoruz."* diyerek değerlendirme sürecinin etkileşimli yönünü vurgularken Ö25 de benzer şekilde, *"Önce sınıfça yorum yapıyoruz. Arkadaşları yapıcı yorumlar yapıyor. En son ben birkaç ekleme duruma göre yapıyorum."* diyerek akran geri bildiriminin önemini vurgulamaktadır. Bazı öğretmenler geri bildirimi daha kamusal bir şekilde sunmayı tercih etmektedir. Örneğin Ö35, *"Sonuçları anlık olarak sınıfta tüm öğrencilerle paylaşıyorum. Kimin hangi alanda kaç puan aldığını belirten ölçek sınıfın panosuna asılır."* diyerek değerlendirme sonuçlarının görünür hâle getirildiği bir uygulamayı benimsemiştir.

Türkçe öğretmenlerinin, *"Konuşma becerisinin ölçülmesinde ders saatleri ve her bir öğrenci için ayrılan süre sizce yeterli midir?"* sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 16'ya aktarılmıştır.

Tablo 16. Öğretmenlerin, Ders Saatlerinin ve Öğrenciye Ayrılan Sürenin Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	Katılımcılar	f	%
Yeterli değil	Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö25, Ö29, Ö31, Ö32, Ö33, Ö35	20	57,14
Yeterli	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö13, Ö19, Ö24, Ö26, Ö28, Ö30, Ö34	12	34,29
Öğrenci sayısı önemli	Ö20, Ö23, Ö27	3	8,57
Toplam		35	100

Tablo 16 incelendiğinde, çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun (f=20) konuşma becerisinin ölçülmesi uygulaması kapsamında ders saatlerini ve her bir öğrenciye ayrılan süreyi yeterli bulmadığı görülmektedir. Bunun yanında bu sürenin yeterli olduğunu ifade eden katılımcılar (f=12) da vardır. 3 katılımcı, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda bu durumun sorun oluşturmadığını, kalabalık sınıflarda ise zamanın yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Bazı öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmenlerin konuşma becerisinin ölçülmesine yönelik zaman yeterliliği konusundaki görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Bazı öğretmenler süreyi yetersiz bulurken bazıları bu sürenin bilinçli ve planlı bir şekilde kullanılması hâlinde yeterli olabileceğini ifade etmektedir. Öğretmenlerden Ö25, yoğun müfredat ve diğer okul etkinliklerinin zaman yönetimini zorlaştırdığını belirterek *"Yeterli değil. Türkçe müfredatı çok yoğun. Ayrıca okullarda birçok proje var ve bizim vaktimiz kalmıyor."* ifadesini kullanmıştır. Benzer şekilde Ö11 de sürenin yetersizliğini vurgulamış ve *"Tabii ki yeterli değil, belki de bizi süreçte en çok zorlayan unsurlardan biri."* diyerek zaman sorununun öğretmenleri zorlayan temel unsurlardan biri olduğunu dile getirmiştir. Öte yandan bazı öğretmenler konuşma becerisinin önemine dikkat çekerek zamanın yeterli olduğunu savunmaktadır. Ö34 bu durumu şu sözlerle açıklamıştır: *"Müfredatın bu beceriyi ölçmek için yeterli zamanı öğretmene tanıdığını düşünüyorum. Zaten dersin dört temel kazanımından biri olması bakımından 'Konuşma yaptık konulardan geri kaldık' tarzı bir düşünce yapısı bana yanlış geliyor. Konuşma becerisi de en*

az dil bilgisi kadar önem taşımaktadır. Öğretmen bu bilinçte olduğunda ders saatleri yeterli gelecektir. 7. sınıf düzeyi için en az 3 en fazla 4 dakika olacak şekilde konuşmalarını öğrencilerimden talep ediyorum ve bu süreyi yeterli buluyorum." Bazı öğretmenler ise bu durumun sınıf mevcudu ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ö20, *"Öğrenci sayısı az olan sınıflarda yeterli oluyor. Özellikle kalabalık sınıflar için yetersiz."* diyerek sınıf büyüklüğünün ölçme sürecine etkisini vurgulamıştır.

Türkçe öğretmenlerinin, *"Konuşma becerisinin ölçülmesine yönelik sizin hazırladığınız bir ölçek var mı?"* sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 17'ye yansıtılmıştır.

Tablo 17. Öğretmenlerin, Konuşma Becerisini Ölçmek İçin Ölçme Aracı Hazırlama Durumları

Hazırlama Durumları	Katılımcılar	f	%
Kendim hazırlamadım	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö29, Ö32, Ö33, Ö35	24	68,57
Kendim hazırladım	Ö2, Ö3, Ö5, Ö16, Ö19, Ö21, Ö23, Ö27, Ö30, Ö31, Ö34	11	31,43
Toplam		35	100

Tablo 17'ye bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (f=24) konuşma becerisini ölçerken kendisine ait bir ölçek kullanmadığını dile getirmiştir. Bunun yanında "ölçeği kendim hazırladım" diyen 11 öğretmenin olduğu görülmektedir. Aşağıda bazı öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerine yer verilmiştir:

Öğretmenlerin konuşma becerisini ölçmek için kullandıkları araçlar farklılık göstermekte, bazıları kendi geliştirdikleri ölçekleri tercih ederken bazıları ise hazır araçlardan yararlanmaktadır. Hazır ölçme araçlarını kullanan öğretmenlerden Ö11, *"Hayır, hazır değerlendirme ölçeğini kullanıyorum."* diyerek kendi ölçeğini oluşturmadığını ifade ederken Ö20 ise Millî Eğitim Bakanlığının önceki yıllarda sunduğu materyalleri tercih ettiğini *"Hayır, MEB tarafından önceki yıllarda kullanılan ölçeklerinden yararlanıyorum."* sözleriyle belirtmiştir. Öte yandan bazı öğretmenler konuşma becerisini değerlendirmek amacıyla kendi hazırladıkları ölçeklerden yararlanmaktadır. Bu doğrultuda Ö3, *"Evet, kendi hazırladığım ölçeği kullanıyorum."* derken Ö16 ise benzer şekilde *"Evet, konuşma becerisiyle ilgili kendi hazırladığım bir ölçek var. Onu kullanıyorum."* ifadesiyle sürece bireysel katkısını vurgulamıştır.

TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

MEB tarafından ilk defa bir yönetmelikle 2023-2024 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan dinleme ve konuşma becerisinin ölçülmesi hakkında öğretmen görüşlerinin ve uygulamalarının belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmadan elde edilen sonuçları şöyle sıralamak mümkündür:

- Katılımcıların çoğunluğu dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesine ilişkin bu uygulamayı faydalı bulmuştur.
- Katılımcıların önemli bir kısmı dinleme becerisini ölçerken anlama, yorumlama, dikkatli dinleme hususlarına yoğunlaşırken dinleme yöntemlerini kullanma, metnin türünü belirleyebilme ve anlamı bilinmeyen kelimeleri tespit edebilme gibi hususlara daha az yoğunlaştıkları görülmüştür. Aynı katılımcıların, konuşma becerisini ölçerken tutarlı, anlamlı, etkili konuşma, Türkçeyi doğru kullanma, beden dilini ve ses tonunu düzgün kullanma hususlarına yoğunlaştıkları; süreyi etkili kullanma, özgüven, diksiyon ve uygun hitap ifadeleri kullanabilme hususlarına ise daha az yoğunlaştıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların dinleme ve konuşma becerilerini ölçerken daha çok ürün ve sonuç odaklı oldukları; süreç odaklı olmadıkları görülmüştür.
- Katılımcıların çoğunun dinleme becerisini ölçerken klasik ölçme araçlarından yararlandıkları, konuşma becerisinin ölçülmesinde ise daha çok ölçeklerden istifade ettikleri saptanmıştır.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

- Katılımcıların hem dinleme hem konuşma becerisini ölçmede kullandıkları ölçme araçlarını yeterli gördükleri belirlenmiştir.
- Katılımcıların tamamına yakının dinleme becerisinin ölçülmesinden sonra öğrencilere geri bildirimde bulundukları, bu geri bildirimin daha çok öğrencilere doğru ve yanlışların gösterilmesi yoluyla yapıldığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde konuşma becerisinin ölçülmesinden sonra çoğu katılımcının geri bildirimde bulunduğu, geri bildirimde bulunma faaliyetinin daha çok konuşma hatalarının gösterilmesi şeklinde olduğu, bazı katılımcıların ise (%20) notla değerlendirme yoluna gittiği saptanmıştır.
- Katılımcıların genel görüşü dinleme becerisinin ölçülmesinde süre sorunun yaşanmadığı yönündedir. Ancak konuşma becerisinin ölçülmesinde ise süre sorunun yaşandığı görüşünün hâkim olduğu; birkaç katılımcının ise bu durumun sınıf mevcuduna göre değiştiğini ifade ettiği görülmüştür.
- Dinleme becerisinin ölçülmesinde kullanılan ölçme aracının kendisi tarafından hazırlandığını ifade eden katılımcı sayısı ile bu ölçme aracını kendisinin hazırlamadığını dile getirenlerin sayısının birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Bunun yanında katılımcıların çoğu konuşma becerisinin ölçülmesinde kullanılan ölçme aracının kendisi tarafından hazırlanmadığını ifade etmiştir.

Katılımcıların dinleme ve konuşma becerisinin ölçülmesini faydalı bulduklarına ilişkin bulgular, alan yazınındaki benzer araştırmalarla uyumludur. Metin ve Demiryürek (2009), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ilişkin genel olarak olumlu görüşlere sahip olduklarını belirtirken Çarkıt (2018), öğretmenlerin büyük bir kısmının dinleme becerisinin mutlaka ölçülmesi gerektiğini düşündüğünü ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Hamzadayı ve Dölek (2017) de konuşma becerisinin diğer dil becerileri kadar önemli olduğunu ve bu becerinin değerlendirilmesinin gerekli görüldüğünü ifade etmişlerdir. Maden ve Durakan'ın (2011) çalışmasında da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine karşı genel anlamda olumlu bir tutum içerisinde oldukları tespit edilmiştir.

Katılımcıların dinleme ve konuşma becerisini ölçerken daha çok sonuç odaklı değerlendirmelere yöneldikleri ve süreç temelli uygulamalara yeterince yer vermedikleri yönündeki bulgular da alan yazınındaki araştırmalarla paralellik göstermektedir (Akata, 2009; Karadüz, 2013; Melanlıoğlu ve Karakuş Tayşi, 2013; Canbulat, Bıçak ve Uyumaz, 2017; Karatay ve Dilekçi, 2019). Bu durum, sürece yönelik ölçme araçlarının kullanımında yaşanan sınırlılıkların öğretmenlerin değerlendirme alışkanlıklarını şekillendirdiğini göstermektedir.

Katılımcıların dinleme ve konuşma becerilerini ölçerken kullandıkları ölçme araçlarına ilişkin bulgular da benzer sonuçlar vermektedir. Deniz ve Keray Dinçel (2019), dinleme becerisinin ölçülmesinde daha çok açık uçlu ve kısa cevaplı soruların tercih edildiğini; Tabak ve Göçer (2014) ise zaman yönetiminin zorluğu nedeniyle alternatif ölçme araçlarının öğretmenlerce sınırlı biçimde kullanılabildiğini belirtmişlerdir. Türkben (2022), temel dil becerilerinin ölçümünde geleneksel araçların ön planda olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Çerçi (2015) de konuşma becerisinin ölçümünde öğretmenlerin genellikle hazır materyalleri kullandıklarını, bu araçları yeterli gördüklerini ve çoğunlukla bu materyalleri kendilerinin hazırlamadığını rapor etmiştir. Bu bağlamda katılımcıların dinleme ve konuşma becerilerini ölçerken kullandıkları araçları yeterli görmeleri, alternatif araçlara yönelmemeleriyle ilişkili olabilir. Konuşma becerisinde dereceli puanlama anahtarı, akran değerlendirme formu ve kontrol listesi gibi araçlar kullanılsa da bu araçların çoğu öğretmenler tarafından değil, hazır kaynaklardan alınarak kullanılmaktadır. Dinleme becerisi ölçümlerinde ise daha çok klasik yöntemler tercih edilmekte, öğretmenler bu araçları genellikle kendileri hazırlamaktadır.

Katılımcıların ölçme sonrasında öğrencilere geri bildirim verdiklerine dair bulgular da Hamzadayı ve Dölek'in (2017) çalışmasıyla örtüşmektedir. Her iki çalışmada da öğretmenlerin öğrencilere hatalarını ve doğrularını göstererek geri bildirimde bulundukları, bu süreçte çeşitli yöntemlerden faydalandıkları anlaşılmaktadır.

Süre kullanımına dair bulgular da alan yazınıyla örtüşmektedir. Yiğit ve Kırımlı (2014), klasik yöntemlerin tercih edilmesinde süre yetersizliğinin etkili olduğunu belirtmiş; Abalı Öztürk ve Şahin

(2013) ile Çerçi (2015) de özellikle süreç temelli ölçme uygulamalarında zamanın yetersizliğine dikkat çekmiştir. Bu çalışmada da dinleme becerisini ölçerken süre yetersizliğine dair yaygın bir şikâyet gözlemlenmemiş; buna karşılık konuşma becerisinin ölçülmesinde süre yetersizliği sıkça dile getirilmiştir.

Katılımcıların ölçme araçlarını hazırlama durumlarına ilişkin bulgular da alan yazını ile paraleldir. Türkben (2022), öğretmenlerin ölçme aracı hazırlamada yeterli olmadığını; Doğan Kahtalı ve Çelik (2020) ise öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme araçlarını yeterince etkin kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcıların konuşma becerisini ölçerken büyük oranda hazır ölçeklerden faydalandıkları, dinleme becerisini ölçmede ise daha çok kendi hazırladıkları klasik araçları kullandıkları anlaşılmaktadır.

Bu bulgular, Sevim ve Yılmaz (2024) tarafından yapılan çalışmayla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, 2023-2024 eğitim öğretim yılında yapılan sınav değişikliğine yönelik öğretmenlerin çoğunlukla olumsuz görüş belirttiği; zaman kaybı, müfredat baskısı, notlandırma güçlüğü ve değerlendirme süreçlerine dair sorunların sıkça dile getirildiği görülmüştür. Ancak konuşma sınavlarının sisteme dâhil edilmesi öğretmenler tarafından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Aynı şekilde Çağ (2024) da öğretmenlerin konuşma sınavlarının gerekliliğini kabul ettiklerini, ancak uygulamada zaman yetersizliği, kalabalık sınıflar ve öğrenci kaygısı gibi sorunlar yaşandığını vurgulamıştır. Gün ve Durmuş Öz (2024) ise dört temel dil becerisinin teknolojik olanaklarla ölçülmesini destekleyen öğretmen görüşlerine yer verirken sınav sürecine dair fırsat eşitsizlikleri, teknik problemler ve uygulama zorluklarına dikkat çeken eleştirel görüşleri de ortaya koymuştur.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesini büyük ölçüde gerekli ve faydalı buldukları, ancak uygulama sürecinde çeşitli yapısal ve teknik sınırlılıklardan dolayı bu ölçme sürecinin etkinliğinin sınırlı kaldığı söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıda bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Dinleme ve konuşma becerilerini ölçmek için kullanılan araçların çeşitlendirilmesi önemlidir. Bununla birlikte dikkatli dinleme, anlama ve yorumlama becerilerini ölçmeye odaklanan araçlar kadar, dinleme yöntemlerini kullanma ve metnin türünü belirleme gibi süreç odaklı unsurları da değerlendiren araçlar geliştirilmelidir.
- Katılımcıların ölçme sürecinde daha çok ürün ve sonuç odaklı oldukları belirtilmiştir. Bu nedenle, süreç odaklı değerlendirme stratejileri geliştirilmeli ve bu stratejilerin uygulanması teşvik edilmelidir. Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirirken süreci önemsemeleri ve bu süreçteki ilerlemelerini değerlendirmeleri önemlidir.
- Öğrencilere sağlanan geri bildirimlerin daha nitelikli ve yapıcı olması sağlanmalıdır. Geri bildirimler sadece doğru ve yanlışları değil, aynı zamanda nedenlerini ve nasıl geliştirilebileceğini de içermelidir. Ayrıca, notla değerlendirme yerine öğrencilere daha kapsamlı geri bildirimler sağlanması teşvik edilmelidir.
- Konuşma becerisinin ölçülmesinde süre sorunları yaşandığı belirtilmiştir. Bu sorunun üstesinden gelmek için ölçme araçlarının ve yöntemlerinin gözden geçirilmesi gerekebilir. Ayrıca, öğrencilere daha fazla süre verilmesi veya ölçme sürecinin daha esnek hâle getirilmesi için sınıf mevcutlarının düşürülmesi çalışmalarına ağırlık verilmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Abalı Öztürk, Y. & Şahin, Ç. (2013). Süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında yaşanacak güçlüklere ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (36),* 109-129.

Akata, A. (2009). Türkçe programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma. (Tez No. 241602) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aksu, H.& Uyar, Y. (2022). Ortaokul Türkçe derslerinde verilen konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 10*(1), 85-101.https://doi.org/10.35233/oyea.1051710

Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım,* (9. Baskı). Akçağ Yayınları.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş S. & Bıçak, B. (2022). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri*, (8. Baskı). Pegem Akademi.

Canbulat, M. Bıçak, B.& Uyumaz, G. (2017). Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(1), 462-477.https://doi.org/10.18298/ijlet.1720

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. M. Bütün, S. B. Demir.). Siyasal Kitapevi.

Çağ, H. D. (2024). Türkçe öğretmenlerinin konuşma sınavlarına ilişkin deneyimleri ve görüşleri. *6. Uluslararası Rumeli [Dil, Edebiyat ve Çeviri] Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 12-24.

Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Humanities Sciences Research,* 5, 2782-2793.https://doi.org/10.26450/jshsr.691

Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 186-204.https://doi.org/10.20860/ijoses.37293

Deniz, K. & Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(1), 28-64.https://doi.org/10.16916/aded.448811

Doğan Kahtalı, B.& Çelik, Ş. (2020). Assessment and evaluation in the 2019 Turkish course curriculum and the levels of Turkish teachers in using the assessment and evaluation tools. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 237-244.https://doi.org/10.38089/ekuad.2020.17

Doğan, Y. (2014). Dinleme eğitimi. A. Güzel, H. Karatay (Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı* (2. baskı) içinde. Pegem Akademi.

Dölek, O. & Demirel, A. (2022). Dinleme becerisine ve bu becerinin ölçme-değerlendirmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüş ve yaklaşımları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* 28, 36-53.https://doi.org/10.29000/rumelide.1132506

Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 111-126.

Gün, M. & Durmuş Öz, B. (2024). Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'na ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of History School,* 68, 570-588.

Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1*(1), 31-42.

Gürlek, E. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri üzerine bir araştırma* (Tez No. 700082) [Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi-Adıyaman].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Hamzadayı, E. & Dölek, O. (2017). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları. *Journal of Language Education and Research, 3*(3), 135-151.

Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının "yapılandırmacı öğrenme" kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. XXII(1), 189-210.*

Karatay, H. & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim Dergisi, 48*(1), 685-716.

Keray Dinçel, B. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri.*(Tez No. 419367) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Maden, S. & Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları. *Milli Eğitim Dergisi, 41(190), 212-233.*

Melanlıoğlu, D. & Karakuş Tayşi, E. (2013). Türkçe öğretim programındaki dinleme kazanımlarının ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından sınıflandırılması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2(6), 23-32.*

Metin, M. & Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 37-51.*

Miles, M. B.& Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği (2023, 9 Eylül). Resmi Gazete (Sayı: 32304). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230909-2.htm

Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Yayınevi.

Özlek, E. & Güzel, İ. (2022). Türkçenin temel öğrenme alanları. A. Kırkkılıç, C. Epçaçan, H. Ulaş, O. Sevim (Ed.). *Türkçe öğretimi kuram/metodoloji/uygulama* içinde.Anı Yayıncılık.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, Ca:Sage.

Semerci, Ç. (2015). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme* (7. Baskı) içinde. Pegem Akademi.

Sevim, O. & Yılmaz, D. (2024). 2023 tarihli Türkçe dersi sınav uygulamalarındaki değişikliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* 39, 148-167. DOI: 10.29000/rumelide.1469395.

Tabak, G. &Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 250 - 272,*

Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 13(25), 45-72.*

Ünlü, S., Öztürk, H. & Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Social Science,* 28, 513-523. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2530

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, F.& Karakoç Öztürk, B. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(37), 92-108

Yiğit, F. & Kırımlı, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies. 9(3), 1621-1639.*

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

Extended Abstract

Speaking and listening, along with reading and writing skills, which are symbolic forms of their expression, are important and critical skills possessed by humans. While speaking and listening skills can be acquired through informal means, the latter two generally require formal environments. Schools primarily represent these formal environments. In the 2019 Turkish Language Curriculum (TDÖP), the aim of the program is stated to be the development of students' listening, speaking, reading, and writing skills. Listening is the ability to correctly understand the message intended by a speaker or someone reading aloud (Özbay, 2006). Listening and hearing are different concepts. Hearing is physiological and involuntary, while listening is a psychological activity that occurs at the individual's discretion. The act of speaking, which means conveying emotions, thoughts, and fantasies through language to the interlocutor (Aktaş and Gündüz, 2008), is one of the primary communication elements used by people to maintain human relationships and express all kinds of needs. Among the four basic language skills, listening and speaking skills are the most neglected. The unfortunate aspect of these two skills is that children are expected to acquire them to a certain level before starting school. It is known that neglecting these two skills deprives individuals of the value attributed to reading and writing (Doğan, 2014; Özlek and Güzel, 2022). The primary function of language is communication. Speaking and listening skills are also fundamental elements of the communication phenomenon (Deniz and Keray Dinçel, 2019). Indeed, until school age, the only communication method individuals use is speaking and listening. Developing these skills means developing the communication phenomenon and its associated functions. Turkish lessons at all elementary and middle school levels include these fundamental skills for development. Assessment and evaluation activities are indispensable components of this process to determine whether the objectives have been achieved. In the TDÖP (2019), it is stated that written exams will be used to measure cognitive skills at the 4th-8th-grade levels, and basic principles to be followed during exams are mentioned. According to the Ministry of National Education's Measurement and Evaluation Regulation published on September 9, 2023, "Exams for Turkish/Turkish language and literature and foreign language courses are conducted in written and practical forms to measure listening, speaking, reading, and writing skills." Thus, Turkish exams, which were previously only conducted in written form, have been expanded to measure speaking and listening skills as well. A total of three exams will be conducted, and their average will be determined as the course grade (written 50%, speaking 25%, listening 25%). The rationale for this implementation is stated as "preservation and improvement of Turkish." Only open-ended questions will be included in the exams, and other question types will not be used. It can be said that this decision is appropriate and accurate. As Güneş (2012) stated, multiple-choice, true-false, matching, and similar short-answer tests tend to remain at the recognition and recall levels of cognitive processes and are insufficient in measuring higher-level mental processes and skills such as analysis and synthesis.In this study, the aim is to determine teachers' views and practices regarding the measurement of listening and speaking skills of middle school students. For this purpose, phenomenology, one of the qualitative research designs, has been utilized. Phenomenology is a qualitative research design that contributes to the literature by providing explanations to better understand a phenomenon. In phenomenological studies, individuals or groups who experience or reflect the phenomenon are considered as data sources, and meanings related to the phenomenon are revealed (Yıldırım and Şimşek, 2016). In this study, phenomenological design is preferred as it aims to elucidate teachers' practices in measuring listening and speaking skills and to interpret teachers' views on the measurement of students' listening and speaking skills. The results obtained from this study, which aimed to determine teachers' views and practices regarding the measurement of listening and speaking skills, implemented for the first time in the 2023-2024 academic year following the exam regulation changes by the Ministry of National Education, can be summarized as follows: The majority of participants found the practice of measuring listening and speaking skills to be beneficial. Significant portion of participants focused less on aspects such as comprehension, interpretation, and attentive listening when measuring listening skills, while they concentrated more on using listening methods, identifying the text type, and identifying unfamiliar words. Similarly, participants were found to focus more on consistent, meaningful, effective speaking, correct use of Turkish, and proper use of body language and tone when measuring speaking skills, while they focused less on effective time management, self-

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

confidence, diction, and using appropriate address expressions. Thus, it was observed that participants were more product and outcome-oriented rather than process-oriented when measuring listening and speaking skills. It was found that the majority of participants utilized traditional assessment tools for measuring listening skills, while they relied more on scales for measuring speaking skills. Participants considered the assessment tools they used for both listening and speaking skills measurement to be sufficient. Nearly all participants provided feedback to students after measuring listening skills, with most of the feedback given by showing correct and incorrect answers to students. Similarly, after measuring speaking skills, most participants provided feedback, with the feedback activity mainly consisting of showing speaking errors. Some participants (20%) opted for evaluation based on grades. The general opinion of participants is that there were no time issues in measuring listening skills. However, there was a predominant view that time issues were experienced in measuring speaking skills, with a few participants expressing that this situation varied depending on class size. The number of participants who stated that the assessment tool used for measuring listening skills was prepared by themselves was very close to the number of those who did not prepare the assessment tool themselves. Additionally, the majority of participants stated that they did not prepare the assessment tool used for measuring speaking skills.

Copyright © 2024- https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi ISSN: 1301-370X

DÜZELTME

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2025 29 (2) sayısındaki makale için aşağıdaki düzeltme yazarın isteği üzerine yayınlanmıştır.

"Yaşlı Penceresinden Yaşlılığı Okumak: Algı, Deneyim ve Değerlendirmeler (Artvin Örneği)" başlıklı makalede sayfa 442' de "Maneviyat ve dini yaşam" başlığı altında yer alan "Yaşlılık döneminde maneviyata ve dini yaşama bir eğilim söz konusudur (Sarıca ve Pamukçu, 2023)." cümlesindeki metin içi atıf sehven yapılmıştır. Doğrusu (Kılıç, 2023) olmalıdır.

Kılıç, M. (2023). Yaşlılıkla ilgili kuramlar (Din sosyolojisi açısından değerlendirme). M. Yıldırım (Eds.). Güncel sosyal bilimler araştırmaları içinde (ss. 105 133). Duvar yayınları.