



*Volume 4 Issue 2*  
*Dec 2020*



*Kuram ve Uygulamada*  
**SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

**SOCIAL SCIENCES: Theory & Practice**

*Cilt: 4 Sayı: 2*

*Volume: 4 Issue: 2*

*Aralık 2020*

*December 2020*

**Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi (KUSOB)** yılda iki kez yayınlanan sosyal bilimlere yönelik kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma, inceleme ve derlemeleri kapsamına alan uluslararası hakemli bir dergidir. Yayınlanma sürecinde ücret talep edilmemektedir.

**Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi'**nde yayınlanan makale ve kitap incelemelerindeki görüş ve düşüncelerle ilgili sorumluluk yazar/yazarlara aittir.

**KUSOB'**de yayınlanan makaleler yalnızca referans gösterilerek kullanılabilir.

**KUSOB Dergisi; DRJI, Index Copernicus, OpenAire, ResearchBib, Sindex ve The Linguist List, Türk Eğitim İndeksi tarafından dizinlenmektedir.**

**Social Sciences: Theory and Practice (SSTP)** is an international refereed journal that covers both theoretical and applied original research, analysis and reviews for social sciences published twice a year. No fee is charged in the publishing process.

The author / authors are responsible for the opinions and thoughts in the articles and book reviews published in the Journal of Social Sciences in Theory and Practice.

Articles published in **SSTP** can only be used with reference.

**SSTP** is a professional, double-blind peer-reviewed international journal. Our journal is indexed/listed by **DRJI, Index Copernicus, OpenAire, ResearchBib, Sindex ve The Linguist List, Turkish Education Index.**

Dr. Sedat MADEN  
Genel Yayın Yönetmeni / Editör

Giresun Üniversitesi

**Yayın Yönetmenleri / Editör  
Yardımcıları**

Dr. Lokman TAŞKESENLİOĞLU  
Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ

Giresun Üniversitesi

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

**2020 Cilt: 4 Sayı:2  
Hakem Listesi**

**2020 Volume: 4 Issue: 2  
Reviewer List**

Dr. İzzet ŞEREF	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Hatice ALTUNKAYA	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Bekir GÖKÇE	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Erhan DURUKAN	Trabzon Üniversitesi
Dr. Erol DURAN	Uşak Üniversitesi
Dr. Güzin Yasemin TUNÇAY	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Ahmet MAZLUM	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Gönül DEMEZ	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Meral TİMURTURKAN	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Mustafa Said KIYMAZ	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Bünyamin SARIKAYA	Muş Alparslan Üniversitesi

**Sekreteryaya**  
Aydın ÖNAL  
Murat Kaya

Dergi İletişim  
Eposta: kusobdergi@gmail.com

<https://dergipark.org.tr/kusob>

## İçindekiler

- Türkçe Ders Kitaplarındaki Fabllar Üzerine Eleştirel Bir Çözümleme  
*Hakan İskender* 1-11
- COVID-19 Pandemi Sürecinde Sosyoloji Öğrencilerinin Yaşcılığa Karşı Tutumları  
*Ayşegül Demir* 12-25
- Covid-19 Pandemisi ve Beden-İktidar İlişkisi: Foucaultcu Bir Analiz  
*Nahide Konak, Cihan Ertan* 26-40
- Drama Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerine Etkisi  
*Naif Kardeş* 41-59
- Söz Varlığı Geliştirme Çalışmalarına Bir Katkı: Örnek Olaylarla Deyim Öğretimi  
*Bahar Doğan Kahtalı, Gülsima Toptal, Fatma Anaç, ve Recep Kılınç* 60-73



*Aralık 2020*

*Yıl: 4 Sayı: 2 ss. 1-11*

*Makale Türü: Araştırma Makalesi*

*Geliş Tarihi: 02.06.2020*

*Kabul Tarihi: 10.11.2020*

**ISSN: 2619-9408**

*December 2020*

*Volume: 4 Issue: 2 pp. 1-11*

*Article Type: Research Article*

*Submitted: 05.06.2020*

*Accepted: 10.11.2020*

## **TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ FABLLAR ÜZERİNE ELEŞTİREL BİR ÇÖZÜMLEME**

**Hakan İSKENDER\***

### **ÖZ**

Bu çalışmada; 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki üç farklı fablın eleştirel çözümlemesi yapılmıştır. Yapılan eleştirel çözümler aracılığıyla ders kitaplarındaki fablların Türkçe öğretim sürecinde daha etkili kullanımı için yapılabilecekler belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, nitel yaklaşıma göre desenlenmiş ve çalışmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada Türkçe ders kitaplarında yer verilen Tavşan ile Kaplumbağa (Ahmet Efe), Balıkçıl (Jean de La Fontaine) ve Kaplumbağayla İki Ördek (Jean de La Fontaine) fablları ele alınmıştır. Eleştirel çözümlemeyle Türkçe ders kitaplarındaki fablların içeriğinde açık bir şekilde sunulan veya gizli kaldığı düşünülen anahtar bileşenler sorgulanmış ve bu sorgulamaya dayalı şekilde bu bileşenlerin farklı anlamları yorumlanmıştır. Çalışmada ders kitaplarında bulunan fablların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları için nasıl fırsatlar sunduğu belirlenmeye çalışılmış, ardından bu tür düşünme becerilerinin kullanılabilmesi soru ve etkinlik örnekleri gösterilmeye çalışılmıştır. Bu sayede didaktik bir tür olan fablın yapılandırma öğrenme yaklaşımıyla uyumunun nasıl artırılabilmesine ilişkin değerlendirmelerde bulunulmuştur. Sonuç olarak özellikle okuduğunu anlama sürecinde fablların üst düzey düşünme becerilerinin kullanılabilmesi fırsatlar sunduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe öğretimi, fabl, Türkçe ders kitapları.

### **A CRITICAL ANALYSIS ON THE FABLES IN TURKISH TEXTBOOKS**

#### **ABSTRACT**

In this study; three different fables in 5, 6 and 7th grade Turkish textbooks were critically analysed. Activities that will be able to be done for more effective use of the fables in textbooks in the Turkish language process were tried to be determined by way of critical analysis. The research designed according to qualitative approach and data is obtained through document review. In the study the fables from Turkish textbooks; The Hare and the Tortoise (Ahmet Efe), The Heron (Jean de La Fontaine), The Turtle and Two Ducks (Jean de La Fontaine). Key components that are considered to be hidden or clearly presented are questioned with critical analysis and the different meanings of these components are interpreted in a way that is based on this inquiry. In the study how the fables in the textbooks present opportunities to students for using their higher-order thinking skills are tried to be determined. Then the question and activity examples where such thinking skills can be used are shown. Thus evaluations were made on how to increase the compatibility of the didactic genre of fable with constructivist learning approach. Consequently it is noticed that fables provide opportunities to use higher-order thinking skills, particularly reading comprehension process.

**Keywords:** Turkish teaching, fable, Turkish textbooks.

\* Dr. Sürmene Ayşe Kırallı Ortaokulu, hiskender82@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7124-8220

## Giriş

Latince fabula (öykü, anlatı) kelimesinden türemiş bir kelime olan fabl; insan niteliklerinin yansıtıldığı insan olmayan canlıların (genelde hayvanlar) veya cansız varlıkların yer aldığı, sonunda ahlaki bir ders verilen manzum ya da nesir olarak kaleme alınmış kısa alegorik öyküler olarak kabul edilebilir. Türün tarihi hem Doğu hem de Batı medeniyetinde antik çağlara değin uzanmaktadır. Fablın yazılı ilk örnekleri Doğu’da Hint (*Jataka* ve *Pançatantra* öyküleri), Batı’da ise Yunan edebiyatında (Ezop’un fablları) görülmüştür. 17. yüzyılda Fransız şair ve fabulist Jean de La Fontaine, Doğu ve Batı geleneğinden aktarılan fablları manzum şekilde kendi üslubuyla kaleme almış ve kısa sürede ün kazanan bu fabllar, okul çağındaki çocukların eğitiminde yoğun şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Aydınlanma Çağı’nda filozof John Locke’un fablların çocuk eğitimindeki önemi üzerine vurgusu dikkat çekmiş ve türün değeri üzerine yaygın bir kabule zemin hazırlamıştır. Arıcı (2016)’ya göre, fabllarla daha çok sorumluluk duygusu, yardımseverlik ve kanaatkârlık gibi vasıflar insana kazandırılmaya çalışılırken açgözlülük, tembellik, kıskançlık ve buna benzer olumsuz sonuçlar doğuranlar eleştirilir. 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra fablların bu tür klasik temalarının değişmeye başladığı ve daha bireysel konuları, manevi arayışları veya güncel sorunları kendine seçtiği görülmektedir. Grenby (2008), bu bağlamda tüketim toplumunun eleştirisini (David Macaulay’ın *Baa*), ırkçılığın problemlerini (Ted Hughes’un *Kutup Ayısı Nasıl Kutup Ayısı Oldu?*) veya kendini gerçekleştirme arzusunun (Arnold Lobel’in *Deniz Kıyısındaki Fare*) içeren fabl örneklerine vurgu yapmaktadır. Türk edebiyatı açısından Şeyhî’nin 15. yüzyılda yazdığı *Harname* (Daha sonra *Zavallı Eşeğin Hikâyesi* adıyla yayımlanmıştır.) Türk edebiyatındaki erken dönem fabl örneklerinden biri olarak düşünülebilir. Fabllar, özellikle 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren La Fontaine ve Ezop tercümeleriyle Türk edebiyatı sahasında yoğun bir şekilde görülmeye başlamıştır (Ungan, 2006).

Genellikle konuşan hayvanlara yer vermesi, sade olay örgüsü ve kısalığı nedeniyle fabllar, çocukların her zaman ilgisini çeken bir edebî tür olmuştur. Öyle ki 18. yüzyıla değin Avrupa’da çocukların okuması için kullanılan tek halk masalı türü fabldır. Karmaşıklıktan uzak yapısının sağladığı esneklik aracılığıyla fablın ahlaki öğüdü; farklı şartlar, zamanlar ve yerler için kolaylıkla uyarlanabiliyordu (Bottigheimer, 2004). Bununla birlikte fablların ortaya çıkışında, çocuklara hayat dersi vermektense çok anlatıldıkları dönemin sosyal ve politik şartlarını fazla dikkat çekmeden eleştirme arzusu yatıyordu. Adams (2004), fablların antik çağlarda çocuklar için üretildiğine ilişkin bir kanıt olmadığını ve muhtemelen politik hiciv için kullanıldığını belirtir. La Fontaine ise fabllarında Fransız saray erkânı ve burjuvasını hicvetmeyi amaçlıyordu (Gamble ve Yates, 2002). 19. yüzyıldan itibaren çocuklara münhasır bir edebiyatın varlığının güçlü bir şekilde kendini göstermesiyle çocuklar için yazılan fablların sayısı da artmaya başlamıştır.

Fablların çocukların gelişimleri üzerine etkisi ve öğretim süreçlerinde kullanımlarına ilişkin çeşitli görüşler bulunmaktadır. Zipes (2018), fablların nutuk çekmediğini ancak açıklama getirdiğini belirterek bir çözüm ya da ahlaki bir ders içerdiklerinde bile hep mutlu sonla bitmediklerini, okuyanları ve dinleyenleri benzer bir durumda acaba kendileri nasıl davranırdı sorusunu oturup düşünmeye sevk ettiklerini ifade eder. Buna karşı Bettelheim (2019), peri masalları ve fablları karşılaştırarak fablları gizli bir anlam içermediğini ve hiçbir şeyi insanın hayal gücüne bırakmadığını için eleştirir. *Ağustosböceği ile Karınca* fablını bu duruma

örnek vererek “zavallı ağustosböceğinin kötü bir şey yapmamasına rağmen açlıktan ölmesinin çocuğun adalet anlayışını zedeleyeceğini” belirtir.

Fabllar bir “eğitim malzemesi olarak düşünüldüğünde öğretmenin öğrencilerine hangi fablı seçebileceği, oradan hangi ders ya da öğretiyi nasıl vereceği, güçlükleri nasıl açıklayacağı ve çocukların zihnini doğru iletiye nasıl yönlendireceği çok önemlidir.” (Erdal ve Gökmen, 2010: 271). Fabllar, “ciddi ve derinlemesine ele alındıklarında öğrencilere sorgulamayı, eleştirmeyi, düşünmeyi, yorumlamayı, analiz etmeyi, empati kurmayı vs. öğreten önemli bir araç hâline dönüşmektedir.” (Dervişcemaloğlu, 2014: 487). Bu bakımdan fablların araç olarak kullanıldığı öğretim etkinlikleri, üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını destekleyen etkinliklerle zenginleştirilmelidir. Bu noktada fablların dikkat edilmezse bu tür becerilerin kullanılmasını gereksiz kılabilen ya da engelleyen bir niteliğinden söz etmek gereklidir. Bu da fablların mesajlarının öykünün sonunda herhangi bir tartışmaya yer bırakmadan açıkça verilmesidir. Fablların mesajını açıkça ilan etmesi, dikkat edilmezse öğrencilerin fabl üzerine bağımsız düşünmesinin önüne doğal bir set çekebilir. Olaylar karşısında çocukların zihninde yetişkinlerden farklı ve onların başlangıçta fark edemeyeceği düşüncelerin yer alabileceği unutulmamalıdır. *Ağustosböceği ile Karınca* fablı bu bakımdan değerlendirildiğinde sadece mutlu olmaya ve kimseye zarar vermeden eğlenmeye çalışan ağustosböceğinin sırf bunlar gerekçe gösterilerek karınca tarafından yüzüstü bırakılmasının çocuk tarafından zalimce bulunabileceği düşünülmelidir. Sonuçta olumsuz algılanabilecek bu mesajın görmezden gelinmesi ve üzerine tartışılmaması özellikle eğitsel yönden sorunlu bir duruma yol açabilir. Bu bakımdan ders kitaplarında bulunan fabllardaki didaktizmin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını engellemeyecek ve metnin içeriğini farklı yönlerden ele alacak etkinliklerle zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışma, farklı sınıf düzeylerindeki Türkçe ders kitaplarında yer alan fablları, eleştirel bir şekilde çözümlenerek öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini etkinliklerde nasıl kullanabileceğini örneklendirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Türkçe ders kitaplarında bulunan fabllarla ilgili Bloom’un yenilenmiş taksonomisine göre üst düzey düşünme becerilerinin (analiz, değerlendirme, yaratma) kullanıldığı etkinlikler nelerdir?

2. Türkçe ders kitaplarındaki fabllarla ilgili Bloom’un yenilenmiş taksonomisine göre üst düzey düşünme becerilerinin (analiz, değerlendirme, yaratma) kullanımını gerektiren ne tür etkinlikler gerçekleştirilebilir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel yaklaşıma göre desenlenmiş ve çalışmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187).

### İncelenen Metinler

Araştırmada 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı'nda 5, 6 ve 7. sınıflarda kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki 3 fabla yer verilmiştir. Bu kitaplarda 5. sınıfta 2, diğer sınıf düzeylerinde 1 fabl bulunmaktadır. *Türkçe 5.Sınıf Ders Kitabı*'nda yer alan *Özgürlük* (Mehmet Dağıstanlı) fablı, farklı sınıf düzeylerinde incelenen fabl sayısının birbirinden farklı olmaması için çalışmaya alınmamıştır.

Tablo 1'de çalışmada incelenen fabllar hakkında bilgiler yer almaktadır:

**Tablo 1. Çalışmada incelenen fabllar**

Sınıf Düzeyi	Fabl	Yazar	Yayınevi (Ders Kitabı)
5	Tavşan ile Kaplumbağa	Ahmet Efe	Anıttepe
6	Balıkçıl	Jean de La Fontaine	MEB
7	Kaplumbağayla İki Ördek	Jean de La Fontaine	MEB

Tablo 1'de çalışmada incelenen fablların üç farklı (5, 6 ve 7. sınıf) Türkçe ders kitabında bulunduğu görülmektedir. 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ders kitabı olarak kabul edilen kitaplardaki bu fabllardan birinin yazarı Ahmet Efe, diğer ikisinin yazarı ise Jean de La Fontaine'dir. 5. Sınıf Türkçe ders kitabı Anıttepe Yayınları, diğer iki ders kitabı ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Yayınları tarafından hazırlanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Çalışmaya konu olan Türkçe ders kitaplarına Millî Eğitim Bakanlığının elektronik içerik ağı olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden erişilmiştir. Bütün sınıf düzeylerinde MEB Yayınları tarafından hazırlanan ders kitapları tercih edilmek istense de 5. sınıf düzeyinde MEB tarafından yayımlanmış bir Türkçe ders kitabı belirlenememiştir. Bu nedenle 5. sınıf düzeyinde Tablo 1'de bilgileri verilen kitap kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Eleştirel çözümleme; kabul edilmiş güç yapılarını sorgulayıp açığa çıkarmakta ve bilgi, teori inşası veya sosyal gerçeklik için alternatif bakış açıları teklif etmektedir (Allen, 2017:294). Eleştirel çözümlemeyle Türkçe ders kitaplarındaki fablların içeriğinde açık bir şekilde sunulan veya gizli kaldığı düşünülen anahtar bileşenler sorgulanmış ve bu sorgulamaya dayalı şekilde bu bileşenlerin farklı anlamları yorumlanmıştır. Bunun yanında Türkçe derslerinde özellikle okuduğunu anlamayla ilişkili kazanımlara yönelik fabllarla ilgili öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (çözümleme, değerlendirme, yaratma) kullanabilecekleri etkinlik ve soru örnekleri verilmiştir.

Yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutu; hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından oluşmaktadır. Bloom taksonomisine göre analiz (çözümleme), değerlendirme, yaratma (sentez) soruları; öğrencilerin düşünme, eleştirme, karar verme ve problem çözme gibi üst düzey becerilerini geliştirecek türden yüksek nitelikli sorulardır (Aktaş, 2017).

### Bulgular



## Tavşan ile Kaplumbağa

Ahmet Efe'nin kaleme aldığı *Tavşan ile Kaplumbağa* fablı aslında Ezop'a ait olan bir öyküdür. 17. yüzyılda La Fontaine de kitabında bu fabla daha uzun bir şekilde yer vermiştir. *Tavşan ile Kaplumbağa*, 5. sınıf öğrencilerinin *Karga ile Tilki* fablı ile birlikte en fazla tanıdıkları fabldır (Duran ve Ercan, 2018a). Efe'nin yorumunda, kendini beğenmiş bir tavşan, karşılaştığı yavru bir kaplumbağayı hantal, uyuşuk ve tembel ifadelerini kullanarak aşağılar. Bunun üzerine kaplumbağa, tavşana tepenin başına kadar yarışmayı teklif eder. Tavşan, alaycı bir üslup takınarak bunu kabul eder ancak yarış başlayınca bir ağacın altına uzanıp uyuyakalır. Uyandığında ise kaplumbağa tepeye ulaşmış ve yarışı kazanmıştır.

Kaplumbağa ile yarış, Antik Yunan'da muhtemelen ilgi gören bir motifti. Zenon paradoksu, bir kaplumbağayla yarışan ancak onu bir türlü geçemeyen Akhilleus'un üzerinden hareketin var olmadığını ispatlamaya çalışmaktaydı. Tıpkı Zenon paradoksunda olduğu gibi bu fabl da kaplumbağanın rakibi karşısındaki zaferini kutlar. Türkçe ders kitabındaki fablın mesajının tavşanın kendini beğenmişliğine odaklandığı görülmektedir. Tavşan, fabl boyunca "*kendini beğenmiş, şımarık*" olarak nitelendirilir ve kaplumbağayı aşağılar. Yarış sona erdiğinde ise kaplumbağa tavşana "*Sen kendini herkesten üstün gördüğün için yarışı baştan kaybettin. Kibir, gurur ve haksız övünmelerin sonu işte budur.*" diye fablın mesajını verir.

Duran ve Ercan (2018b), Türkçe öğretmenlerinin bu fablda alçak gönüllülük değerinin daha baskın olduğunu düşündüklerini bulgulamıştır. Bununla birlikte fablda, tavşanın sahip olduğu özel yeteneğini heba etmesi ve kaplumbağanın azim ve sabrının karşılığını almasıyla ilişkili mesajlar da bulunmaktadır. Böyle okunduğu zaman fabl, hem tavşanın yeteneklerini kullanamaması yüzünden onu iğneler hem de kaplumbağayı azmi için alkışlar. Fablın mesajının bu bakımdan hem tavşanı yeren hem de kaplumbağayı öven iki farklı yüzü daha olduğu söylenebilir. Tavşanın olumsuz kişiliği üzerine odaklanarak mesajını açığa çıkaran fablda bu tür mesajların da sınıf içinde çeşitli etkinliklerle ortaya çıkarılması gerekmektedir. Özellikle kaplumbağanın yaşadıkları, yetişkin ve/veya akran dünyasında görmezden gelindiğini düşünen çocuğa muhtemelen daha fazla tanıdık gelecektir. Çocuğa bir işte her zaman en iyisi olamasa bile yeterince çalışır ve disiplinli olursa başarılı olabileceği duygusu bu bakımdan kaplumbağa üzerinden aktarılabilir. Fabllarda genellikle insanların yanlış ve hoş olmayan davranışları ortaya konulur ve bunların yapılmaması üzerinde durulur (Aytekin, 2016). Bununla birlikte fablların mesajlarını ne yapılmaması değil ne yapılması gerektiği üzerinden okumanın daha faydalı olabileceği hesaba katılmalıdır. Bu fablı, tavşanın olumsuz kişilik özellikleri yerine kaplumbağanın zaferi üzerinden okumanın bir nedeni de olumlu duygular üzerinde durmanın çocukların duyuşsal ve bilişsel gelişimleri için daha faydalı olmasıdır. Kararırmak ve Siviş-Çetinkaya (2011)'ya göre olumlu duygular, düşüncelerin ve davranışların çeşitliliğini arttırmaktadır. Ayrıca, bireyin yeni durumlara uyum sağlamasında fiziksel ve psikolojik kaynaklarını güçlendirecek yönde katkı yapmaktadır. Olumlu duyguların fazlalığı, stresli olaylarda daha çabuk toparlanabilme becerisinin gelişmesini de etkilemektedir.

Fablda çocuğun sorgulayabileceği önemli bir husus da kaplumbağanın yarışı şansıya kazanıp kazanmadığıdır. Kaplumbağa yarışı kazanmıştır ancak bu zaferi sağlayan aslında tavşanın yarış esnasında uyuyakalmasıdır. Bu da tamamen kendini beğenmiş tavşanın sorumsuzluğudur ve kaplumbağanın bu eylem üzerinde doğrudan herhangi bir etkisi yoktur.

Dolayısıyla kaplumbağanın zaferinin kalıcılığı her zaman tehdit altındadır ve bu durumun çocuğu rahatsız etmesi muhtemeldir. Bu nedenle “*İkinci bir yarış daha düzenlenseydi kim kazanırdı?*” sorusuna *tavşan* cevabını vereceklerin sayısının daha fazla olması rahatlıkla beklenebilir. Bu noktada doğaları birbirinden farklı iki canlı için birine bariz bir avantaj sağlayan koşu yarışı yapmanın ne kadar doğru olduğu sınıfta tartışılabilir. *Kaplumbağa, tavşan ile yarışmayı isteyerek akıllıca bir tercih mi yapmıştır? Neden böyle düşünüyorsunuz?*” (değerlendirme düzeyi), “*Eğer kaplumbağanın akıllıca bir tercih yapmadığını düşünüyorsanız tavşana ne tür yarışmalar teklif ederdiniz?*” (yaratma düzeyi) gibi sorularla şans unsurunun belirginliğini azaltarak kaplumbağa için daha adil görünen çözümler üretilebilir. Böylece sabır ve azmin başarıdaki rolünün fabldaki baskın bir şans unsuruyla görmezden gelinmesi engellenebilir. Diğer yandan çocuğun kendi içinde sembolik düzeyde bulunan *tavşan-kaplumbağa yarışı* sorunlarına ilişkin sorgulamalar da yapılabilir. Çocuğun kendini yeterince iyi bulmadığı işlerde başarılı olmak için neler yaptığı veya kendini yeterince iyi hissettiği işlerde başarısız olunca nasıl hissettiğiyle ilgili sorular, fablın vermek istediği mesajların içselleştirilmesine yardımcı olabilir.

### Balıkçıl

La Fontaine’in *Balıkçıl* fablında titiz ve zor beğenen bir balıkçılın öyküsü anlatılmaktadır. Balıkçıl, bir gün karnını doyurmak için su kenarında gezinirken farklı balıklar (turna, yayın, sazan) görmesine rağmen hiçbirini beğenmez. En sonunda ise bu fırsatları kaçırap bir sümüklü böceği yemek zorunda kalır. Fablın mesajı, balıkçılın tutum ve davranışlarını eleştirecek şekilde “*Pek o kadar müşkülpesent olmayın / Bu dünyada en fazla uysallar rahat eder / Aç gözlülük ederseniz eldeki de gider / Hiçbir şeyi küçük görmeyin sakın.*” diyerek verilir.

*Şehir Faresi* ve *Tarla Faresi* fablında olduğu gibi bu fablda da vurgulanan eldekinin kıymetini bilmek ve onunla yetinmeyi öğrenmektir. Bu tür değerler her dönemde ve her yerde önemli değerler olarak kabul edilebilir. Üstelik savaşların, kıtlıkların ve salgın hastalıkların hüküm sürdüğü, sigorta sistemlerinin olmadığı eski çağlarda elindekiyle yetinmeyi bilmek ve riske girmemek şüphesiz yaşamın sürdürülebilmesi için daha da önemliydi. *Balıkçıl* ve benzeri öyküler, bu bakımdan fabl türü için uzun süreli bir geleneği temsil etmektedir. Grenby (2008)’e göre klasik fablın temelde muhafazakâr bir tür olduğu, pek çok örnek üzerinden rahatlıkla görülebilir. Pek çok Ezop fablı okurlara sahip oldukları şeylerle mutlu olmaları gerektiği öğüdünü vermektedir. Tarih boyunca pek çok fabulist de özellikle siyasi buhran dönemlerinde bu muhafazakâr söylemi sahiplenmişlerdir. H. G. Keene (1826-1915), *Pers Masalları*’nı 1832 yılında yürürlüğe giren Reform Yasası’ndan bir yıl sonra yayımlamıştı ve alçak gönüllülük ile kanaatkârlık üzerinde sıklıkla duruyordu. Onun *Açgözlü Kedi* (*The Greedy Cat*) fablının mesajı “*yoksulluğun zorlukları olabilir ama zenginlik ve azametinin de derterleri ve belaları vardır.*” şeklindeydi.

Fablda müşkülpesent balıkçıl, açgözlülüğü yüzünden eldekileri kaçırdığı için eleştirilmektedir. Daha çağdaş bir yorumla ise balıkçıl, aynı zamanda risk alarak daha büyük hayalin peşinden koşan bir girişimcinin alegorisi olarak okunabilir. Bu girişimci öyküsüne göre balıkçılın peşinde koştuğu bir hedefi vardır, bu hedefi için plan yapar, zaman ve emek harcar. Ancak sonunda aldığı riskin karşılığını göremeyerek başarısız olur. Bu başarısızlığının yanı sıra elindekinden daha büyük bir hedefe yatırım yapması ve bunun için risk alması, günümüz

dünyası için önemli dersler çıkarabilecek bir zemin oluşturmaktadır. Bilindiği üzere girişimcilik, *Türkçe Dersi Öğretim Programı* (2019: 5)'nda kişisel gelişim ile bilim ve teknoloji temalarıyla ilgili konu örnekleri arasında gösterilmektedir. Ayrıca Program'da girişimcilikten, sekiz anahtar yetkinlikten bir tanesi olarak "İnisiyatif alma ve girişimcilik" başlığı altında şöyle söz edilmektedir:

"Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade eder. Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir. Bu yetkinlik, herkesi sadece evde ve toplumda değil işlerine ait bağlam ve şartların farkında olabilmeleri ve iş fırsatlarını yakalayabilmeleri için aynı zamanda iş hayatında desteklemekte; toplumsal ve ticari etkinliklere girişen veya katkıda bulunan kişilerin ihtiyaç duydukları daha özgün bilgi ve beceriler için de bir temel teşkil etmektedir. Etik değerlerin farkında olma ve iyi yönetişimi desteklemeyi de kapsar."

Girişimciliğin ve bunun ayrılmaz parçası olan başarı için risk almanın modern çağların erdemleri arasında olduğu düşünülebilir. Thomas Edison'ın elektrik ampulünü icat etmeden önce bin civarında deney yaptığı ve her birinde başarısız olmasına rağmen bundan vazgeçmediği onun hayatıyla ilgili bilinen bir öyküdür. Yine, KFC'nin (Kentucky Fried Chicken) kurucusu Harland Sanders de soslu kızarmış tavuk fikrini satmadan önce binlerce işletmeden ret cevabı almıştır (Heath, 2010). Ders kitabında balıkçılın planlama, risk yönetimi ve başarısızlığını çözümleyecek herhangi bir etkinlik örneği ve soru görülmemektedir. İş hayatında sıkça rastlanan bu tür hayat hikâyeleri okunarak fablla ilişki kurulabilir ve balıkçılın hatasının neler olduğu konusunda tartışmalar düzenlenebilir. Böylece fablın Program'ın yer verdiği inisiyatif alma ve girişimcilik yeterliğiyle de ilişkisi kurulabilir.

Ders kitabında metnin çözümlenmesiyle ilgili üst düzey düşünme becerilerinin kullanılabilmesi için iki soru bulunmaktadır. Bunlar, "*Balıkçılın yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız? Neden?*" (yaratma düzeyinde) ve "*Açgözlü olmanın hayatımızı nasıl etkileyebileceğini anlatınız.*" (değerlendirme düzeyinde) sorularıdır. Bunlardan ilki, balıkçılın davranışlarını farklı açılardan değerlendirmek için uygun gibi görünmektedir. Bununla birlikte bu soru, balıkçılın durumunu çözümlmek için yeterince açık değildir ve bu nedenle balıkçılıla empati kurarak öğrenciyi sadece balıkçılın yaşadığı malum sondan kaçınmaya teşvik edebilir. İkinci soru ise doğrudan fablın mesajıyla bağlantılıdır ve öğrencilerin günlük hayatındaki rutinleriyle ilgili görünmektedir. Soru, balıkçılın amacı için planı ve aldığı risklerin analizini yapmaz. Eğer balıkçıl bir girişimci alegorisi olarak kabul edilirse sorulması gereken daha farklı sorular olabilir:

*Balıkçılın ava çıkmadan önce bir plan yapması gerekir miydi? Neden? (çözümleme düzeyi)*

*Balıkçıl daha önce böyle bir başarısızlık yaşamış olabilir mi? Neden? (çözümleme düzeyi)*

*Balıkçılın daha büyük balıklar için aldığı riski doğru buluyor musunuz? Neden? (çözümleme düzeyi)*

*Balıkçılın daha büyük bir balık beklerken sümüklü böceğe kalmasının nedeni sadece açgözlülüğü müdür? Neden? (değerlendirme düzeyi)*

*Balıkçılın bir ailesi (eşi, çocukları) olduğunu düşünerek fablı tekrar oluşturunuz. (yaratma düzeyi)*

### **Kaplumbağayla İki Ördek**

*Kaplumbağayla İki Ördek* fablında dünyayı gezmek isteyen hayalperest bir kaplumbağanın başından geçenler anlatılmaktadır. Bir gün iki yaban ördeğine bu fikrini açan kaplumbağa, onların da kabul etmesiyle bu hayalini gerçeğe dönüştürür. İki ördek bir sopa alır ve kaplumbağa da ağızyla bu sopadan tutunur. Böylece hep birlikte uçmaya başlarlar. Bunu gören herkes, hayranlıkla onlara bakar ve “*Mucize! Mucize!*” diye bağırarak “*Gelin, gelin de kaplumbağaların kraliçesinin göklerden geçişine bakın!*” der. Kaplumbağa ise ağızındaki sopayı unutarak onlara “*Kraliçe mi? Evet, doğru! Gerçekten kraliçeyim ben, sakın alay etmeye kalkmayın!*” der. Böylece fablın sonunda kaplumbağa, bu dikkatsizliği yüzünden daha doğrusu fablın mesajı olan “gevezeliği” nedeniyle “*kendisine hayranlıkla bakan insanların ayakları dibinde can vermiş*”tir.

Pek çok örneğinden görülebileceği gibi bu fabl da yapılmaması isteneni, arzu edilmeyeni işaret ederek mesajını vermeye çalışmaktadır. Nodelman (2008)’a göre fabllar, arzuların gerçekleşmesinin karşısında durur. Onu okuyan veya dinleyenlere toplumsal yönden kabul edilmiş değerleri öğrenmedikçe istedikleri şeyi alamayacaklarını söyler. Peri masalları ise anti didaktiktir. Onu okuyan veya dinleyenlere istediklerini elde etmesi için değişmelerinin gerekmediğini söyler. Örneğin Külkedisi, çocuksu yönlerini değiştirmeden masalda zafer kazanır.

Fablın mesajı oldukça sorunlu görünmektedir. Fablda gerçekten kötü olan ve yaptığı kötülükler yüzünden cezalandırılmayı hak eden bir tip bulunmamaktadır. Buna rağmen kaplumbağa ölümle cezalandırılmaktadır. Kaplumbağalar doğaları gereği yavaş hareket eden canlılardır. Fablda böyle bir doğaya sahip olmasına rağmen kaplumbağanın tüm dünyayı gezmek gibi büyük bir hayali olduğu görülmektedir. Sonunda doğasının önüne koyduğu engeli aşip hayalini gerçekleştirebilecek bir yol bulur ancak bunu tamamlayamadan ölür. Fabla göre kaplumbağanın ölmeyi hak edecek kabahati ise kendini öven insanlara cevap vererek gevezelik yapmasıdır. Böyle bir fablda çocuk; hayallerinin peşine gitmek istemenin veya kendine söylenen hayranlık sözcüklerinin neden cezalandırmaya yol açan bir soruna dönüştüğünü anlamayabilir. Çocuklar da tıpkı kaplumbağa gibi gelişim dönemlerinde dünyayı merak eder ve dünyayı tanıma sürecinde yetişkinlerin beklentilerinin üzerinde fazlaca konuştukları da olur. Çocuklar gevezelik etmenin kimi zaman nahoş bir durum olduğunu tecrübelerine dayalı olarak bilebilir ancak bunun için kaplumbağaya verilen ceza onlara adil gelmeyebilir. Bu durum, fablların kötü ve iyiyi ayırt etme konusunda diğer masallar kadar başarılı olamadığı düşüncesini doğrulamaktadır. *Kırmızı Başlıklı Kız* ya da *Hansel ve Gretel* gibi masalarda kurdun ve cadının ölümü hak etmesiyle bu fablda kaplumbağanın ölümü hak etmesi arasında önemli farklar mevcuttur. Küçük bir kız ve büyükannesini kandırarak yiyen bir kurt ile çocukları şişmanlatıp yemeyi aklına koyan bir cadının ölümüyle, dünyayı gezme hayaliyle yola çıkıp kendine söylenen iltifatlara karşılık veren bir kaplumbağanın ölümünü aynı şekilde bir cezalandırma olarak görmek doğru değildir. Bu fablda içinde bulunduğu şartlarla mücadele edip hayallerinin

peşinde koşmanın insanların başına sıkıntı açacağı ve susmanın erdemi üzerine edebî bir mesaj verilmiş gibidir. Bu sorunlu mesajı deşifre etmek için yukarıda bahsi geçen masallardan biri okunup cezalandırma yönteminin haklılığı üzerine sınıfta bir tartışma açılabilir.

Ders kitabındaki etkinliklerde fablın vermek istediği mesajın farklı yönlerden sorgulanmasını sağlayacak etkinlik çeşitleri yeterince bulunmamaktadır. Hazırlık çalışmalarında “*Hata yapmayan insan olabilir mi? Açıklayınız*” şeklinde bir soru bulunmaktadır. Bu soru, herkesin hata yapabileceğini ima ederek kaplumbağanın hatasını ve dolayısıyla ölümünü de olağanlaştırıyor gibidir. Bu nedenle soru, fablın farklı boyutlarının tartışılarak ortaya çıkmasını baştan engelleyebilir. Burada tartışılması gereken kaplumbağanın dünyayı gezmek isteyerek gerçekten bir hata yapıp yapmadığını ortaya çıkarmaya çalışmaktır. “*Kaplumbağanın yaşadığı sonunun için adil buluyor musunuz? Neden?*” (değerlendirme düzeyi) sorusu bu konuda gerekli tartışmanın açılmasını sağlayabilir. Bunun dışında “*Kaplumbağanın dünyayı gezmek istemesini haklı buluyor musunuz? Neden?*” (çözümleme düzeyi) ve “*Kaplumbağanın hayali gerçekleşseydi onun için neler değişebilirdi?*” (yaratma düzeyi) soruları fablın mesajının çarpık şekilde algılanmasını engelleyebilecek alanlar açabilir.

Metin altı sorularında fablın mesajının tartışılmasını sağlayacak ya da çocukların farklı bakış açılarını ifade edebilecekleri sorular bulunmamaktadır. Burada öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanabilecekleri iki soru görülmektedir. Bunlar, “*Hayal kurmanın sınırları var mıdır? Neden?*” (değerlendirme düzeyi) ve “*Kaplumbağanın yerinde olsaydınız hayalinizi gerçekleştirmek için neler yapardınız?*” (yaratma düzeyi) sorularıdır.

Birinci soru, fablın dolayısıyla kaplumbağanın yaşadıklarının sınırları dışında genel bir tartışmanın konusudur. Tartışılan konu, bu soruyla kaplumbağanın hayallerine gelse bile onun karşılaştığı sonun üzerinde doğrudan durmamaktadır. İkinci soru ise empati kurularak dünyayı gezme hayalinin gerçekleşmesi için farklı seçeneklerin neler olabileceği üzerinde bir tartışma açmayı amaçlamaktadır. Bu sorular kaplumbağanın karşılaştığı sonun ne kadar adil olduğunu, kaplumbağanın gerçekten böyle bir son hak edip etmediğini veya hayallerin peşinden gitmenin neden sorun olabileceğini tartışmaya açmaz.

### Sonuç ve Öneriler

Fabl, antik çağlardan beri insanlık hâllerini alegorik olarak anlatmaya çalışan didaktik bir edebî türdür. Genelde hayvanların maceraları eşliğinde sunulduğu ve sade bir olay örgüsüne sahip olduğu için özellikle çocukların ilgisini çekmektedir. Başlangıçta politik hicivlerin işlendiği fabllar, zaman içinde çocukların eğitimi için de kullanılmaya başlanmıştır. Fablların sahip olduğu didaktik tavır, zaman içinde çeşitli değerler ve ahlaki öğretilerin aktarılması amacıyla onu kullanışlı bir araç durumuna getirmiştir. Bununla birlikte didaktiklik aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşımda fablın bir öğretim materyali olarak kullanımının önündeki en önemli sorunlardan biridir. Bu nedenle fablların üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek soru ve etkinlikler aracılığıyla öğretim sürecine eklenmesine daha fazla dikkat edilmelidir. Bununla birlikte Türkçe ders kitaplarında bu tür soru ve etkinliklere yeterli düzeyde yer verilmediği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda Türkçe ders kitaplarında genel anlamda Bloom taksonomisinin işaret ettiği alt düzey düşünme becerileriyle ilgili etkinlik ve soru örneklerinin yoğunluk kazandığı görülmektedir. Sarar-Kuzu (2013)’nin MEB tarafından hazırlanmış 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinleri Bloom’un yenilenmiş taksonomisine göre



incelediği çalışmasında hatırlama ve anlama düzeyindeki metin altı sorularının toplam soruların %75'ini oluşturduğu bulgulanmıştır. Durukan ve Demir (2017); 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikleri Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırdıkları çalışmalarında etkinliklerin genelde hatırlama ve anlama gibi daha alt düzeydeki bilişsel becerilere yönelik olduğunu belirlemişlerdir. Sallabaş ve Yılmaz (2020) ise 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin altı sorularının Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre dağılımını inceledikleri çalışmalarında hatırlama ve anlama basamaklarındaki soruların toplam soruların %67'sini oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada da benzer şekilde fablların öğretim sürecinde üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek etkinlik ve sorularla yeterince zenginleştirilmediği görülmektedir. Çalışmada bu duruma karşı fablların üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek etkinlik ve sorularla nasıl zenginleştirilebileceği üzerinde durulmuştur.

Fablların otoriter ve buyurgan mesajlarını sorgulamamak veya gerektiğinde onlarla mücadele etmemek, yapılandırmacı öğretimin kişisel deneyimlere ve aktif öğrenmeye değer veren yaklaşımıyla çelişmektedir. Bu çelişkiyi ortadan kaldırmak için fablların üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını özendiren etkinliklerle zenginleştirilmesi gerekmektedir. Fablları konu edinen bu tür çalışmaların Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda özellikle okuduğunu anlama ile ilişkili çeşitli kazanımların (*metnin ana fikrini belirler, metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir, metni yorumlar, metinle ilgili sorular sorar, metinle ilgili sorulara cevap verir, metnin konusunu belirler*) edinilmesinde daha etkili bir yaklaşım olacağı düşünülebilir.

### Kaynakça

- Adams, G. (2004). Ancient and medieval children's texts. Peter Hunt (Ed.). *International Companion of Children's Literature* (ss. 225-238). London and New York: Routledge.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*. 12(25), 99-118.
- Allen, M. (2017). *The SAGE encyclopedia communication reserach methods*. Los Angeles: SAGE.
- Arcı, A. F. (2016). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytekin, H. (2016). *Çocuk ve gençlik edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bettelheim, B. (2019). *Masalların büyüü* (Çev. S. G. Elibol). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Bottigheimer, R. B. (2004). Fairy tales and folk tales. Peter Hunt (Ed.). *International Companion of Children's Literature* (ss. 261-274). London and New York: Routledge.
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2019). *Türkçe 6 Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2019). *Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- Dervişcemaloğlu, B. (2014). Ortaokul düzeyinde bir fabl inceleme örneği. *Turkish Studies*, 9(9), 475-488.
- Duran, E. ve Ercan, E. (2018a). Fablların eleştirel okuma eğitime katkısı. *Route Educational and Social Science Journal*. 5(7), 1260-1269.

- Duran, E. ve Ercan, E. (2018b). Fablların değer eğitimindeki önemi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*. 2(1), 31-43.
- Durukan, E. ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 6(3), 1619-1629.
- Erdal, K. ve Gökmen, A. (2010). Çocuklara verdiği dersler açısından La Fontaine'in fablları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3(10), 250-271.
- Gamble, N. ve Yates, S. (2002). *Exploring children's literature*. London: P.C.P.
- Grenby, M. O. (2008). *Children's literature*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Heath, M. (2010). *Leadership*. Harper Collins.
- Kararımk, Ö. ve Siviş-Çetinkaya, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlıklılık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 4(35), 30-43.
- Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2019). *Türkçe 7 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sarar-Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 37(1), 58-76.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>. Erişim tarihi:31.05.2020.
- Nodelman, P. (2008). *The hidden adult defining children's literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Sallabaş, M. E. ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 8(2), 586-596.
- Ungan, S. (2006). Fabl türünün çocuk edebiyatındaki yeri ve günümüzde bu türden yararlanma olanakları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 105-114.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zipes, J. (2018). *Dayanılmaz peri masalı* (Çev. V. Atmaca). İstanbul: Alfa Basım Yayım.



*Aralık 2020*

*Yıl: 4 Sayı: 2 ss. 12-25*

*Makale Türü: Araştırma Makalesi*

*Geliş Tarihi: 13.11.2020*

*Kabul Tarihi: 01.12.2020*

**ISSN: 2619-9408**

*December 2020*

*Volume: 4 Issue: 2 pp. 12-25*

*Article Type: Research Article*

*Submitted: 13.11.2020*

*Accepted: 01.12.2020*

## **COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE SOSYOLOJİ ÖĞRENCİLERİNİN YAŞÇILIĞA KARŞI TUTUMLARI**

**Ayşegül DEMİR\***

### **ÖZET**

Bu çalışmada, COVID-19 pandemi sürecinde Sosyoloji öğrencilerinin yaşçılığa tutumlarının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Yaşçılık, birçok sosyal yapı ve bağlam açısından yaşam döngüsü boyunca çeşitli biçimlerde belirginlik göstermektedir. Kuramsal olarak Stereotip Kimlik Teorisi'ne göre, yaşlılara karşı yapılan/yapıldığı düşünülen yaşçılığın, Sosyoloji öğrencileri tarafından geliştirilen tutumlar doğrultusunda sonuçları araştırılmıştır. Bu bağlamda, genç ve yaşlı bireylere ilişkin yaşlılığın sosyal ve psikolojik etkileri üzerine sistematik bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, betimsel tarama (Survey) modeli üzerine temellendirilen nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sinop Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, basit tesadüfi örneklem tekniğiyle seçilen toplamda 174 öğrenciden 165 öğrencinin (32 kadın, 133 erkek) katılımıyla oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde "Kişisel Bilgi Formu" ikinci bölümde ise "Yaşlı Ayrımcılığı Ölçeği" bulunmaktadır. Anket formu ile öğrencilerden elde edilen bilgiler, "SPSS 22.0 V." istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilere uygulanacak olan testlerin seçimi öncesinde hata terimlerinin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol etmek amacı ile Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır ( $p>0,05$ ). Ölçekten elde edilen puanlar için ikili karşılaştırmalarda Independent samples t-test, çoklu karşılaştırmalarda ise One-Way ANOVA ve Tukey HSD testinden yararlanılmıştır. Çalışmanın bulguları, COVID-19 pandemi sürecinde Sosyoloji öğrencilerinin yaşçılığa tutumlarında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19 pandemi süreci, yaşçılık, stereotip kimlik teorisi.

## **SOCIOLOGY STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS AGEISM IN THE COVID 19 PANDEMIC PROCESS**

### **ABSTRACT**

In this study, it was aimed to reveal the sociology students' attitudes towards ageism during the COVID-19 pandemic process. Ageism is evident in various forms throughout the life cycle in terms of many social structures and contexts. Theoretically, according to the Stereotype Identity Theory, the results of age-related discrimination against the elderly, which are / are thought to be done, were investigated in line with the attitudes developed by Sociology students. In this context, a systematic literature review has been carried out on the social and psychological effects of old age on young and old individuals. In the study, the quantitative research method based on the descriptive survey (Survey) model was used. The sample group of the study consists of students from Sinop University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Sociology in the 2019-2020 academic year. The sample consists of 165 students (32 females, 133 males), out of a total of 174 students selected by simple random sampling technique. The survey method was used as a data

\* Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, ayseguldemir@sinop.edu.tr. Orcid: 0000-0002-7328-4492



collection tool in the study. There is "Personal Information Form" in the first part of the questionnaire, and "Elderly Discrimination Scale" in the second part. The information obtained from the students with the questionnaire form, "SPSS 22.0 V." It was analyzed using a statistical package program. Shapiro-Wilk normality test was applied to check whether the error terms show normal distribution before selecting the tests to be applied to the data obtained in the study ( $p > 0.05$ ). For the scores obtained from the scale, Independent samples t-test was used for paired comparisons, and One-Way ANOVA and Tukey HSD test were used for multiple comparisons. The findings of the study show that there is a significant difference in sociology students' attitudes towards ageism during the COVID-19 pandemic process.

**Key Words:** COVID-19 pandemic process, ageism, stereotype identity theory.

### Giriş

COVID-19 pandemi süreci, Zizek'e (2020) göre, insanın varlığını birçok yönüyle tedirgin eden ve benzeri görülmemiş değişiklikleri beraberinde getirdi. Görünüşte imkânsız olan birçok şey çoktan gerçekleşti. Bütün ülkeler kilitlendi. Nerdeyse dünyanın artık dönmeyi bıraktığı sanılan anlar dahi yaşandı. Çoğu insanın evlerinde belirsiz bir gelecekle karşı karşıya kalma korkuları yaşadıklarını söylemek mümkün oldu. Çoğu insan hayatta kalsa bile muhtemelen mega-ekonomik bir krizin kapıda toplumlara bekleyeceği bir risk silsilesi belirdi. Bu bağlamda, toplumda risk silsilesine sebebiyet verecek yaşlılık, pandemi sürecinde görünürlüğü özellikle yaşlı bireyler üzerinde artarak hissedilen ve araştırılması gereken bir konu olarak ortaya çıkmaktadır.

Yaşlılık, kavram olarak bireylerin yaş gruplarına göre yapılan klişeleşme, önyargı ve ayrımcılık anlamına gelmektedir. Yaşlılık, özellikle yaşlı bireyler açısından oldukça yaygın ve sinsi bir uygulama olup onların psikolojik durumları ve sağlık üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır. Yaşlı bireyler için yaşlı olma durumu bazı faktörler açısından gündelik hayatı zorlaştırabilmektedir. Yaşlılıkta bu durum istihdam, sosyal hizmetler, medya gibi klişe unsurların etkisiyle birleşerek yaşlıları toplumda marjinalleştirebilir ya da dışlayabilir. Toplumsal olarak herhangi bir önyargının en normalleştirilmiş olanı olarak kabul edilen yaşlılık, henüz ırkçılık ya da cinsiyetçilik gibi geniş çapta karşı konulacak konumda değildir. Bu sebeple, normalleşmiş görünen bu husus birçok konuda toplumdaki yaşlı bireylerin refahları üzerinde olumsuz etkilere sebep olabilir (WHO, 2020).

Yaşlanma olgusunun, içinde yaşanılan toplumun hiyerarşi, kültür, ekonomik ve politik yapısı dikkate alınarak tartışılması önemli olmaktadır. Yaşlanma, aynı toplumda farklı kategorilerde görüldüğü gibi aynı sınıf içinde de bu durum söz konusu olabilmektedir. Yani yaşlanma zamana, mekâna ve toplumsal bağlamın durumuna göre şekillenmektedir. Böylece bedene ilişkin kültürel kodlara ve toplumsal algılara ilişkin bilgilerin ipuçları da yaşlanma olgusunun içinde barınmaktadır. Ortalama yaşam süresi, refah düzeyi ve fırsatlara erişim konuları bir toplumda, yaşlanma ve yaşlılık ile ilgili tanımları ve algıları şekillendirmektedir. Yaşlılık, yaşlı olmayan bireylere göre tespit edildiği için birey her hâlükârda birilerine kıyasla daha yaşlı olacaktır (Timurtürkan ve Demez, 2018).

Yaş ve yaşlanmanın dört boyutu vardır. Çoğumuzun düşündüğü boyut, birisinin doğduğundan beri geçen yıl sayısı olarak tanımlanan kronolojik yaştır. İkinci boyut biyolojik yaşlanmadır ve bu, orta ve yaşlı yıllarımıza girerken "bizi yavaşlatan" fiziksel değişiklikleri ifade eder. Örneğin, atardamarlarımız tıkanabilir veya akciğerlerimizle ilgili sorunlar nefes almamızı zorlaştırabilir. Üçüncü bir boyut olan psikolojik yaşlanma, biz yaşlandıkça meydana gelen zihinsel işlev ve kişiliği içeren psikolojik değişiklikleri ifade eder. Gerontologlar, kronolojik yaşın her zaman biyolojik veya psikolojik yaşla aynı şey olmadığını vurgular. Örneğin 65 yaşındaki bazı insanlar, 50 yaşındaki bazılarına göre çok daha genç görünebilir ve hareket edebilir. Yaşlanmanın dördüncü boyutu sosyaldır. Sosyal yaşlanma, bir kişinin hem akraba ve arkadaş ağlarında hem de işyeri ve ibadethaneler gibi resmi organizasyonlarda rollerinde ve ilişkilerinde meydana gelen değişiklikleri ifade eder. Sosyal yaşlanma bir kişiden diğerine farklılık gösterse de aynı zamanda bir toplumun kültürünün bir parçası olan yaşlanma algısından da derinden etkilenir. Bir toplum yaşlanmaya olumlu bakarsa, o toplumda

bireylerin yaşadığı sosyal yaşlanma, yaşlanmaya olumsuz bakan bir toplumdan daha olumlu ve keyifli olacaktır (Barkas, 2011).

Son yıllarda gerek medya gerekse sosyal politika gündeminde 65 yaş ve üzeri bireyler için "başarılı yaşlanma" kavramı üzerine giderek daha fazla vurgu yapılmaktadır. Başarılı yaşlanmanın gündelik hayatta odak noktası aktivite, gönüllülük ve katılım olarak belirlenmektedir. Bu perspektif kısmen bir gençlik normuna dayansa da yaşlanma ve yaşlılarla ilgili olumsuz tutumlara karşı koymaya yardımcı olmaktadır. Dinamik ve ilham verici bu yaklaşımlar, toplumsal yaşamda yararlı olarak nitelenebilecek yeni bir yaşlanma anlayışının sebep olabileceği gibi bir risk unsuru da taşıyabilir. Bu yaklaşımlar temelinde, başarısızlıklarından dolayı öteki olarak nitelendirilmeyen bireylerle birlikte, bu ideale ulaşmak için ifade edilmemiş bir sosyal beklenti ve sorumluluğu beraberinde getirebilir (Qeniart & Charpentier, 2011). Böylece, yaşçılık aynı zamanda bireylerin kendi kendilerine bu "başarılı yaşlanmayı" başarabilecekleri ya da bireysel çaba ve yeterli irade ile daha sonraki yıllara aktarılabilen, tüm sosyal eşitsizlikleri ya da daha sonra ortaya çıkan eşitsizlikleri ortadan kaldıracabilecekleri bir hayat inancının da oluşması ve bu inancın sürdürülmesine katkı sunan imkanları da bertaraf edebilmektedir (Calasanti, 2008).

Hayatın her aşamasında birey, yaşlanmanın kaçınılmazlığı ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu yaşam yolculuğunda ilerlerken, bedenler, duygular ve davranışlar bireyin kendi için yarattığı sosyal çevreyi ve farklı yaş gruplarındaki diğerleriyle etkileşimi doğrudan etkilediği için yaşlanma sürecinde keskin bir şekilde farkındalık oluşturmaktadır. Çoğu kişisel ilişkilerde, yaşa yakın olanlardan arkadaşlar, ortaklar seçme eğilimi bulunmakta ve yoğun bir şekilde yaşa dayalı kesin sosyal sınırları çizilmektedir. Yaşa uygun olmayan bir sosyal ortama girildiğinde ise bu durum rahatsız edici olabilmektedir. Gündelik yaşamda yargılarımız, bilinçli olarak inkâr etsek bile çoğu zaman yaşa dayalı ortaya çıkabilmektedir. Örneğin, çoğu insan yeni tanıştığı birinin yaşlarını tahmin etmeye çalışacak ve sonuç olarak onun hakkında varsayımlarda bulunacaktır (Macnicol, 2009).

Bir yandan yaşın gerçekten önemli olmadığı ve yaşın görmezden gelinmesi gerektiği inancı da mevcuttur. Fakat ne olursa olsun toplumsal yaşamda yaş önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü, bedenler değişirken yaşlılık, marjinal bir durum ve birikmiş deneyimler açısından diğer gruplara nazaran bir fark oluşturmaktadır. Yaşlı bireylere karşı orantısız ve olumsuz etkiye sahip eylemler ya da ihmaller olarak yaşçılığı kabul etmek ve ayırt etmek kavramı netleştirmek açısından faydalı olabilir. Bu bağlamda yaşçılık, yaşlı yetişkin olarak adlandırılan belirli gruplar üzerinde haksız bir yük oluşturabilir. Toplumun yaşlı üyeleri üzerindeki etkisini hesaba katmayan politikalar, kararlar ve müzakereler sistematik olarak yaşçılığı tetikleyebilir. Kurumsal bağlamda yasa, politika ve uygulamada yaşçılık dikkate alındığında, bir bütün olarak yaşlılar üzerinde farklı bir etkiye sahip olan ya da belirli yaşlı nüfusları üzerinde olumsuz bir etkisi olan kararlar ya da eylemler görülebilmektedir. LCO'ya göre yaşçılığın yasal konumu; (a) yaşlıların zararına gençlere fayda sağlayan yasalar arasındaki ayrımlar; (b) eskiye ile yeni arasında orantısız etkisi olan yasalar; (c) yaşlı yetişkin nüfus kesimlerinden belirli hakları kaldıran yasalar şeklinde sıralanabilir. Bu sebeple yaşlı bireylerin ihtiyaçları diğer yaş gruplarının ihtiyaçlarına veya verimlilik ya da maliyet düşürmeye yönelik idari ihtiyaçlara kolaylıkla dâhil edilebildiğinden yaşçılığın diğer ayrımcılık türlerine göre ele alınması genellikle daha zor olabilmektedir. Ekonomik açıdan sınırlı kaynaklar, yasalar, maliyet, ihtiyaçlar üzerinde konumlandığında yaşlı bireylerin yaşamlarını idame ettirebilmeleri açısından hayati bir olarak görülmektedir (LCO, 2020).

Steele ve Aronson (1995) tarafından ortaya atılan Stereotip tehdidi, bir ayrımcılık tepkisi davranışı teorisi olarak belirmektedir. Teori, insanların belirli koşullar altında açığa çıkan stereotipleri sonuç zararlı olsa bile, uygulamada yerine getirebilmek için bilinçaltı ile hareket edeceklerini öne

sürmektedir. Teoriye göre, Stereotip tehdidi koşullarının oluşması için, üç unsurun olması gerekmektedir. Bunlar;

- 1) Birey, basmakalıp bir performans beklentisinin olduğu bir durumla yüzleşmelidir.
- 2) Birey klişeleşmiş bir grupta kendini tanımlamalıdır.
- 3) Diğerleri (gözlemciler, değerlendiriciler, vb.), bireyi kalıplaşmış olan grubun bir üyesi olarak algıladığına inanmalıdır.

Steele ve Aronson'ın (1995) stereotip üzerindeki çalışmalarında performansın, başkalarının bireyin davranışını stereotipler merceğinden gördüklerinin farkına varılmasıyla engellenebileceğini ileri sürmektedir. Örneğin; bu çalışmalara paralel olarak stereotip tehdidi üzerine yapılan deneylerin çoğuna bakıldığında, belirli klişe tehditlerin ırkla ilişkilendirildiği ve sonuçların bu ilişki doğrultusunda oldukça tutarlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda seçilmiş bir grup araştırmacı, yaşçılık ile karşı karşıya olan yaşlı bireylerin deneyimlerine stereotip tehdidi kavramını uygulamaktadır. İrksal olarak motive edilmiş deneylerin yaş ayrımcılığına ilişkin testlerinden elde edilen bulgular, yaşlı bireylerin stereotip engellerine karşı derin bir bakış açısı sunmaktadır (Reducing Stereotype Threat, 2008). Stereotip'in toplumsal farklılaşmaya tesiri, dışarda bulunan grup açısından olumsuzluk oluşturan ve aidiyet grubu üzerinde bireyleri yüceltici bir çeşit farklılık duygusu kazandırmakla sınırlı kalmamaktadır. Uzun süre ayrımcılık durumuna maruz kalan bireylerin, kendilerine atfedilen özellikleri paylaştıkları ve benlik imgelerinin stereotip doğrultusunda değiştiği söylenebilir (Sürgevil, 2008).

Butler'e göre (1969) yaşçılık (ageism), "genç ve orta yaşlıların derin bir huzursuzluğunu yansıtır. Yaşlanmaya, hastalığa, engelliliğe karşı kişisel bir tiksinti, hoşnutsuzluk, güçsüzlük, yararsızlık ve ölüm korkusu" durumu ile özdeşleşir. Yaşçılık, yaşlanmaya ve yaşlılığa karşı olumsuz bir önyargı veya basmakalıp tutumdan oluşur. Esasen olumsuz klişeler ve yaşlı yetişkinlerle ilgili mitler şeklinde sürdürülür. Yaşlılığa katkıda bulunduğu varsayılan ilk faktör, Batı toplumundaki ölüm korkusudur. Batı medeniyeti, ölümü insan yaşam döngüsünün dışında kavramsallaştırır. Bu nedenle, ölüm deneyimlenir ve kendine bir hakaret olarak görülür. Ölüm, yaşam akışının doğal ve kaçınılmaz bir parçası olarak görülmez. Bu, yaşamın ve ölümün sürekli bir döngünün parçası olduğu Doğu felsefesiyle karşılaştırılabilir. Ölüm ve yaşam ayrılmaz bir şekilde iç içe geçmiştir ve "benlik" baştan sona devam eder. Ancak Batı toplumunda kişi olmak, kişinin hayatta olması ve hayatındaki olayları kontrol altında tutması gerektiği anlamına gelir. Bu nedenle ölümden korkulur (Butler ve Lewis, 1977). Ölümden korkulduğu gibi, yaşlılıktan da korkulmaktadır. Amerikan toplumunda ölüm ve yaşlılık eşanlamlı olarak görülmektedir. Yaşçılık tutumlarının ve stereotiplerin gençleri ve orta yaşlıları yaşlılara karşı hissettikleri kararsızlıktan izole etmeye hizmet ettiğini varsayar. Bu kararsızlık, yaşlı bireylerin yaşlanmayı ve ölümü temsil ettiği gerçeğinden kaynaklanmaktadır (Kastenbaum, 1973).

Yaşlılığa katkıda bulunmak için öne sürülen faktörlerinden diğeri, toplumdaki gençlik kültürüne yapılan vurgudur. Örneğin, televizyondan romana uzanan medya, gençliğe, fiziksel güzelliğe ve cinselliğe vurgu yapar. Daha yaşlılar öncelikle göz ardı edilir ya da olumsuz olarak tasvir edilir (Traxler, 1980). Gençliğe vurgu sadece yaşlı bireylerin nasıl algılandığını değil, aynı zamanda yaşlı bireylerin kendilerini nasıl algıladıklarını da etkiler. Kimlikleri için fiziksel görünüme ve gençliğe bağımlı olan kişiler, yaşla birlikte özgüven kaybı yaşayabilirler (Block, Davidson ve Grumbs, 1981).

Üretkenlik üzerindeki vurgu, yaşçılığa katkıda bulunan bir diğer faktördür. Üretkenliğin ekonomik potansiyel açısından dar bir şekilde tanımlandığı unutulmamalıdır. Yaşam döngüsünün her iki ucu da çocukların ve yaşlıların verimsiz olarak görülmesidir. Orta yaşlılar, her iki grubun dayattığı yükleri taşıyor olarak algılanmaktadır. Ancak çocukların gelecekteki ekonomik potansiyelin sahibi oldukları görülüyor. Bir bakıma bu yaş grubu ekonomik bir yatırım olarak görülüyor. Ekonomik

olarak, yaşlılar finansal bir yükümlülük olarak algılanmaktadır. Bu, yaşlıların verimsiz olduğu anlamını taşımamaktadır. Bununla birlikte, emekli olduktan sonra, yaşlı yetişkin artık toplumda ekonomik olarak üretken olmadığı ve dolayısıyla değerinin düşürüldüğü ortaya çıkmaktadır (Traxler, 1980).

Şentürk (2018), günümüzde yaşlıların daha iyi anlaşılabilmesi için analizinde kuşak kavramını kullanmaktadır. Günümüz kuşağındaki yaşlıların yaşam biçimi ve alışkanlıklar açısından daha önceki yaşlı gruplarından farklı olduğunu öne sürmektedir. Özellikle, dönem olarak 1945-1964 yılları arasında doğan kuşaktaki yaşlıların, kendilerinden önce gelen kuşaktaki yaşlılardan farklı özelliklere sahip olduklarını söylemektedir. Bu kuşağı oluşturan günümüzdeki yaşlılarının daha hareketli, daha iyi fizik ve sağlık koşullarına sahip olduklarını belirtmektedir. Kendi işlerini kendileri yapma eğilimlerini, onların önemli bir özelliği olarak saymaktadır. Yeni yaşlıların piyasa için anlamını ortaya koymaktadır. Bu yaşlıların daha önceki yaşlı kuşaklara oranla pazar açısından taşıdığı önem üzerinde durmaktadır. Bu durumu “gümüş ekonomi” kavramı üzerinden açıklamaktadır. Böylece, yaşlıların üretim ve tüketim potansiyellerini değerlendirmektedir.

Rosencranz ve McNevin’in (1969) yapmış oldukları araştırmaya göre, bireylerin yaşlılara karşı olumsuz tutumlarının yaşlılarla sürekli zaman geçirme ve onlarla çalışma yoluyla azaltılabileceği öne sürülmüştür. Bununla birlikte, yaşlı tutumları üzerinde büyük bir toplumsal etkinin varlığı söz konusudur. Bu nedenle, bu toplumsal etkiler azalınca kadar, yaş ayrımcılığı ortadan kalkmayacaktır. Örneğin, ölüm ve dolayısıyla yaşlanma korkusu bir şekilde toplumsal olarak ele alınmazsa, daha genç bireyler yaşlı nüfusu kendilerinden bir şekilde farklı anlamaya çalışacaklardır. Kendilerinin yaşlılardan farklılaşması, onları ölüm gerçeğinden korumaya hizmet edecektir. Çünkü, insanın bedenselliği varoluşsal ve ontolojik boyutları ile ilgili birtakım fiziksel özellikler ve sınırlamalara sahiptir.

Bunun yerine hem bireysel hem de sosyo-kültürel düzeyde var olan yaşlanmayla ortaya çıkan bağlamları ve çelişkileri kabul etmenin ve keşfetmenin daha iyi olduğu iddia edilmektedir. Bu bağlamda yaşçılık, sağlığın sunulmasında, istihdam uygulamalarında, mal ve hizmetlerin sunumunda kültürel katılımda, ayrımcılık veya dışlanma örneklerini belirlemeye hizmet eden kullanımları içeren bir kavramdır. Yaşçılığın bu yönü, bir nevi bireyler yaşlandıkça ve emekliliğe yaklaştıkça onların fırsatlar yönünden kısıtlandığını göstermektedir. Bu durum bir anlamda, üçüncü çağın kültürlerini tanımlayan yaşlanmaya karşı bir direnç olarak görünmektedir. Dördüncü çağ ise bu son terimin toplumun karşı karşıya olduğu ikilemleri ele alırken daha analitik anlam ifade ettiğini göstermektedir. Devletin, pazarların ve kültürün faaliyet gösterdiği alanlarda yaşlılığın sunduğu anlamların çokluğunu ve yaşın kendisinin yabancılaştırıcı ve baskıcı olma kapasitesini kabul ederek, onun içsel belirsizlikleri ve sınırlamaları daha iyi keşfedilebilmektedir (Hiddis & Gilleards, 2020).

Butler’e göre (1969) yaşçılık, “insanların yaşlı yetişkinlerin sosyal problemlerini ve koşullarını doğru bir şekilde değerlendirmesini ve bunlara yanıt vermesini engelleyen çok çeşitli stereotipleri ve bir dizi tutumu” içermektedir. Ona göre, yaşçılık ırkçılık ve cinsiyetçilik de olduğu gibi bir önyargı ya da baskı biçimidir. Bu biçimin nesnesi olan yaşlıların yaşamlarını sınırlamakta, genç ve yaşlı algısını da şekillendirmektedir. Bu kavram, öncelikle yaşlılara karşı olumsuz algılara ve kuşaklar arası yaşamda neler yapılması gerektiğine dayanmaktadır. Yaşçılık, yaşlı bireylere karşı ilgisizliğe, kötü muameleye ve diğer yaş grupları için kabul edilemez olan faaliyetlere tolerans gösterilmesine katkıda bulunabilir. İletişim kurma biçimlerinin nasıl sürdürüldü de toplumun yaşlı yetişkinler hakkındaki tutumları konusunda bilgi vermektedir. Yaşçılığa dayanan dil, yaş grubuna göre birey olarak değil mülk, mal ya da nesne olarak davranılmasına izin vermektedir. Eski Yunanlıların yaşlı bireylerle ilgili birbirine karşıt iki görüşü ve bunun sonucunda yaşlılığın olası kaynakları bulunmaktadır. Bunlardan ilki, yaşlı birey “bilişsel ve diğer gerilemeler gösteren gülünç kişi”dir. Diğeri, “deneyim ve bilgelik açısından zengin bilge yaşlı kişi” (örneğin, bilge, şefkatli...vb) olmaktadır. Bu ayrım iki stereotipe özgü pozitif ve negatif tutumlar bağlamında yaş ayrımcılığını gösterir. Bu durumda yaşa bağlı ayrımcı dil, zihinsel ve fiziksel kırılmalık çağrışımlarını taşıyabilir.

Bu sebeple örneğin homojenleşen “yaşlılar” terim kullanımındaki dil, "yaşlılarımız" ya da "sevdikleriniz" gibi alternatif terimlerin kullanımıyla yer değiştirebilir.

Bu doğrultuda çalışma, COVID-19 pandemi sürecinde yaşçılık (ageism) tutumlarını, Sosyoloji öğrencileri örneğinde analiz etmeyi hedeflemektedir. Bilindiği üzere bu süreç boyunca kısıtlamalar, özellikle 20 yaş ve altı ile 65 yaş ve üzeri olmak üzere iki grup üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu durum, ötekileşme, yalnızlaşma, yaş durumu belirginliği, fizyolojik olarak sağlıklı beden unsurlarını ister istemez ön plana çıkarması sebebiyle belli yaş gruplarında duygusal bir tahribata neden olabilmektedir. Bu sebeple yaşçılık konusuna ilişkin süreç içerisindeki belki de en çok mağduriyet yaşayan grup olarak nitelendirilebilecek yaşlı bireylerin durumunu, çalışmanın hedefi açısından Sosyoloji öğrencilerinin bakışında değerlendirmek oldukça önemli görünmektedir.

## YÖNTEM

Çalışmanın yapılabilmesi için öncelikle T.C. Sağlık Bakanlığı'nın Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 06.09.2020 tarihinde resmi olarak onay alınmıştır. Sonrasında, Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurulmuştur. İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 06.11.2020 tarihli ve 2020-111 sayılı kararı gereğince; araştırmanın Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesine uygun olduğunun kabulüne karar verilerek etik açıdan bir sakınca olmadığı bildirilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, betimsel tarama (Survey) modeli üzerine temellendirilmiştir. Betimsel araştırma, mevcut olayların daha öncesinde yaşanan olay ve şartlarla ilişki biçimlerini ön planda bulundurarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklama hedefini taşımaktadır (Kaptan, 1998). Bu çalışmada, genel tarama modellerinden ve ilişkiyel tarama modelinden yararlanılmıştır. Odak nokta olarak iki ve daha çok sayıdaki değişkenin birlikte değişim derecesinin belirlenmesi hedeflenmiştir (Karasar, 2009).

### Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Sinop Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü öğrencileri (2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı 174 öğrenci), örneklemini ise Sosyoloji Bölümü'nde öğrenim gören toplam 165 öğrenci (32 kadın, 133 erkek) oluşturmaktadır. Çalışmada Sosyoloji bölümünü temsil edecek şekilde basit tesadüfi yöntemle örneklem sayısına ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde “Kişisel Bilgi Formu” ikinci bölümde ise “Yaşlı Ayrımcılığı Ölçeği” bulunmaktadır. Çalışma doğrultusunda veri toplama süresi içerisinde gerekli izinler alınarak, çalışma katılım sağlayanların gönüllülüğü, öğrencilerin verdikleri yanıtların gizliliği, çalışmadan istedikleri zaman çekilebileceklerine ilişkin öğrencilere bilgi verilmiş ve ölçekle ilgili genel bilgiler açıklanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde “Kişisel Bilgi Formu” yer almaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Kişisel Bilgi Formunda katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin yaş, cinsiyet, sınıf, aile tipi, yaşadığı yer bilgilerini içeren toplamda 5 soru ve Covid-19 sürecine ilişkin aynı evde 65 yaş üstü bireyle yaşama deneyimi, COVID-19 sürecinde en fazla etkilenen nüfus, COVID-19 sürecinde 65 ve yaş üzeri bireylere yönelik kısıtlayıcı tedbirler, COVID-19 sürecinde sokağa çıkma yasağının 65 yaş ve üzeri bireyleri nasıl etkilediği, COVID-19 sürecinde yaşçılık konusunda hangi kitle iletişim aracının daha etkili rol oynadığı, COVID-19 sürecinde yaşçılık konusunda etkin olduğu düşünülen kitle iletişim araçlarının 65 yaş ve üzeri bireyleri nasıl etkilediği görüşlerini içeren toplam 6 soru bulunmaktadır.

İkinci bölümde ise “Yaşlı Ayrımcılığı Ölçeği” bulunmaktadır. “Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeği” homojen ve üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; ölçek maddelerinin oluşturulmasında



katkı veren uzmanlar tarafından maddelerin içerikleri dikkate alınarak adlandırılmıştır: 1. Boyut Yaşlının Yaşamını Sınırlama: Toplumun yaşlı bireyin sosyal yaşamını sınırlamaya ilişkin inanç ve algılarıdır (5, 38, 35, 22, 28, 1, 34, 31 ve 25 no'lu maddeler). 2. Boyut Yaşlıya Yönelik Olumlu Ayrımcılık: Toplumun yaşlı bireye yönelik olumlu inanç ve algılarıdır (24, 9, 13, 8, 2, 37, 33 ve 4 no'lu maddeler). 3. Boyut Yaşlıya Yönelik Olumsuz Ayrımcılık: Toplumun yaşlı bireye yönelik olumsuz inanç ve algılarıdır (27, 19, 26, 3, 29 ve 18 no'lu maddeler). Yapılan madde ve faktör analizlerinin sonuçları, “Yaşlı Ayrımcılığı Ölçeği”nin cronbach alfa değerlerinin uygun olduğunu göstermektedir (Vefikuluçay ve Terzioğlu, 2008). Çalışmada tekrar eden cronbach alfa değerleri sırasıyla, yaşlının yaşamını sınırlama 0,619; yaşlıya yönelik olumlu ayrımcılık 0,741; yaşlıya yönelik olumsuz ayrımcılık 0,685; yaşlı ayrımcılığı tutum ölçeği toplam 0,667 olarak tespit edilmiştir.

Ankette yer alan sorular, “Google Form” aracılığıyla hazırlanmış olup, anketin katılımcılara daha kolay ulaşması hedeflenmiştir. Öğrencilerin e-posta adreslerine ve mesaj olarak anketin tanıtım metni ve online form linki gönderilmiştir. Anket bir hafta boyunca erişime açık kalmış, veri girişinin sonlanmasıyla anket durdurulmuş ve veri seti istatistiksel analiz için hazır hale getirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Anket formu ile öğrencilerden elde edilen bilgiler, “SPSS 22.0 V.” istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler paket programına girildikten sonra hatalı ve eksik veriler kontrol edilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra verilerin sıklıkları ve yüzdelere bakılmış, ortalamalar ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere uygulanacak olan testlerin seçimi öncesinde hata terimlerinin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol etmek amacı ile Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır ( $p>0,05$ ). Ölçekten elde edilen puanlar için ikili karşılaştırmalarda Independent samples t-test, çoklu karşılaştırmalarda ise One-Way ANOVA ve Tukey HSD testinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguların, (%), ortalama ve standart sapma olarak ifade edilmiş olup,  $p<0,05$  önem seviyesinde anlamlı kabul edilmiştir.

## BULGULAR

Çalışmanın demografik özelliklerine bakıldığında, cinsiyet faktörü açısından kadın (%80,6) ve erkek (%19,4) öğrencilerin oranlarının birbirine yakın olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin yaşları 18-23 arasında değişmektedir ve ortalama yaş 20-21 ( $S=61,2$ )’dir. Öğrenciler arasında yaşadıkları yerin (%60,6) kent olduğunu belirtenler ilk sırada yer almaktadır. Öğrencilerin yarıdan fazlasının (%72,7) çekirdek aileye, %21,2’sinin geniş aileye, %6,1’inin ise tek ebeveynli aileye sahip oldukları saptanmıştır. Öğrenci sayısı toplamda 165 olup, 1. Sınıf 55 kişi (33,3), 2. Sınıf 53 kişi (32,1) ve 3. Sınıf 57 kişiden (34,5) oluşmaktadır (Tablo 1).

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	133	80,6
Erkek	32	19,4
Yaş		
18-19 yaş	29	17,6
20-21 yaş	101	61,2
22-23 yaş	35	21,2
Sınıf		
1. Sınıf	55	33,3
2. Sınıf	53	32,1
3. Sınıf	57	34,5
Aile tipi		

Geniş aile	35	21,2
Çekirdek aile	120	72,7
Tek ebeveynli aile	10	6,1
<b>Yaşadığı yer</b>		
İl	100	60,6
İlçe	41	24,8
Köy	24	14,5
<b>Aynı evde 65 yaş üstü bireyle yaşama deneyimi</b>		
Evet	97	58,8
Hayır	68	41,2
<b>COVID-19 sürecinde en fazla etkilenen nüfusa dair görüşler</b>		
65 yaş ve üzeri tüm bireyler	11	6,7
Hem 65 yaş ve üzeri hem de kronik hastalığı olanlar	80	48,5
Kronik hastalığı olanlar	4	2,4
25 yaş ve altı	3	1,8
Hepsi	67	40,6
<b>COVID-19 sürecinde 65 ve yaş üzeri bireylere yönelik kısıtlayıcı tedbirler alınmasını faydalı bulma konusundaki görüşler</b>		
Evet	164	99,4
Hayır	1	0,6
<b>COVID-19 sürecinde sokağa çıkma yasağının 65 yaş üzerinin nasıl etkiledi?</b>		
Olumlu	16	9,7
Olumsuz	120	72,7
Hem olumlu hem olumsuz	29	17,6
<b>COVID-19 sürecinde yaşçılık konusunda hangi kitle iletişim aracının daha etkili rol oynadığını düşünüyorsunuz?</b>		
Televizyon	62	37,6
Sosyal medya	96	58,2
Telefon	7	4,2
<b>COVID-19 sürecinde yaşçılık konusunda etkin olduğunu düşündüğünüz kitle iletişim araçları sizce 65 yaş ve üzerini nasıl etkiledi?</b>		
Olumlu yönde	80	48,5
Olumsuz yönde	85	51,5
<b>Toplam</b>	<b>165</b>	<b>100,0</b>

Çalışmada öğrencilerin aynı evde 65 yaş ve üzeri bireyle yaşama deneyimi incelendiğinde evet yanıtını verenlerin sayısı 97 (%58,8) iken 68 kişi (%41,2) 65 yaş ve üzeri bireylerle birlikte yaşama deneyimi olmadığını ifade etmişlerdir (Tablo 1).

Öğrencilerin COVID-19 sürecinde en fazla etkilenen nüfusa dair görüşlerini sorgulayan sorulara da yer verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin COVID-19 sürecinde en fazla etkilenen nüfusun 65 yaş ve üzeri tüm bireyleri etkilediğini ifade edenlerin sayısı 11 kişi (6,7), hem 65 yaş ve üzeri hem de kronik hastalığı olanları etkilediğini düşünenlerin sayısı 80 kişi (48,5), sadece kronik hastalığı olanları etkilediğini düşünenlerin sayısı 4 (2,4), 25 yaş ve altı yaş grubunu etkilediğini düşünenlerin sayısı 3 (1,8) ve sayılan tüm maddeleri kapsayan hepsi cevabına verenlerin sayısı ise 67 (40,6) olmaktadır. Bu sonuçlara göre, Sosyoloji Bölümü öğrencileri ağırlıklı olarak COVID-19

sürecinde hem 65 yaş ve üzeri hem de kronik hastalığı olanların en fazla etkilenen nüfus olduğunu düşünmektedirler (Tablo 1).

COVID-19 sürecinde 65 ve yaş üzeri bireylere yönelik kısıtlayıcı tedbirler alınmasına yönelik bu tedbirlerin alınmasının faydalı olup olmadığına ilişkin görüşleri sorulduğunda, evet cevabını verenlerin sayısı 164 (99,4) ve hayır cevabını verenlerin sayısı 1 (0,6) olmaktadır. Bu durum Sosyoloji Bölümü öğrencilerinin COVID-19 pandemi sürecinde 65 ve yaş üzeri bireylere yönelik kısıtlayıcı tedbirler alınmasına yönelik tedbirlerin alınmasının faydalı olduğunu düşündüklerini ortaya çıkarmaktadır (Tablo 1).

COVID-19 sürecinde sokağa çıkma yasağının 65 yaş ve üzerindeki bireyleri nasıl etkilediği sorulduğunda, 120 kişi (72,7) olumsuz olarak cevap verirken 16 kişi (9,7) olumsuz etkilendiklerini düşünmektedir. Geriye kalan 29 kişi (17,6) ise hem olumlu hem olumsuz cevabını vererek her iki durumda da etkilenildiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir (Tablo 1). COVID-19 sürecinde yaşlılık konusunda 65 yaş ve üzeri bireyler üzerinde en çok etkili olduğunu düşündükleri kitle iletişim aracı sosyal medya (96 kişi/58,2) olarak belirlenmektedir. Akabinde yaşlılık konusunda bir kitle iletişim aracı olarak televizyonun oldukça etkili olduğunu düşünen kişi sayısı 62 ve oranı 37,6 olmaktadır. Geriye kalan 7 kişi (4,2) ise telefonun yaşlı bireylere karşı yapılan ayrımcılık konusunda daha etkili bir kitle iletişim aracı olduğunu düşünmektedirler (Tablo 1).

Bu soruya bağlantılı olarak COVID-19 pandemi sürecinde yaşlılık konusunda etkin olduğu düşünülen kitle iletişim araçlarının 65 yaş ve üzeri bireyleri nasıl etkilediği sorusuna öğrencilerin cevapları birbirine oldukça yakın ortaya çıkmıştır. Yaşlı bireylerin kitle iletişim araçlarından olumsuz yönde etkilendiklerini düşünen kişi sayısı 85 (51,5) iken olumlu yönde etkilendiklerini düşünen kişi sayısı 80 (48,5) olmaktadır (Tablo 1).

**Tablo 2.** Katılımcıların Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeği puan ortalamaları

Alt boyutlar	$\bar{x}$	S.s	Min.	Max.
Yaşlılığın yaşamını sınırlama	19,04	3,19	12,00	29,00
Yaşlıya yönelik olumlu ayrımcılık	29,59	4,40	12,00	27,00
Yaşlıya yönelik olumsuz ayrımcılık	15,65	3,69	6,00	27,00
Yaşlı ayrımcılığı tutum ölçeği toplam	65,93	7,30	45,00	89,00
Toplam		165		

Öğrencilerin yaşlı ayrımcılığı tutum ölçeği ile yaşlı yaşamını sınırlandırma, yaşlılara yönelik olumlu ayrımcılık, yaşlılara yönelik olumsuz ayrımcılık alt boyutlarına ilişkin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Çalışmada yaşlıların yaşamını sınırlandırma alt boyutunun en düşük puanı 12, en yüksek puanı 19'dur. Bu alt boyutun ortalaması 19.04 (S=3.19) olarak hesaplanmıştır. Yaşlılara yönelik olumlu ayrımcılık alt boyutunun ortalaması 29.59 (S=4.40) olup, alınan minimum puan 12 ve maksimum puan 27'dir. Yaşlılara yönelik olumsuz ayrımcılık alt boyutunun puanı 6-27 arasında değişmekte olup ortalaması 15.65 (S=3.69) olarak bulunmuştur. Yaşlı Ayrımcılığı Tutum ölçeğinin geneli için ortalama 65.93 (S=7.30) olup, alınan puan aralığı ise 45-89 arasında değişmektedir (Tablo 2).

**Tablo 3.** Katılımcıların cinsiyet değişkenine Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeği puanları

Alt boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S.s	t	p-değeri
Yaşlılığın yaşamını sınırlama	Kadın	133	18,90	3,25	-1,101	0,273
	Erkek	32	19,59	2,93		



Yaşıya yönelik olumlu ayrımcılık	Kadın	133	29,15	4,43	-2,691	<b>0,008</b>
	Erkek	32	31,44	3,80		
Yaşıya yönelik olumsuz ayrımcılık	Kadın	133	15,56	3,60	-,653	0,515
	Erkek	32	16,03	4,07		
Yaşlı ayrımcılığı tutum ölçeği toplam	Kadın	133	65,37	7,38	-2,047	<b>0,042</b>
	Erkek	32	68,28	6,54		
Toplam		165				

Araştırma cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde yaşlı ayrımcılığı tutum ölçeği toplam puanı ve yaşlıya yönelik olumlu ayrımcılık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). Elde edilen veriler sonucunda; erkek bireylerin puanları kadın bireylere göre daha yüksek bulunmuştur. Yaşlıların yaşamını sınırlama ve yaşlıya yönelik olumsuz ayrımcılık alt boyutunda ise istatistiksel olarak farklılık tespit edilememiştir ( $p < 0,05$ ; Tablo 3).

**Tablo 4.** Katılımcıların yaş değişkenine göre Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeği puanları

Alt boyutlar	Yaş	n	$\bar{x}$	S.s	F	p-değeri
Yaşlıların yaşamını sınırlama	18-19 yaş	29	17,86	2,36	1,318	0,271
	20-21 yaş	101	19,26	3,47		
	22-23 yaş	35	19,37	2,77		
Yaşıya yönelik olumlu ayrımcılık	18-19 yaş	29	30,76	2,80	1,029	0,360
	20-21 yaş	101	29,26	4,80		
	22-23 yaş	35	29,60	4,19		
Yaşıya yönelik olumsuz ayrımcılık	18-19 yaş	29	14,76	3,64	,197	0,821
	20-21 yaş	101	15,82	3,90		
	22-23 yaş	35	15,89	3,02		
Yaşlı ayrımcılığı tutum ölçeği toplam	18-19 yaş	29	65,17	5,59	2,438	0,091
	20-21 yaş	101	66,05	7,78		
	22-23 yaş	35	66,23	7,25		
Toplam		165				

Araştırmada yaş değişkeni açısından Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeğinin alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilememiştir ( $p > 0,05$ ; Tablo 4).

**Tablo 5.** Katılımcıların sınıf değişkenine göre Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeği puanları

Alt boyutlar	Sınıf	n	$\bar{x}$	S.s	F	p-değeri
Yaşlıların yaşamını sınırlama	1. Sınıf	55	18,56	3,05	2,286	0,105
	2. Sınıf	53	18,75	3,22		
	3. Sınıf	57	19,75	3,23		
Yaşıya yönelik olumlu ayrımcılık	1. Sınıf	55	29,84	3,30	,306	0,737
	2. Sınıf	53	29,74	5,19		
	3. Sınıf	57	29,23	4,57		
Yaşıya yönelik olumsuz ayrımcılık	1. Sınıf	55	15,47	3,92	2,164	0,118
	2. Sınıf	53	15,00	3,72		
	3. Sınıf	57	16,42	3,34		
Yaşlı ayrımcılığı tutum ölçeği toplam	1. Sınıf	55	65,56	6,59	,969	0,382
	2. Sınıf	53	65,17	6,65		

	3. Sınıf	57	67,00	8,44
Toplam		165		

Araştırmada sınıf değişkeni açısından Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeğinin alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilememiştir ( $p>0,05$ ; Tablo 5).

**Tablo 6.** Katılımcıların yaşadığı yer değişkenine göre Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeği puanları

Alt boyutlar	Yaşadığı yer	n	$\bar{x}$	S.s	F	p-değeri
Yaşının yaşamını sınırlama	İl	100	19,02	3,24	,782	0,459
	İlçe	41	18,68	2,99		
	Köy	24	19,71	3,36		
Yaşlıya yönelik olumlu ayrımcılık	İl	100	29,20	4,53	1,596	0,206
	İlçe	41	29,76	4,27		
	Köy	24	30,96	3,88		
Yaşlıya yönelik olumsuz ayrımcılık	İl	100	15,29 <sup>a</sup>	3,60	8,236	<b>0,001</b>
	İlçe	41	14,95 <sup>a</sup>	3,15		
	Köy	24	18,33 <sup>b</sup>	3,87		
Yaşlı ayrımcılığı tutum ölçeği toplam	İl	100	65,08 <sup>a</sup>	6,52	6,416	<b>0,002</b>
	İlçe	41	65,22 <sup>a</sup>	7,94		
	Köy	24	70,71 <sup>b</sup>	7,71		
Toplam		165				

Araştırma katılımcıların yaşadığı yer değişkeni açısından incelendiğinde yaşlıya yönelik olumsuz ayrımcılık ve yaşlı ayrımcılığı tutum ölçeği toplam puanı anlamlılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Yaşının yaşamını sınırlama ve yaşlıya yönelik olumlu tutum alt boyutlarında ise istatistiksel bir farklılık tespit edilememiştir ( $p>0,05$ ; Tablo 6).

**Tablo 7.** Katılımcıların aile tipi değişkenine göre Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeği puanları

Alt boyutlar	Aile tipi	n	$\bar{x}$	S.s	F	p-değeri
Yaşının yaşamını sınırlama	Geniş	35	19,23	3,51	2,670	0,072
	Çekirdek	120	19,17	3,11		
	Tek ebeveynli	10	16,80	2,30		
Yaşlıya yönelik olumlu ayrımcılık	Geniş	35	30,80 <sup>a</sup>	4,02	6,751	<b>0,002</b>
	Çekirdek	120	29,61 <sup>a</sup>	4,21		
	Tek ebeveynli	10	25,20 <sup>b</sup>	5,51		
Yaşlıya yönelik olumsuz ayrımcılık	Geniş	35	16,29	4,05	1,668	0,192
	Çekirdek	120	15,61	3,57		
	Tek ebeveynli	10	13,90	3,48		
Yaşlı ayrımcılığı tutum ölçeği toplam	Geniş	35	68,17 <sup>a</sup>	7,77	8,402	<b>0,001</b>
	Çekirdek	120	65,95 <sup>a</sup>	6,94		
	Tek ebeveynli	10	57,90 <sup>b</sup>	3,67		
Toplam		165				

Çalışmada öğrencilerin aile tipleri değişkenine göre yaşlı ayrımcılığı ölçeği ve ölçeğin alt boyutları toplam puanları incelendiğinde, yaşlıya yönelik olumlu ayrımcılık ve yaşlı ayrımcılığı tutum ölçeği toplam puanı anlamlılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Yaşının yaşamını sınırlama ve yaşlıya

yönelik olumsuz ayrımcılık alt boyutunda istatistiksel olarak farklılık tespit edilememiştir ( $p>0,05$ ; Tablo 7).

**Tablo 8.** Katılımcıların 65 yaş üstü ile yaşama durumuna göre Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeği puanları

Alt boyutlar		n	$\bar{x}$	S.s	t	p-değeri
Yaşlılığın yaşamını sınırlama	Evet	97	19,22	3,29	,865	0,388
	Hayır	68	18,78	3,06		
Yaşlıya yönelik olumlu ayrımcılık	Evet	97	30,03	4,50	1,531	0,128
	Hayır	68	28,97	4,20		
Yaşlıya yönelik olumsuz ayrımcılık	Evet	97	16,33	3,69	2,899	<b>0,004</b>
	Hayır	68	14,68	3,48		
Yaşlı ayrımcılığı tutum ölçeği toplam	Evet	97	67,24	7,19	2,798	<b>0,006</b>
	Hayır	68	64,07	7,08		
Toplam		165				

Tablo 8’de öğrencilerin 65 yaş üstü ile yaşama değişkenine göre yaşlı tutum ölçeği ve alt boyut puanları incelendiğinde yaşlıya yönelik olumsuz ayrımcılık ve yaşlı ayrımcılığı tutum ölçeği toplam puanı istatistiksel olarak anlamlılık göstermektedir ( $p<0,05$ ). Yaşlılığın yaşamını sınırlama ve yaşlıya yönelik olumlu ayrımcılık alt boyutlarında ise istatistiksel bir farklılık görünmemektedir ( $p>0,05$ ; Tablo 7).

## SONUÇ

Çalışmada demografik faktörlere ve kişisel bilgi formuna ilişkin verilerin sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin yaşları 18-23 arasında değişmektedir. Öğrenciler arasında yaşadıkları yerin (60.6) kent olduğunu belirtenler ilk sırada yer almaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlasının (72.7) çekirdek aileye, %21,2’sinin geniş aileye, %6.1’inin ise tek ebeveynli aileye sahip oldukları saptanmıştır. 1. Sınıf 55 kişi (33,3), 2. Sınıf 53 kişi (32,1) ve 3. Sınıf 57 kişiden (34,5) oluşmaktadır.

Aynı evde 65 yaş ve üzeri bireyle yaşayanların sayısı 97 (58,8) olarak belirlenmiştir. Öğrenciler, COVID-19 sürecinde en fazla etkilenen nüfusun çoğunlukla (80 kişi/48,5) hem 65 yaş ve üzeri hem de kronik hastalığı olanları etkilediğini düşünmektedir. 65 ve yaş üzeri bireylere yönelik kısıtlayıcı tedbirler alınmasına ilişkin görüşler sorulduğunda, evet cevabını verenlerin sayısının 164 (99,4) olduğu görülmektedir. COVID-19 pandemi sürecinde sokağa çıkma yasağının 65 yaş ve üzerindeki bireyleri çoğunlukla (120 kişi/72,7) olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. COVID-19 sürecinde yaşçılık konusunda 65 yaş ve üzeri bireyler üzerinde en çok etkili olduğunu düşündükleri kitle iletişim aracı sosyal medya (96 kişi/58,2) olarak belirlenmiştir. Bu durum yeni kitle iletişim araçları içerisinde yer alan sosyal medyanın belirgin bir şekilde toplumsal değişimin dinamiklerini doğrudan etkileyen bir unsur olduğunu göstermektedir. Yaşlı bireylerin kitle iletişim araçlarından olumsuz yönde etkilendiklerini düşünen kişi sayısı 85 (51,5) iken olumlu yönde etkilendiklerini düşünen kişi sayısı 80 (48,5) olmaktadır.

Çalışmanın ölçek kısmındaki verilerin sonuçlarına bakıldığında, yaşlıların yaşamını sınırlandırma alt boyutunun en düşük puanı 12, en yüksek puanı 19’dur. Bu alt boyutun ortalaması  $19.04\pm 3.19$  olarak hesaplanmıştır. Yaşlılara yönelik olumlu ayrımcılık alt boyutunun ortalaması 29.59 ( $S=4.40$ ) olup, alınan minimum puan 12 ve maksimum puan 27’dir. Yaşlılara yönelik olumsuz ayrımcılık alt boyutunun puanı 6-27 arasında değişmekte olup ortalaması 15.65 ( $S=3.69$ ) olarak bulunmuştur. Yaşlı Ayrımcılığı Tutum ölçeğinin geneli için ortalama 65.93 ( $S=7.30$ ) olup, alınan puan aralığı ise 45-89 arasında değişmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde yaşlı ayrımcılığı tutum ölçeği toplam puanı ve yaşlıya yönelik olumlu ayrıcalık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ( $p < 0,05$ ). Elde edilen verilere göre kadınların yaşçılığa karşı tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yaş değişkeni açısından Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeğinin alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilememiştir ( $p > 0,05$ ; Tablo 4). Araştırma katılımcıların yaşadığı yer değişkeni açısından incelendiğinde yaşlıya yönelik olumsuz ayrımcılık ve yaşlı ayrımcılığı tutum ölçeği toplam puanı anlamlılık göstermektedir ( $p < 0,05$ ). Yaşının yaşamını sınırlama ve yaşlıya yönelik olumlu tutum alt boyutlarında ise istatistiksel bir farklılık bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ; Tablo 6).

Sınıf değişkeni açısından Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeğinin alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilememiştir ( $p > 0,05$ ; Tablo 5). Katılımcıların yaşadığı yer değişkeni açısından incelendiğinde yaşlıya yönelik olumsuz ayrımcılık ve yaşlı ayrımcılığı tutum ölçeği toplam puanı anlamlılık göstermektedir ( $p < 0,05$ ).

Yaşının yaşamını sınırlama ve yaşlıya yönelik olumlu tutum alt boyutlarında ise istatistiksel bir farklılık tespit edilememiştir ( $p > 0,05$ ; Tablo 6). Öğrencilerin 65 yaş üstü ile yaşama değişkenine göre yaşlı tutum ölçeği ve alt boyut puanları incelendiğinde yaşlıya yönelik olumsuz ayrımcılık ve yaşlı ayrımcılığı tutum ölçeği toplam puanı istatistiksel olarak anlamlılık göstermektedir ( $p < 0,05$ ). Yaşının yaşamını sınırlama ve yaşlıya yönelik olumlu ayrımcılık alt boyutlarında ise istatistiksel bir farklılık görünmemektedir ( $p > 0,05$ ; Tablo 7).

Sonuç olarak, çalışmanın verilerinden elde edilen bulgular yaşçılık ile karşı karşıya olan yaşlı bireylerin deneyimlerine stereotip tehdidi altında olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Çünkü COVID-19 Pandemi sürecinde en çok öne çıkan konular “beden”, “sağlık” ve “ölüm” olmaktadır. Bu sebeple yaşlı birey bu üç tema etrafında en dezavantajlı yaş grubunu oluşturmaktadır.

Sağlıklı yaşlı birey ve kronik rahatsızlığı olan yaşlı birey ayrımının dahi vuku bulduğu bu süreçte, bütün 65 yaş ve üstü bireyler risk grubu içerisinde değerlendirilmişlerdir. Sosyoloji öğrencilerinin sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda 65 yaş ve üstü ayrıca kronik rahatsızlıkları olan bireylerin COVID-19 Pandemi sürecinde en dezavantajlı grup olarak görüldüğü söylenebilir. Ayrıca, bu süreçte yaşçılığın kitle iletişim araçlarının türüne ve etkisine göre değiştiği de görülmektedir. Kitle iletişim araçlarının içerisinde yer alan ve özellikle günümüz toplumlarında artık vazgeçilemez bir yere sahip olan sosyal medyanın belirleyici bir güç olduğu tespit edilmektedir. Bu süreç, yaşlı bedenlerin dezavantajlı durumunu ön plana çıkarmaktadır. Çalışmanın bulguları, bu süreç içerisinde öğrencilerin yaşlı bireylere karşı tutumlarının anlamlı ve bakış açılarının korumacı olduğu sonucunu göstermektedir.

## Kaynakça

- Barkas, S. (2011). Still working: Economy forcing retirees to re-enter workforce. The Desert Sun. Retrieved from. Erişim adresi: <http://www.mydesert.com>.
- Block, M. R., Davidson, J. L., & Grambs, J. D. (1981). Women over forty: Visions and realities. Springer series: Focus on women, 4. New York: Springer Publishing Company.
- Butler, R. N. (1969). Age-ism: Another Form of Bigotry. The Gerontologist, 9(4), 243–246.
- Butler, R. N. & Lewis, M. L. (1977). M. Aging and Mental Health. St. Louis: C. V. Mosby.
- Calasanti, T. (2008). A feminist confronts ageism. Journal of Aging Studies, 22(2), 152-157.
- Hiddis & Gilleards, (2020). The ideology of ageism versus the social imaginary of the fourth age: two differing, Ageing & Society, 40, 1617–1630.
- Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kastenbaum, R. (1973). On the Future of Death: Some Images and Options. Sage Journals, 3(4), 307-318.

- LCO (2020). Ageism: Concepts and Theories, Erişim adresi: <https://www.lco-cdo.org/en/our-current-projects/a-framework-for-the-law-as-it-affects-older-adults/older-adults-funded-papers/ageism-and-the-law-emerging-concepts-and-practices-in-housing-and-health/ii-ageism-concepts-and-theories/>
- Macnicol, J (2009). Analysing ageism and age discrimination, London School of Economics and Political Science, 3-47.
- Rosencranz, H.A., & McNevin, T.E. (1969). A factor analysis of attitudes toward the aged. *The Gerontologist*, 9, 55-59.
- Quénart, A. & Charpentier, M. (2012). Older women and their representations of old age: A qualitative analysis. *Ageing and Society*, 32(06), 983 – 1007.
- Reducing Stereotype Threat. (2008). Reducing Stereotype Threat Definitions. Erişim adresi: <https://www.reducingstereotypethreat.org/definition>
- Steele, C., & Aronson, J. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of Personal and Social Psychology*, 797-811.
- Sürgevil, O. (2008). Farklılık Kavramına ve Farklılıkların Yönetimine Temel Oluşturan Sosyo-Psikolojik Kuramlar ve Yaklaşımlar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 111-124.
- Şentürk, Ü. (2018). Yaşlılık Sosyolojisi, Yaşlılığın Toplumsal Yörüngeleri. Bursa: Dora Basım Yayın.
- Timurtürkan, M. ve Demez, G (2018). Bir Toplumsal İktidar Alanı Olarak Beden ve Yaşlanan Bedenin Yeniden İnşası. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 441-456.
- Traxler, A. J. (1980). Let's get gerontologized: Developing a sensitivity to aging. The multi-purpose senior center concept: A training manual for practitioners working with the aging. Springfield, IL: Illinois Department of Aging.
- Vefikuluçay D. ve Terzioğlu F. (2011) Development and psychometric evaluation of ageism attitude among the university students. *Turkish Journal of Geriatrics*, 14(3), 259-268.
- WHO (2020). Ageing and Life-Course, Erişim adresi: <https://www.who.int/ageing/ageism/en/>
- Zizek, S. (2020). *Pandemic! Covid-19 Shakes the World*. New York: OR Books.



*Aralık 2020*

*Yıl: 4 Sayı: 2 ss. 26-40*

*Makale Türü: Araştırma Makalesi*

*Geliş Tarihi: 17.11.2020*

*Kabul Tarihi: 05.12.2020*

ISSN: 2619-9408

*December 2020*

*Volume: 4 Issue: 2 pp. 26-40*

*Article Type: Research Article*

*Submitted: 17.11.2020*

*Accepted: 05.12.2020*

## **COVID-19 PANDEMİSİ ve BEDEN-İKTİDAR İLİŞKİSİ: FOUCAULTCU BİR ANALİZ**

**Nahide Konak\* Cihan Ertan\*\***

### **ÖZET**

Bu makalenin temel amacı, Foucault'nun cüzzam-egemen iktidar, veba-disiplin iktidarı ve çiçek hastalığı-güvenlik iktidarı kavramlaştırmaları temel alınarak, küresel bir salgın haline gelen Covid-19 pandemisi bağlamında iktidar-beden ilişkisini analiz etmektir. Makalenin temel sorusu: Covid-19 salgını bağlamında iktidarların beden üzerindeki denetimleri Foucault'un egemen, disiplin ve güvenlik yönetim iktidarı kavramlaştırmalarını ne derece yansıtmaktadır ve Covid-19 salgını yeni bir iktidar formunun ortaya çıkacağına ipuçlarını vermekte midir? Makalenin temel iddiası, Covid-19 uygulamaları ülkeden ülkeye değişim göstermesine rağmen Foucault'nun bahsettiği üç iktidar mekanizmaları hibrit bir şekilde kullanmakta ve aynı zamanda yeni bir iktidar formunun ortaya çıkmasına öncülük etmektedir. Günümüz devletleri bilgi ve teknolojik gelişmeler sayesinde Foucault'nun yönetimsellik teknolojilerine akışkan siber-biyogözetim iktidarı ve refleksif disiplin diye adlandırdığımız bir yenisini de eklemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Covid-19, beden, iktidar, disiplin.

## **COVID-19 PANDEMICS AND BODY-POWER RELATIONSHIP: A FOUCAULDIAN ANALYSIS**

### **ABSTRACT**

Based on Foucault's conceptualization of leprosy-sovereign power, plague-disciplinary power, and smallpox-security power, the main purpose of this article is to analyze the power-body relationship within the context of the Covid-19 pandemic, which has become a global epidemic. The main question to be explored is the following: to what extent does the practices of governments over the body within the context of the Covid-19 epidemic reflect Foucault's conceptualizations of sovereign, disciplinary and security power, and does the Covid-19 epidemic provides clues for the emergence of a new form of power? We argue that although the Covid-19 practices illustrate variation from country to country, all countries have utilized the three power mechanisms in a hybrid form, which Foucault conceptualized. Moreover, we argue that Covid-19 practices provide us a clue for the emergence of a new form of power. Contemporary governments have added a new one to Foucault's governance technologies, which we call fluid cyber bio-surveillance power and reflexive discipline, thanks to information and technological developments.

**Key Words:** Covid-19, the body, power, discipline.

\* Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fen – Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, nahide.konak@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9560-7777

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Fen – Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, cihanertan1@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7097-2655



## Giriş

Klasik sosyolojik düşünce içerisinde beden, başından bu yana merkeze çekilerek başlı başına bir araştırma konusu olarak gündeme yerleştirilmemiş olsa da; üzerindeki sosyolojik ilginin izlerinin her zaman bulunduğunu görmek mümkündür (Shilling, 2003). Ancak bu ilgi, tartışmaya açılan konunun çerçevesi kadar bedeni içermiş ve beden, tartışmaların çevresinde kalmıştır. Turner (1991: 7), Emile Durkheim, Karl Marx, Max Weber, Georg Simmel, Thorstein Veblen gibi klasik sosyolojinin önde gelen isimlerinin düşüncelerinin, ekonomi, iş bölümü, iktidar, bürokrasi, toplumsal eylem, eşitsizlik gibi konular üzerine yoğunlaştıklarını ancak bireyin cisimleşme deneyimlerine odaklanmadıklarını ifade etmektedir. Daha makro seviyede analizlere tabi tutulan bu konulara ilişkin tartışmalar içinde beden, fazlasıyla örtük kalmıştır.

Buna karşılık, klasik sosyolojide gölgede kalmış beden, 1900'lerin ikinci yarısından itibaren tamamen ve bağımsız bir alan olarak kendine yer edinmiştir (Shilling, 2003: 26). Bedenin artık merkeze çekilmesi, o zamana kadar yukarıda söz edilen klasik sosyolojinin gündemini meşgul eden konuların bir kenara bırakıldığı anlamını taşımamaktadır. Bundan ziyade, bu konulara bakmak için kullanılan mercekte değişiklikler olmuştur. Bu mercek değişimi, toplumsal analizin gündemini oluşturan temel konuların, hem somutlaşma hem de bu temel konular çerçevesindeki toplumsal ilişkilerin birincil deneyim alanı olarak, beden üzerinden okunmasının önünü açmıştır. Sosyolojik paradigmadaki bu dönüşümü rastlantısal olarak görmemek ve teknolojik gelişmelerin olanak tanıdığı müdahale alanının büyük oranda genişlemesi, geç modern dönemde farklılık, hayat tarzı, özgün bir biyografik kimlik, tüketim ve bireysellik üzerine yapılan kültürel vurgu gibi dönüşümlere referanslarla değerlendirmek gerekmektedir (Giddens, 2014; Turner, 1996). Dolayısıyla, bedensel deneyimi sosyolojik olarak mercek altına almak, toplumsal olana ilişkin kapsamlı bir kavrayışı da beraberinde getirmektedir. Shilling'in de (2003: 27) ifade ettiği gibi; "bedenler ve cisimleşme *deneyimleri* üzerine bir odak; sosyologların, geleneksel olarak ilgilendikleri yapı/birey ve makro/mikro bölümleri gibi pek çok probleme yeni bir ışık tutabilir." Zira bireyin, toplumu, onun kurumsal yapılarını ve diğerlerinin varlığını içeren toplumsal ilişkiler ağı içerisinde sürekli etkileşim içinde kalarak birey olma deneyimine aracılık eden, onun bedensel varlığıdır. Başka bir ifadeyle beden, bireyin toplumla olan karşılıklı ve çok yönlü ilişkisinin aracı, alanı ve izdüşümüdür.

Bedenin cisimleşme deneyiminin, yani toplumsal yapıyla olan etkileşiminin somutlaşma biçimlerinin bir yönünü iktidarla olan ilişkisi oluşturmaktadır. De Certeau'nun da (2008) toplumsalın kurallar çerçevesini belirleyen bir iktidar aracı olarak hukuk hakkında ifade ettiği gibi; eski çağlardan bu yana beden, iktidarın üzerine yazıldığı bir kağıt gibidir. İktidar, beden üzerine bıraktığı işaretler, pek çok odaktan ona yönelik ürettiği tanımlamalar ve uygulamalar üzerinden ve pek çok araçla kendi varlığını doğrulamakta ve yeniden üretmektedir. Bu, hem söylem hem de somut kullanım düzeyinde karşılaşılan, tarihsel olarak da değişiklik gösteren bir dizi uygulama ve aracı içermekte ve bu bağlamda kesip biçme, tecrit etme, kapatma, işkence etme, gözetleme, dağlama ve dövme gibi pek çok pratiği kapsamaktadır (Der Certeau, 2008; Foucault, 2006a; Ertan, 2017).

Denetim ve gözetim üzerinden oluşturulan disiplini ve onun tekniklerini tartışırken Foucault (1980: 171-172), söz konusu disiplinin mikro ve makro görünümünü ayrılmaz bir biçimde birleştirmektedir. Bu bağlamda, disiplinin nesnesi olan ve ona görünürlük kazandıran beden, tekilliğinden ödün verilmeden, toplam nüfusa işaret edecek bir analogi çerçevesine yerleştirilmektedir. Bu bağlamda beden, bireylerin bedenleri ve nüfusların bedenleri olmak üzere kuramsal olarak ayrıştırılmakta ve nüfusun bedeninin kontrolü, uysallığı, sağlığı ve verimliliği; başka bir ifadeyle "nüfus teknolojisi projesi" (Foucault, 1980: 171), bireysel bedenlerin disipline edilmesinden geçmektedir. Buradan hareketle değerlendirildiğinde, bireysel bedenlerin deneyimlerine yakından temas eden politikaların hedefinde, Foucault'nun biyopolitika olarak nitelendirdiği, nüfusun bedeninin tahakküm altına alınışı bulunmaktadır ve bu, iktidar ve beden arasındaki ilişkinin temel mantığını teşkil etmektedir. Biyopolitika nüfus bağlamında, yaşama özgü olguları tasnif, ayarlama ve yönetmeyi

amaçlayan tekniklere, uygulamalara ve prosedürlere dayanan bir güç teknolojisidir (Foucault, 2004). İleride de ifade edileceği gibi; bu bireysel beden ve nüfusların bedeni ayırımına tekabül etmektedir. Foucault (2004) biyopolitikayı, insan türünün temel biyolojik özelliklerini siyasetin stratejik nesnesi, yani iktidarın nesnesi haline getiren bir dizi mekanizmalar şeklinde de tanımlar.

Küreselleşen dünyada teknolojik gelişmelerin, bedene yönelik bireysel müdahalelerin seçeneklerini artırmış ve kolaylaştırmış olmasının yanı sıra; bu gelişmelere koşturucu olarak beden, aynı zamanda daha görünmez ve akışkan bir iktidarın nesnesi halini almış olması yadsınamaz bir gerçektir. Bauman'ın (2018: 34-35 ) işaret ettiği gibi; modern iktidarın beden üzerindeki gücü, denetim altında tuttuğuna yakınlığına, “ulaşım araçlarına erişimine ve bunun getirdiği hareket özgürlüğüne” bağlıyken; geç modern dönemde tüm bunların üzerine, enformasyonu işleme hızı eklenmiş ve iktidar – beden arasındaki ilişki sıvılaşmıştır. İktidar ve beden arasındaki akışkan haldeki ilişki, bireysel bedenleri bir yanı sıra özgürleştirirken bir yandan da tüm biyolojik varlığıyla beraber onu, denetimin görünmez ellerine bırakmıştır. Bu akışkanlık, temel olarak iktidarın enformasyon teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak yayılımına ve her yerdeliğine işaret etmektedir. Bunun bir sonucu olarak, iktidar çok küçük parçalarına ayrıldığından, onun görünmezliğini (en iyi ihtimalle zor görünür olduğunu) gündeme getirmektedir. Beden – iktidar ilişkisinin akışkanlığının diğer yönünü de iktidarın refleksif bir biçimde bireyin kendisi tarafından yine kendisine yöneltilmesi, bunun bir sonucu olarak normalleşmesi ve son kertede daha az görünür ve fark edilir bir karakter kazanmasının oluşturduğu ileri sürülebilir.

Foucault'nun da belirttiği gibi gözetim, beden denetimi ve pratiğe yönelik disiplin, hem bireysel beden hem de toplum için ontolojik bir tehdit unsuru olan salgın dönemlerinde daha görünür bir biçim kazanmaktadır. Bu bağlamda gözetimin işlevlerinin, (1) hastalıkla ilişkili vakaları belirleme ve bilgi toplama; (2) salgını tespit etmek amacıyla vaka bilgilerini analiz etmek; (3) salgını ulusal düzeyde kontrol altına almak ve önlemek için zamanında ve uygun müdahalelerde bulunmak; (4) salgınla ilgili bilgi toplamak ve bunları uzun vadeli kamusal sağlık politikalarının yönetimi için kullanmak olduğu ifade edilebilir (Castillo-Salgado, 2010: 96). Dolayısıyla gözetim ve denetim, söz konusu tehditlerle mücadele etme konusunda etkili bir araç olmakla beraber, iktidarın beden üzerinde işleme şeklinin de göstergesi olma niteliğini taşımaktadır.

2020 yılında, özellikle Mart ayının ortalarında yoğun olarak dünya nüfusuna yönelik küresel bir tehdit halini alan Covid-19'la mücadele çerçevesinde tanık olunan iktidar – beden ilişkisi, tüm bu özellikleri barındırmakta ve iktidarın pek çok odaktan hareketle, bedenlerin denetimi ve yönetimi bağlamındaki çalışma mantığına yönelik ampirik bir karakter taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı Foucault'un cüzzam-egemen iktidar, veba-disiplin iktidarı ve çiçek hastalığı-güvenlik yönetim iktidarı kavramlaştırmaları temel alınarak, küresel bir salgın haline gelen Covid-19 pandemisi bağlamında iktidar-beden ilişkisini analiz etmektir. Makale, temelde iki tartışma etrafında örgütlenmektedir. Bunlardan ilki, Covid-19 salgını bağlamında, iktidarların beden üzerindeki denetimlerinin, Foucault'un egemen, disiplin ve güvenlik yönetim iktidarı kavramlaştırmalarını ne derece ilişkili olduğunu kapsamaktadır. İkinci olarak söz konusu makale, Covid-19 salgınının, akışkan siber-biyogözetim ve refleksif disiplin olarak kavramsallaştırılabilecek yeni bir iktidar formunun ortaya çıkışıyla nasıl ilintilendirilebileceğine ilişkin bir yaklaşım ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Biyopolitikanın temel amacı, toplumun ihtiyaç duyduğu bedenleri üretmek ve korumak amacıyla onları disipline etmek, gözlemek, düzenlemek ve cezalandırmak olduğundan (Pylypa, 1998); somut örnekleri, nüfusun bedeninin salgın gibi tehditlerle karşı karşıya kaldığı anlarda daha görünür bir karakter kazanmaktadır. Bu bağlamda makale, Foucaultcu kuramsal çerçeveyi, Covid – 19 pandemisi örnek olayı üzerinden somutlaştırmaktadır. Ayrıca çalışma, hayata geçirilen uygulamaların doğruluk, yanlışlık ve meşruiyetlerini tartışmaktan ziyade; iktidarın bedenler üzerinde işleme mantığını, söz konusu edilen salgınla ilişkili bir biçimde değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

**Kavramsal Çerçeve: Egemen, Disiplin, Liberal Güvenlik İktidarları Kıskaçındaki Beden**



Bedenin tüm biyolojik fonksiyonlarıyla birlikte denetimi, gözetimi ve disipline edilişi, tarihsel süreçte iktidarın üzerinde yükseldiği sosyo-kültürel kodlar çerçevesinde her zaman var olmuştur. Bu bağlamda Foucault tarihsel süreçte gelişen egemenlik, disiplin ve liberal güvenlik yönetimi olmak üzere üç farklı iktidar kavramsallaştırması yapmıştır. Daha sonraları bu iktidar biçimlerinin tamamını kapsayacak şekilde yönetimsellik kavramını kullanmıştır (Foucault, 2007). Kendisinin yönetimsellik kavramı tanımını çeşitlilik göstermekle birlikte Foucault yönetimselliği, kurumlar, prosedürler, analizler, fikirler, hesaplamalar ve taktiklerden oluşan bir bütün olarak anlamaktadır (1997: 300). Dolayısıyla yönetimsellik, tahakküme işlerlik kazandıran ve onu mümkün kılan bir araçtır. Disiplin ve gözetimi içeren, bir dış odak tarafından uygulandığı gibi, bireylerin kendilerinin üzerinde harekete geçirdikleri çeşitli yöntemlerle sağlanan tahakküm teknolojilerinin bütünü, yönetimsellik olarak ortaya konulabilir (Foucault, 1988: 19). Beden, bu yönetimselliğin merkez noktasında konumlanmıştır. Bu bağlamda, Turner'ın da (1996: 175 - 176) dikkat çektiği gibi beden, irade ve arzu üzerinde harekete geçirilen, kaynağını hem içeriden hem de dışarıdan alan, dayatılan bir "yaşam usulü"nü politik alanını teşkil etmektedir. Söz konusu yaşam usullerine eklenen diyetler ve rejimler, arzuların baskıcı bir biçimde kontrolü yoluyla ve/veya bireysel iradenin, kendi bedeni üzerinde uygulamaya koyduğu – ancak yine de iktidarın yönetimselliğinden ayrı düşünülemez olan - gönüllü ve dönüşlü bir gözetimi aracılığıyla işlerlik kazanmaktadır. Ancak bu, iktidardan bedene doğru, salt bir baskı olarak değerlendirilmemeli, aşağıda da ifade edildiği gibi; reddetme ve başkaldırıyı içeren direnişlerin de hareket alanları hesaba katılmalıdır. Pandemi sürecinde birçok ülkedeki protestolar tam da bu noktaya işaret etmektedir.

Foucault (1988: 18 – 19), her birinin, belirli bir türdeki tahakküm biçimiyle ilişki içinde olduğu ancak aynı zamanda da sürekli olarak birbirlerini kapsayarak daha geniş bir tahakküm sisteminin devrelerini oluşturduklarına işaret ettiği dört teknolojiye söz etmektedir. Foucault'un (1988: 18) tanımladığı gibi bunlardan ilki, şeylerin üretilmesi, dönüştürülmesi ve manipülasyonu ile ilgili olan üretim teknolojileri; ikincisi, sembollerin, işaretlerin, anlamların ve ifadelerin kullanımını içeren işaret sistemleri teknolojileri; üçüncüsü, öznenin nesneleştirilmesine aracılık eden, bireylerin idaresini belirleyen ve onları belirli amaç ve tahakkümlere boyun eğdirilmesiyle ilintili iktidar teknolojileri; son ve dördüncüsü de bireyin kendi elindeki ya da ona dışarıdan sunulmuş araçlarla kendi bedeni, ruhu, düşünceleri, tavırları ve var olma biçimi üzerinde gerçekleştirdiği, mutluluk, temizlik, saflık, bilgelik, mükemmellik ya da ölümsüzlük elde etmeyi amaçlayan işlemlerle ilgili benlik teknolojileridir.

Foucault, tarihsel süreçte gelişen egemenlik, disiplin ve güvenlik yönetim iktidarı kavramsallaştırmalarını geliştirirken cüzzam, veba ve çiçek hastalıklarını temel alarak beden-iktidar ilişkilerin nasıl işlediğini analiz etmiş ve tarihsel süreçte iktidarın bu süreçlerde öğrendikleri ve deneyimlerini temel alarak iktidar biçimlerinin tarihsel süreçte nasıl form değiştirdiğini açığa çıkarmıştır.

### **Cüzzam Hastalığında Beden – İktidar İlişkisi, Egemen İktidarın Görünümleri ve Yeniden İnşası**

Foucault'nun 1961 yılında yayınlanan Deliliğin Tarihi kitabı şu cümle ile başlar: "Cüzzam, Orta Çağın sonunda Batı aleminde ortadan silinmiştir" (Foucault, 2006b: 23) fakat egemen iktidar varlığını sürdürmüştür. Cüzzam "normal" kabul edilen bedenler ve "anormal" kabul edilen bedenlerin belirlenmesinde ve ayırımında bir kriter teşkil etmekte ve ayırma, etiketleme, toplumdışına itme, dışlama, kovma, kapatma iktidar mekanizmalarının bir nesnesi olarak işlev görmektedir. Normal ve anormal bedenleri belirleyen nesne (cüzzam), Foucault'nun (2006b: 27 – 28) deyimiyle "garip bir yok oluş" olarak ortadan kalkmış olsa da o nesneye atfedilmiş imgeler, değerler ve yapılar varlığını sürdürmeye devam etmektedir.

Cinsel hastalığı olanlar, yoksullar, serseriler, hastalar ve ıslaha muhtaç olanlar ve "akıldan zoru olan" bedenler, cüzzamlının mirasçıları olarak (Foucault, 2006b: 28, 96), XVII. yüzyılda "mutlak

iktidarın” yazılı emirleriyle cüzzamlılardan kalan mekanlara veya onlara benzer yeni mekanlar yapılarak buralara kapatılmışlardır (Foucault, 2006b: 89). Kitlesele olay olan kapatma “asayiş” ile doğrudan ilintilidir (Foucault, 2006b: 111-133).

Bu egemen iktidar, sağlıklı bedeni sağlıksız bedenden ayırır, sapkın ve deli bedenleri toplumdan dışlar, fakirleri, dilenci bedenleri asayiş bozdukları algısıyla toplumdan dışlar, kapatır ve dinsel, ahlaki, ekonomik olarak terbiye etmeye çalışır ve kurallara uymayanları beden üzerinde fiziksel şiddet kullanarak cezalandırır (Foucault, 2006b: 91-102, 111-133, 212-221).

Suçlu davranışın cezalandırma biçimlerini Foucault, fiziki bedene yönelik olduğu için acı-azap çekirme sanatı olarak nitelendirir. Beden, ceza ile yıldırmanın ana hedefidir. Bedenin fiziksel acı çekirme biçimleri bir tekniktir ve teşhir, seyirlik, törensel unsurları bünyesinde barındırır (Foucault, 1992:1-12; 39-86). Burada egemen iktidar mantığı bedeni öldürme veya yaşamasına izin verme gibi iki seçeneğe işaret etmektedir (Foucault, 1992: 40, 65-66). Bedenin cezalandırılmasının seyirlik unsur olmaktan çıkışı 19. yüzyılın başında gerçekleşmiştir (Foucault, 1992: 16).

### **Veba Hastalığında Beden – İktidar İlişkisi ve Disiplin İktidarının İzdüşümleri**

Disiplin, bireysel bedenlerin ve beden davranışlarının denetimine, düzenlenmesine, itaatkâr kılınmasına yönelik şiddet içermeyen bir dizi teknik ve uygulamaları kapsayan bir terimdir (Foucault, 1992: 169-170). Foucault’ya göre disiplin teknikleri, bir anda ve nedensiz bir biçimde ortaya çıkmamıştır. 18. yüzyılın sonlarında veba hastalığı sırasında kentsel karantina uygulamaları, askeri tatbikat ve terbiye, önceden var olan uygulamaların bir araya getirilmesi ve benimsenmesi ile oluşmuştur. Foucault (1992: 249), 17. yüzyıl Avrupa’sında veba salgınlarıyla mücadele etmek için uygulanan kentsel karantina uygulamalarının ve yapısının disiplin gücünün ilkelerini açıkça gösterdiğini savunmuştur. Bu karantina, katı mekânsal çerçeveleme, kapatma, yasaklama, gözetim, sıkı emirler, kurallar, denetim mekanizmalarını içerir. Bu disiplin kurallarına uymayan bedenler “ya salgın hastalığa tutularak ya da cezalandırılarak ölür” (Foucault, 1992: 245-246). “Halkı itaatkâr kılmak ve yöneticilerin otoritelerini daha mutlak hale getirmek ve aynı zamanda her türlü düzensizliği, hırsızlığı ve yağmayı gözetim altında tutmak” üzere muhafız birlikleri varlığı söz konusudur (Foucault, 1992: 246). “Düzen herkesi yerine, bedenine, hastalığına, ölümüne, malına bağlamak üzere işlemektedir. Bu da her şeyi bilen bir iktidarın etkisiyle gerçekleşmektedir” (Foucault, 1992: 248). Burada biyo-iktidar, bedenlerin tamamını hayatta tutmak için bu türden tedbirleri almaktadır. Alınan tedbirleri ihlâl edenler öldürülmektedir. Disiplin biyo-iktidarın mantığı, bütün bedenleri yaşatmak için itaatkâr olmayan bedenleri öldürmektedir. Disiplini, yukarıda da ifade edildiği gibi iktidardan, onun disipline etmek için kullandığı yönetim araçlarından ve bu iki unsurun hedefi olan bedenden bağımsız değerlendirmek olanaksızdır.

### **Çiçek Hastalığında Beden – İktidar İlişkisi ve Liberal Güvenlik Yönetimi İktidarının İzdüşümleri**

Foucault daha sonra modern toplumları büyük bir disiplin makinesi modeli üzerinde düşünmenin toplumsal gerçekliği tam yansıtmadığını belirtmektedir. Tarihsel bir dönüşüm söz konusudur ve bu dönüşüm, 18. yüzyıldan itibaren iktidarın liberal söylemler ve uygulamalarına işaret etmektedir. Bu liberal güvenlik yönetimi, yalnızca bireyin özgürlüğü üzerinden gerçekleştirilebilen ve her birinin özgürlüğüne dayanmaktadır. Egemen ve disiplin iktidarının merkezinde, iktidarın otoriter söylem ve uygulamaları söz konusu olduğu için bireylerin özgürlüğü göz ardı edilmiştir. Bu liberal tarihsel dönüşümü açıklığa kavuşturmak için Foucault çiçek hastalığı veya aşılama uygulamalarına dikkat çekmektedir. Bu iktidar biçiminde hükümetlerin sorunsalı artık veba döneminde olduğu gibi disiplinle ilgili değildir. Sorunsal, kaç kişiye çiçek hastalığı bulaştığı, hangi yaşta, hangi etkilerle, hangi ölüm oranlarıyla, aşılama, aşılama riskleri, bireyin aşılamaya rağmen çiçek hastalığı nedeniyle ölme veya enfekte olma olasılığı ve genel olarak nüfus üzerindeki istatistiksel etkilerini tespit etmeyi kapsamaktadır (Foucault, 2007: 10). Dolayısıyla buradaki sorun, cüzzamda olduğu gibi dışlama ya da vebada olduğu gibi karantina değil; salgın hastalıklar ve salgını bitirmek için tıbbi kampanyalardır

(Foucault, 2007: 10). Hedefi nüfus, temel bilgi formunun siyasal iktisat ve ana teknik aracının güvenlik aygıtları olduğu bu bütün, oldukça karmaşık fakat oldukça kendine özgü bir iktidarın tatbik edilmesine izin vermektedir. Bu bağlamda, güvenlik aygıtı aracılığıyla işleyen biyopolitika iki farklı alan üzerinden gerçekleştirilir. Birinci alan, tıp bilimi ile sağlığı destekleme ve serbest piyasa prensipleri ile kısıktan kaçınma gibi doğal değişkenlere etki ederek istenilen sonuçları teşvik etmeyi kapsamaktadır. Kazalara, konjonktürel nedenlere ve bireysel eylemlere göre seyir alıyormuş gibi görünen doğal değişkenler aslında oldukça düzenli görünmektedir. Dolayısıyla ikinci alan, bu düzenliliklerin ardındaki ele alınan bir olguyla ilgili ölüm oranını düşürme gibi belirli riskleri azaltmayı kapsar. Sonuç olarak güvenlik açısından biyopolitika, nüfus düzeyinde olumlu olguları teşvik ederken riskleri azaltma biçiminde kendini göstermektedir (Foucault, 2007: 70-74).

Liberal yönetimsellik, her şeyden önce bireyleri özgürlük-tehlike-güvenlik kavramlarına maruz bırakarak gerçekleştirilir: sosyal ve bireysel riskler yaşam süreçlerinin hesaplanan yönetimi ile kontrol edilir (Foucault, 2007: 21). Liberal yönetimselliğin risklerle baş etme teknikleri, doğal dalgalanmaları ile birlikte olası bir olayın yönetimine dayanmaktadır. Güvenliğin bir iktidar paradigması olarak ayırt edici özelliği, bireysel bütün hayatları düzenleyip korumak değil, durumun gereklerine göre yok olmasına göz yummaktır. Bu bağlamda, nüfusun bir kısmı “harcanabilir” olması söz konusudur (Foucault, 1991).

Görüldüğü gibi beden, iktidarın farklı yapılanma ve harekete geçme mantığı çerçevesinde sürekli bir denetim ve gözetim sürecinin nesnesi olmuştur. Yukarıda söz edilen, iktidarın bedeni hedef alan yapılanma biçimlerine ek olarak bugün, akışkan iktidarın bir disiplin teknolojisi olarak işlediği ifade edilebilir. Bu bağlamda aşağıda, Covid-19 pandemisi ve onunla mücadele çerçevesinde harekete geçirilen iktidar modelleri ve bu modeller içerisindeki somut örnekler tartışılacaktır.

### **Metodoloji**

Aşağıda, Covid –19 pandemisi ve onunla mücadelede iktidarın, Foucaultcu anlamda, bedenlerin yönetim uygulamalarına ilişkin örnekler üzerinden oluşturulmuş kategorik analizler yapılmaktadır. Oluşturulmuş bu kategoriler, bütüncül bir yönetimsellik içerisinde harekete geçirilen iktidar teknolojileri olarak birbiriyle bağlantılı, aynı zamanda da geçişli bir biçimde düşünülmelidir. Bu bağlamda, aşağıda sıralanan Covid-19 örnek olayı üzerinden sınıflandırılmış yönetimsellik teknolojilerinin her biri, Weberci (2012) anlamda birer ideal tip olarak kavranabilir. Weber (2012), ideal tipi, toplumsal olanın çok boyutlu gerçekliğini anlayabilmek için kullanılan kurgusal kategoriler olarak ortaya koymakta ve gerçekliğin farklı görünümünün birbirlerinden hangi yönlerden ayrıştığının anlaşılmasının bilimsel metodolojik aracı olarak tanımlamaktadır.

Bu bağlamda bu çalışma, Covid-19 pandemisiyle mücadele etmek için iktidarlar tarafından hayata geçirilen denetim teknolojilerinin örneklerinden yola çıkarak, bedenlerin denetim ve gözetim altında tutulmalarına olanak sağlayan iktidar görünümüne ilişkin ve aşağıda tartışılan üç ideal tip ortaya koymaktadır: (1) egemen ve disiplin: baskılayıcı iktidar; (2) liberal güvenlik iktidarı ve (3) akışkan iktidar ve refleksif disiplin. Dolayısıyla, iktidarın bedene yönelik disipline edici farklı uygulamalarına işaret eden bu ideal tiplerin hepsi tek bir ülke örneğinde kendini göstereceği gibi; içlerinden sadece bir ya da bir kaçını içeren örnekler de görülebilir. Bu bağlamda çalışma, Foucault'nun beden-egemen-disiplin-liberal güvenlik iktidarı üçlü ilişkisine yönelik yaklaşımını ve iktidarın farklı görünümünü, Weberyen metodolojik temelde ele almakta ve burada birleştirmektedir.

### **Covid-19 Pandemisi: Beden – İktidar İlişkisinde Egemen, Disiplin ve Liberal Güvenlik ve Yönetimi İktidarlarının İzdüşümleri**

Covid-19 virüsü ile ilgili uygulamalarda devletlerin, Foucault'nun analiz ettiği egemen, disiplin ve liberal güvenlik iktidar çeşitlerini sentezleyerek hibrit bir şekilde kullandıkları görülmektedir. Biyo-iktidar, yaşatma ve ölüme izin verme arasındaki alternatifle yapılandırılarak, Covid-19 virüsüne verilen çoğu devlet yanıtı, nüfusun yeniden biyolojikleştirilmesi ve olabildiğince fazla insanı canlı tutmak için alınan kapsayıcı uygulamalar ile alenen meşrulaştırılır hale gelmektedir.

Bu bağlamda, aşağıda yer verildiği haliyle, Covid-19 pandemisiyle mücadele kapsamında, kendi aralarında geçişli bir şekilde, baskılayıcı (egemen ve disiplin iktidarları), liberal ve akışkan disiplin teknolojilerinin kullanıma sokulduğu öne sürülebilir.

### **Baskılayıcı (Egemen ve Disiplin İktidarları) Teknolojilerden Liberal Güvenlik İktidarına Geçiş**

Baskılayıcı iktidar teknolojileri kavramı, bedenlerin yaşamlarının ve gündelik deneyimlerinin sınırlarının ve biçimlerinin, belirli kurallar, araçlar ve yaptırımlar çerçevesinde, hareket alanının en aza indirgeyecek biçimde düzenlenmesine işaret etmek için kullanılmaktadır. Bu bağlamda, Althusserci anlamda (2008) polis, güvenlik güçleri, jandarma, bekçi gibi ajanlar bu araçlar arasında değerlendirileceği gibi; hukuki yaptırımlar da (dolaşıma getirilen sınırlılık kuralları, para ve hapis cezaları vb.) bu teknolojilerin unsurları olarak görülebilir. Bütün pratikler egemen devlet iktidarının kapsamına girer. Bu araçlar egemen iktidar tarafından biyopolitik olarak kullanılır yani nüfusu sağ tutmak için kullanılır.

Bu teknolojilerin hepsi, bedenlerin kontrolü, kısıtlanması ve cezalandırılmasını içeren disiplinin temel bileşenlerine işaret etmektedir. Foucault'nun da (2007: 45 – 46) ifade ettiği gibi; disiplin her şeyi düzenlemektedir. Hiçbir şeyin kaçmasına, kendi akışında gitmesine izin vermemekte ve bunu, izin ve yasaklara ilişkin kodlara göre yapmaktadır.

Pek çok ülkede hayata geçirilen uygulamalar, nüfusun bedenlerini doğrudan ve sınırlayıcı bir biçimde hedef alan örnekler barındırmaktadır. Veba salgınında olduğu gibi, disiplinle ilgili önlemler tam veya yarı karantina uygulamalarını kapsamaktadır. Bu bağlamda Çin, virüsün ilk etkilerinin görülmeye başladığı andan itibaren izlediği politikalarla, Covid-19 salgını başladığında egemen ve disiplin iktidarını sentezleyerek kullanan önemli bir örnektir. Dunford'un (2020) Çin'in Covid – 19'la mücadelesiyle ilgili yazısında aktardığı gibi; 2020 yılının Ocak ayının daha başında, salgın ile ilgili olduğu düşünülen canlı balık pazarının kapatılmasını, 14 Ocak'ta insandan insana bulaşmasının tespit edilmesini ve 20 Ocak'ta da ilk insan kaybının gerçekleşmesini takiben Çin Merkezi Yönetimi, 23 Ocak'ta ilk karantina uygulamasını hayata geçirmiş; Vuhan bölgesindeki tüm otobüs, metro hatlarının işleyişini, nehir, hava, demiryolu ve kara taşımacılığı faaliyetlerini durdurmuştur. 2 Şubattan itibaren Vuhan ve Çin'in diğer yerlerinde, tüm şüpheli durumda olanların temas ettikleriyle birlikte yalıtılması uygulaması başlatılmıştır. Birçok insan ateş ölçümü işlemine tabii tutularak semptomların çeşitliliği ve şiddetine bakılmaksızın hastaneler ve karantina merkezlerine gözlem için götürülmüşlerdir. Semptomları ağır olanlar hastanelerde tedavi altına alınmıştır.

Türkiye'de, Çin'in Vuhan kentinde olduğu gibi bütünsel bir karantina uygulaması başlangıçta uygulanmamıştır. İlk olarak, Covid-19 virüsünün yaygın olduğu ülkeler ile belli uluslararası hava ve kara yolları ulaşıma kapatılmıştır. Ancak, karantinada olduğu gibi Covid –19 salgınıyla mücadele çerçevesinde iktidarların uygulamaya koyduğu yöntemlerin bir kısmı, baskılayıcı iktidar teknolojisi olarak çerçevelenebilir. Çin örneğine benzer bir biçimde, Türkiye'de de toplu yerler, yüzme havuzu, spor salonları, alışveriş merkezleri, restoranlar, sinema, tiyatrolar tümüyle kapatılıp, tüm etkinliklerin ilk covid-19 vakaları görülmeye başladığından itibaren iptal edildiği görülmektedir. Türkiye'de konser, ulusal, uluslararası ve yerel her türlü bilimsel etkinliklerin yasaklanması (Ertürk, 2020), daha sonra 30 büyük şehir ve Zonguldak'a giriş çıkışların süresiz yasaklanması ve yasağa uymayanlar hakkında Türk Ceza Kanunu'nun 195. maddesi kapsamında işlem başlatılması (Seyahat yasağı kalktı mı?, 2020), yerleşim yerlerinde bulunan alışveriş merkezlerinin süresiz kapatılması, maske takmayanların marketlere kabul edilmeyişi, özel araçlarda şoför yanına oturmanın yasaklanması ve uymayanların para cezasına çarptırılması gibi pek çok uygulama Foucault'nun egemen ve disiplin iktidarı kavramlaştırmaları çerçevesinde bedenler üzerindeki baskılayıcı iktidarın göstergeleri olarak okunabilir.

Türkiye’de, şehir gözetmeksizin 65 yaş üstü ve 20 yaş altına sokağa çıkma yasağı getirilmesi (Tokyay, 2020), büyük şehirlerde hafta sonları sokağa çıkma yasağının uygulanması ve bu yasağın ardından “normalleşme planı” kapsamında, yine aynı yaş grupları için haftanın belirli günleri ve belirli saat aralıkları çerçevesinde dolaşım serbestliği verilmesi (Cumhurbaşkanı Erdoğan salgın sonrası normalleşme planı ve atılacak adımları açıkladı, 2020), 81 ilde maske takma zorunluluğu getirilmesi ve sosyal mesafeye uyulması kuralı bedenler üzerindeki disiplinin baskılayıcı örnekleri olarak değerlendirilebilir.

Bu uygulamalar çerçevesinde değerlendirildiğinde; burada temel sorunsal, Foucault’nun (2007) salgın gibi konularda gündeme getirdiği gibi; virüsün dolaşımına yönelik alınan önlemler, sınırlılıklar ve kısıtlamalarla ilgilidir. Çin merkezi yönetimi ve Türkiye örnekleri (uygulamalar söz konusu örneklerle sınırlı değildir) göz önünde bulundurulduğunda; karantina uygulamasının başlatılması ve bütün faaliyetlerin durdurulmasıyla, bedenlerin serbest dolaşımına izin verilmeyerek virüsün serbest dolaşımının tamamen durdurulması amaçlanmıştır. Bu uygulamalar ile Foucault’nun sözünü ettiği anlamda disiplinin bedenler üzerinde nasıl işlediği görünürlük kazanmaktadır. Disiplin merkezidir ve bir alanı veya mekanı/şehri/bölgeyi izole ettiği, bir alan belirlediği, konsantre olduğu, odaklandığı ve çerçevelediği ölçüde işlev görmektedir. Nitekim disiplinin ilk işlevsel eylemi, gücünün ve gücünün mekanizmalarının tam ve sınırsız çalışacağı bir alanı sınırlamaktan geçmektedir (Foucault, 2007: 44 – 45). Cüzzam ve veba döneminde egemen ve disiplin biyo-iktidarın mantığı, bütün bedenleri (nüfusun bedeni) yaşatmak için itaatkâr olmayan kişisel bedenleri öldürmektedir. Covid-19 salgını döneminde, egemen ve disipline edici biyo-iktidarın mantığı itaatkâr olmayan bedenleri öldürmek değil, disipline edici uygulamalara uymayan bireysel bedenleri (itaatkâr olmayan) nüfusun bedenini yaşatmak için gözetler, denetler ve cezai yaptırımlar uygular.

Hemen her ülkede egemen ve disiplin iktidarının teknolojileri uygulanırken eş zamanlı olarak liberal güvenliğin mantığının da devrede olduğunu unutmamak gerekir. Çiçek hastalığı döneminde olduğu gibi (Foucault, 2007: 10); iktidarların merkezinde, günlük Covid-19 test sayısı, Covid-19 vaka sayısı, kaç kişinin öldüğü, yoğun bakım ve entübe hastalarının sayısı, bunların yaş, cinsiyet, toplumsal sınıf, ırk gibi değişkenlerle ilişkisi, ülke içinde şehir, bölge dağılımları ve ülkeler arası dağılımlar genel olarak nüfus üzerindeki istatistiksel etkilerini tespit etme gibi konular bulunmaktadır. Tüm bunlara ek olarak, aşı çalışmaları ve riskleri de yine iktidarların merkezindedir. Covid-19 ve nüfusla ilişkili dağılımlara göre iktidarlar, ne türde teknolojik uygulamalar belirleyeceğine karar vermektedirler. Örneğin; 2020 ilkbahar sonu ve sonbahar başına kadar disiplin teknolojilerinin serbestleştirilmesi, enfekte olan bireysel bedenlerin sayısındaki kabul edilebilir düşüşle ilgilidir. Her ülke için bu kabul edilebilir düşüş rakamı farklı olsa da liberal güvenlik anlayışı temelinde iktidarlar ekonomik faktörleri de göz önünde bulundurarak normalleşmeye geçmiştir. Başka bir deyişle, çok az kısıtlama ile (açık ve kapalı mekanlarda maske takma ve sosyal mesafeyi koruma) ekonomik ve tüketim ve sosyalleşmeye yönelik bütün faaliyetler serbestleştirilmiştir. Egemen ve disipline edici iktidar bireysel bedenler üzerinden elini çekerek, virüsün kontrolünü bireysel bedenlere bırakmıştır. Bu şekilde, bir bakıma liberal yönetimselliğin uygulanmış olduğu ifade edilebilir. Her ne kadar iktidarlar koruyucu tedbirler almış olsa da, Covid-19 salgını bağlamında, daha önce ifade edildiği gibi bu “harcanabilir” (Foucault, 1991) nüfus da bütün ülkelerde daha çok 65 yaş üstü ve başka kronik rahatsızlıkları olanla bireyler şeklinde kendini göstermektedir.

Liberal yönetimsellik, her şeyden önce bireyleri özgürlük-tehlike-güvenlik kavramlarına maruz bırakarak gerçekleştirilir (2007: 21). Liberal yönetimselliğin risklerle baş etme tekniklerinin belirlenmesi, Covid-19 bulaşma vakalarının ve ölüm oranlarının doğal dalgalanmaları temelinde gerçekleşmektedir. Eylül 2020 itibarı ile ülkelerde bulaşma ve ölüm oranlarının artması ile birlikte baskılayıcı teknolojilerin uygulanması ve uygulanacağı söylemleri yeni güvenlik ve disiplin iktidarının bireysel bedenleri denetleme ve yaptırım uygulamada devreye girmeye başladığını söyleyebiliriz.



Salgın devam ettiği müddetçe bu egemen, disiplin ve liberal hibrit güvenlik iktidarının bedenler üzerindeki hakimiyeti bulaşma oranlarının değişkenliğine göre değişiklik gösterecektir.

### **Liberal Güvenlik İktidarından Baskılayıcı (Egemen ve Disiplin İktidarı) Teknolojilere Geçiş**

İngiltere, Hollanda, İsveç ve Amerika Birleşik Devletleri'nin Covid-19 salgını ilan edildikten sonra ilk söylem ve uygulamalarına bakıldığında, bu söylem ve uygulamaların; Foucault'nun tanımlamaya çalıştığı liberal güvenlik aygıtları dediği düzeneğin mantığını yansıttıkları ve bu düzeneği işletmeye çalıştıkları görülmektedir (Yalçınkaya, 2020; Durmuş, 2020).

İngiltere hükümeti “zalimce tedbirlere henüz sıra gelmedi” söylemini kullandığında bu söylemin liberal bir bakış açısı içerdiğini hemen söyleyebiliriz. Foucault'nun tespit ettiği gibi liberal taahhütte hükümetlerin insan hareketlerini, mekan değiştirmelerini ve insanların ve şeylerin dolaşımını, özgürlük ile ilgili olduğundan, kısıtlamaması varsayımı vardır (Foucault, 2007: 48-49). Bu rasyonaliteden hareketle, 12 Mart 2020 tarihinde Başbakan Boris Johnson iki yöntemin uygulanması gerektiğinin altını çizmiştir: el yıkamaya özen gösterilmesi ve yüksek ateş ve öksürük durumunda evde kalınması. Özgürlük vurgusunu Foucault güvenlik aparatlarının konuşlandırılmasında bir boyut olarak tanımlamıştır (Foucault, 2007: 49). Liberal güvenliğin özgürlük taahhütten dolayı direkt sıkı sınırlayıcı önlemler alma yerine (Çin ve Türkiye'de olduğu gibi), Johnson “güvenliğin aygıtları” olarak insanların kendi-kendini düzenlemesine vurgu yapmıştır. Her bedenden alınan kararlara uyarak bu kararlar doğrultusunda bedenine ve davranışlarına yönelik disipline edici mekanizmaları kendisinin uygulaması beklenmektedir. Her bir beden, alınan disipline edici kararlara uydukça, virüsün dolaşım ve yayılım hızı, nüfus bazında arzu edilen seviyede yavaşlatılacaktır.

Başlangıçta okullar kapatılmamış ve huzurevlerine ziyaretler dahi durdurulmamıştır. Hükümetin bilim danışmanı Sir Patrick Vallance Covid-19'a yakalanan birçok kişinin hastalığı hafif belirtilerle atlattığını, birçoğunun iyileşerek virüse karşı bağışıklık kazanacağını ve bu kişilerin süreçte koruma mekanizmalarından biri haline geleceğini savunmuştur. Bu strateji, 17 Mart'a kadar devam etmiştir. “Sürü bağışıklığı” olarak adlandırılan bu strateji çerçevesinde, Covid-19 virüsünün nüfusun %60'ına bulaşacağı ve bu şekilde nüfusun virüse karşı bağışıklık kazanacağı gibi bir varsayımla başlangıçta tedbir alma yerine virüs dolaşımının serbest bırakılması gibi bir eğilimin sergilendiği ifade edilebilir (İngiltere koronavirüs tedbirlerini bir adım öteye taşıdı, 2020).

Bu, tam da Foucault'nun söylediği liberal güvenlik anlayışı ile örtüşmektedir. Buna göre, güvenlik aygıtları sürekli genişleme eğilimindedir ve daha geniş devrelerin geliştirilmesine, “şeylerin gerçekleşmesine izin verir” (Foucault, 2007: 45). Karantina disiplini olduğu tersine güvenlik aygıtında, nelerin engellendiği, neyin zorunlu olduğu veya nelere izin verildiği bakış açısından bakılmamakta; bundan ziyade bunlar, kendi gerçekleri düzeyinde veya onların doğal seyrinde kavranmaya çalışılmaktadır. Liberal söylem, serbest dolaşıma izin vermeyi, müdahale etmemeyi, olayların kendi seyrini takip etmesine müsaade etmeyi gerektirmektedir. Liberalizmde gerçeklik, gerçekliğin kendi yasaları, ilkeleri ve mekanizmalarına göre gelişmekte, yoluna girmekte ve kendi seyrinde yolunu takip etmektedir (Foucault, 2007: 48).

İngiltere'de olduğu gibi İsveç de başlangıç itibarı ile bu liberal güvenlik mekanizmasını uygulamaya çalışmıştır. Başka bir ifadeyle bu, virüs dolaşımını nüfus içinde doğal akışına bırakma, bu doğal akış içinde bulaşmayı kendi haline bırakma anlamını taşımaktadır. Bu bulaşma bir süre artış göstererek en tepe noktasına ulaşacak, sonra durağanlaşacak ve daha sonra bulaşma azalmaya başlayacak ve sıfırlanacak. Yani istatistik biliminin dilinden konuşmak gerekirse, virüs dolaşımı normal dağılım eğrisi şeklinde bir süreç izleyecek. Bu şekli ile de virüs, nüfusun birçoğunda dolaşım sağladığı için nüfusun çoğu bağışıklık kazanarak bu pandemi problemi ele alınmış olacak.

Salgın süresince vaka sayısı ve ölüm oranları arttıkça İngiltere salt liberal güvenlik uygulamalarının içine egemen ve disiplin iktidarının uygulamalarını eklemleme adımları atarken, vaka ve ölüm oranları artmasına rağmen İsveç halen liberal güvenlik mekanizmalarını işletmeye devam etmektedir. Bu liberal güvenlik stratejinin uygulanmasında seyahat özgürlüğü, yerel yönetimlerin kendi kararlarını alabilme ve uygulayabilme gücü ve kamu otoritelerinin bağlı olduğu bakanlıklardan özerk karar alabilme yetkisini içeren anayasal maddelerin bağlayıcılığının önemini vurgulayanlar vardır (Jonung, 2020). 50 kişiden fazla bedenlerin bir araya gelmesini yasaklayarak, fiziki mesafeye uymayan restoranların kapatılması, lise ve üniversitelerin kapatılması dışında İsveç, kreşleri, ilkokulları açık tutarak bireylerin serbest dolaşımına izin vermiştir. Hükümet el yıkama, fiziki mesafe, oto-izolasyon gibi konularda bilgilendirme yaparak güvenlik ve disiplin iktidarının teknolojilerini bedenler üzerinde uygulamadı. Liberal güvenlik mantığı İsveç'te ideale en yakın şekilde işlerliğini sürdürmektedir.

Salgından etkilenen bireysel beden sayısı arttıkça İngiltere'nin, başlangıçtaki liberal güvenlik iktidarı uygulamalarını terk ederek nüfusun bedenini yaşatma adına kademeli olarak disiplin iktidarını bedenler üzerinde uygulamaya başladığı görülmektedir. Yüksek ateşi ve öksürüğü olanlara, kendilerini ve ailelerini 14 gün süresince karantinaya almaları tavsiye edilmesi dikkat çekicidir. Bu karantina uygulamasının, Çin ve Türkiye'de olduğu gibi egemen ve disiplin iktidarının direk gözetiminde değil (hastanede karantina, filyasyon ekipleri tarafından takip edilme, kolluk kuvvetleri tarafından karantinaya uyulup uyulmadığını kontrol etme); liberal güvenlik mantığı çerçevesinde, bireysel bedenlerin oto-kontrol yöntemiyle, kendi özel alanında gerçekleşmesi söz konudur. Baskılayıcı iktidar teknolojilerinin kullanımıyla bir kapama kararının benimsemediği dikkat çekicidir. Bunun aksine, yine çalışan emekçi özgür bedenlerin özgür şekilde karar vererek zorunlu olmadıkça seyahat etmemeleri ve mümkün olduğu sürece evden çalışmaları yönünde tavsiyelerde bulunulmuştur. Bu tavsiyelerin 70 yaş üstü, hamile ve kronik hastalığı olan bedenler için kritik önem taşıdığı altı çizilmiştir.

Bu serbest dolaşım fikri konuşulup üzerinden çok geçmeden bir yandan, İtalya, İspanya, Fransa, ABD gibi ülkelerde ölüm sayılarının, yoğun bakım ve entübe hastalarının oranının artması ve bu artışların devam ediyor olması, diğer taraftan 27 Mart 2020 de Boris Johnson'ın Covid-19 testinin pozitif çıkması, tamamen serbest dolaşım fikrinin iyi bir fikir olmadığını göstermiştir. Ayrıca, Imperial College Londra ekibin yaptığı bilimsel bir çalışma, liberal güvenlik stratejisi uygulanırsa salgının üç ay içinde atlatılabileceğini fakat can kaybının 250 000'i bulabileceğini vurgulaması, baskılama stratejisine geçilmesi halinde ise ölüm rakamlarının 20 bine düşebileceğinin altını çizmesi üzerine (Sanmartin, 2020), İngiliz hükümeti Nisan 2020'den itibaren liberal güvenlik anlayışından evde kal çağrısı ile disiplin iktidarını benimsemeye doğru bir hamle yapmıştır. İngiltere'nin virüsün bedenlerin dolaşımı ile serbest dolaşımına müdahale edip, virüsün dolaşımını bedenleri disipline edici yöntemleri kullanmaya başlayarak egemen ve disiplin edici yani baskılayıcı iktidarı sanatını sergileyeme başladığı görülmektedir. Bedenlerin oto-kontrol uygulayarak sergilediği karantina uygulamasından, disiplin iktidarının kuralları çerçevesinde şekillenen bir karantina formuna geçildiği ileri sürülebilir. Bu durumun örnekleri arasında, bedenleri yaşatmak adına, yaşlı ve bazı sağlık sorunları olan bedenlere sokağa çıkma yasağı getirilmesi, aynı şekilde bu grupların haricindeki bedenlerin kamusal alanları kullanımının, sağlık ocağına, hastaneye ya da eczaneye gitmek, günde yalnızca bir kere egzersiz yapmak, temel gereksinimleri karşılamak için alışverişe çıkmakla sınırlandırılması ve evden çalışma imkanının olmadığı, toplumsal açıdan kilit görevlerde çalışanların işe gidebilmesi için sınırlı bir sokağa çıkma izninin verilmesi sıralanabilir. Disiplin iktidarı uygulamalarının işleyip işlemediğini görmek ve işlerliğini sağlamak için güvenlik iktidarı aracılığıyla baskılayıcı teknolojiler devreye sokulmuştur: kurallara uymayan bedenlerin ilk seferde 60, ikinci seferde 120 Sterlin para cezasına çarptırılması, ödemeyi ret etme durumunda çıkarıldıkları mahkeme tarafından yeni bir ceza kararı alınması öngörüsü, kurallara uymamakta ısrar edenler için polise tutuklama yetkisinin verilmesi,

emniyet ve sağlık çalışanlarının yüzüne karşı ksrenler hakkında iki yıla kadar hapis cezası getirilmesi liberal güvenlik ynetimselliğinden egemen-disiplin iktidarı ynetimselliğine geçişin göstergelerindedir.

Covid-19 salgını, günümüz lkelerinin Foucault'nun kavramsallaştırdığı cüzzam-egemen, veba-disiplin ve iek hastalığı-liberal güvenlik iktidalarını nasıl sentezleyerek kullandıklarının görülmesini sağlamıştır. Foucault'nun bu yönetimsellik anlayışı, Covid-19 salgınını kontrol etmede iktidarlar tarafından kullanılmaktadır. Günümüz devletleri, bilgi ve teknolojik gelişmeler sayesinde, Foucault'nun yönetimsellik teknolojilerine, akışkan iktidar ve refleksif disiplin diye adlandırdığımız bir yenisini devreye sokmuştur.

### **Akışkan Siber – Biyogzetim İktidarı ve Refleksif Disiplin**

Yukarıda da tartışıldığı gibi; iktidar mekanizmaları geç modern çağda yersiz, daha ele gelmez ve sıvı bir hâle kavuşmuştur. Özellikle enformasyon ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, bu sıvılaşmanın başat nedenini teşkil etmektedir. Bunun bir sonucu olarak iktidarın, gündelik olanın en kk aralığına kadar her yere dağıldığı görülmektedir. Akışkanlığın beraberinde getirdiği dağılma ve her yerdeliğin, iki biçimde görünür olduğu ileri sürülebilir: (1) disiplin ve gözetim araçlarının, teknolojik gelişmelere bağlı olarak klmesi ve hızlanması; (2) birinci grnmlle bağlantılı olarak, denetim araçlarının ve kanallarının bolluğunun refleksif bir disiplini harekete geçirmesi ve bunu zorunlu bir beklentiye dönüştürmesi.

Refleksivite, bireyin kendisine yönelik, süreklilik gösteren, eylemlerine yn vermesine ve organize etmesine aracılık eden bir bakışa ve sorgulama sürecine işaret etmektedir (Giddens, 1986). Çevresel faktörlere yönelik algının ve onlara ilişkin deneyimin temelinde gerçekleşen refleksif denetimin bir süreç olması, bireye dönük bu bakışın da bitişli olmadığı anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, eylemin refleksif gözetimi, eylemin sreliliğinin ayrılmaz bir parçası ve gündelik deneyimlerin merkezi bir unsurudur. Kişiyi çevreleyen koşullar, eylemin refleksif gözetimini belirlediği gibi (Giddens, 1986); yine bu koşulların kendisi, refleksif denetimin araçları üzerinde de etkili görünmektedir. Başka bir ifadeyle, bireylerin refleksif eylem denetimine yol açan araçların artışından ve çeşitliliğinden söz edilebilir. Teknolojik gelişmelerin aracılık ettiği mobil cihazlar, bu cihazlar aracılığıyla kullanılan uygulamalar, bireylerin sürekli olarak izlenmesine olanak tanıyan güvenlik kameraları, son zamanlarda artan bir biçimde güvenlik aracı olarak kullanılan drone teknolojisi gibi araçlar, sadece bireyleri denetleme teknolojileri değil; aynı zamanda bireylerin gözetleniyor olduklarını bilmelerinin bir sonucu olarak da refleksif denetimin de bir parçasıdır. Dolayısıyla toplumsal koşulların teknolojikleşmesiyle beraber artan diğital toplum tasavvuru ve siber güvenlik kültürü, salgın gibi çeşitli tehditleri de kapsayacak biçimde güvenliğe ilişkin tüm girişimlerin ve refleksif eylem denetiminin diğitalleşmesine zemin hazırlamaktadır (Haddad & Binder, 2019). Bu bağlamda siber güvenlik kültürü, bir taraftan bireyi dışarıdan denetleyen teknolojik bir iktidar stratejisini; diğer yanda bunun bilincinde olan bireyin yine teknolojik araçlarla kendine yönelik bir eylem denetimini içeren yeni bir kontrol biçimine olanak tanımaktadır.

Buradan hareketle, refleksivitenin içeriğinin, iktidar ilişkilerinden bağımsız değerlendirilemeyeceği ifade edilebilir. Zira, iktidarın gündelik deneyimler üzerindeki etkisi, teknolojik gelişmelerle bağlantılı bir biçimde artan akışkanlığıyla hem artmakta hem de daha az görünür bir form kazanmaktadır. İktidarın gündelik deneyimin koşulları üzerindeki etkisi, bireysel deneyimlerin sınırlarını çizmekte ve bireyi bu sınırlar içerisinde eyleme geçmeye ve yine bu sınırlar çerçevesinde refleksif bir eylem gözetimini hayata geçirmeye motive etmektedir. Covid-19 pandemisi ve iktidarların, bu süreçte gündelik olanın deneyimini yeniden organize etmeye yönelik girişimlerinin teknolojik yüzü, akışkan iktidarın refleksif gözetimle olan yakın ilişkisinin bir göstergesi niteliğindedir ve bu ilişki, bir yönüyle teknolojik yenilikler ve bunların kullanımıyla karakterize olan geç modern dönemin disiplin stratejisinin önemli bir yönünü oluşturmaktadır.



Yukarıda söz edilen iki disiplin mekanizması da Covid-19 ile mücadelede hissedilir biçimde görünür hale gelmektedir ve bu bağlamda nüfusun bedenini hedef alan bireysel bedenlerin kontrolü, bu akışkan karakter içinde gerçekleşmektedir. Bunun en somut örneği ve tartışması, Covid-19 pozitif bedenlerin, pozitif olma ve dolayısıyla diğerlerine de virüsü yayma potansiyeli taşıyan bedenlerin kontrol ve gözetimini içeren, onları iktidarın etki alanına dahil eden yazılımsal mobil uygulamalarda bulunabilir. Örneğin, Türkiye’de Sağlık Bakanlığı’nın kendisinin ürettiği “Hayat Eve Sığar (HES)” uygulaması, kullanıcılarını hem Covid-19 konusunda bilgilendirmek, yönlendirmek hem de riski en aza indirmek ve yayılmasını önlemek amacıyla kullanıma konulmuştur. Uygulamanın indirilme ekranında bakanlık tarafından yapılan açıklama şu şekildedir:

“T.C. Sağlık Bakanlığı tarafından vatandaşlara sunulan Hayat Eve Sığar uygulaması ile telefon numaranız ile doğrulama yaparak adım adım size sorulan soruları cevaplayıp, koronavirüs hastalığı anlamında vermiş olduğunuz şikayetlerinize göre değerlendirilerek nasıl davranmanız gerektiğine göre yönlendirme alabilirsiniz... Aynı zamanda harita üzerinde ... evde izolasyon, enfekte kişiler ve riskli bölgelerin yoğunluğunu görebilirsiniz. Ailem bölümüne merak ettiğiniz ve takip etmek istediğiniz yakınlarınızı ekleyerek, ilgili kişinin bu uygulamayı yükleyip, uygulama üzerinden onay vermesi durumunda onların konum bilgilerini görebilir, takip edebilir ve buldukları bölgelere göre risk durumlarını görebilirsiniz” (Hayat Eve Sığar, 2020).

Uygulamanın temel mantığını, kullanıcıların ve onların uygulama üzerinden dahil ettikleri kişilerin sağlık durumlarının bilgilerinin depolanması üzerinden bir ağın oluşturulması ve ağ içindeki kişi ya da kişilerin sağlık durumlarındaki herhangi bir değişikliğe bağlı olarak, söz konusu kullanıcıların bilgilendirilmesi oluşturmaktadır. Beden ve onun etkileşimsel çevresi üzerindeki yönetimselliğin hem akışkanlığı hem de refleksivitesi, hastalıkla mücadele amacı taşıyan uygulamayla ilgili yapılan şu açıklamada görülebilir:

“*Uygulama*<sup>1</sup> ... riskli alanlarda dolaşan ve fazla kişi ile temas eden kişiye risk puanı verecek ve o kişiyi gerekirse teste gönderecek, hatta arkadaşları varsa eklenmiş senin şu arkadaşının riski yükselmiş uyarısı verecek. Test yapıp negatif çıkarsa, riski sıfırlayacak. Uygulama ile bulunduğunuz bölgedeki enfekte hasta yoğunluğunu görebiliyorsunuz. Aile ve yakın görüştüğünüz herkese yükletme gayretinde olunursa faydası çok olacaktır. Ayrıca izolasyon altında bulunanların yüklemesi kaçınılmaz” (Hayat Eve Sığar Corona Virüsü Uygulaması, 2020).

Dijital disipline ve denetime ilişkin benzer örneklere Moskova’da ve Avrupa’nın pek çok ülkesinde rastlanabilmektedir. Örneğin Moskova, Covid-19 teşhisi konulmuş ve evde kalması emredilmiş kişilerin hareketlerini izlemek için bir mobil yazılım geliştirmiştir. Bununla birlikte Moskova, güvenlik güçlerinin, vatandaşların dışarıya çıkmaya izinlerinin bulunup bulunmadığını kontrol edebilmeleri için QR kod uygulamasını hayata geçirmiştir. Uygulama, kullanıcılara market, köpek gezdirme ve diğer dışarıda olmalarını gerektirecek pratikler için, yazılım üzerinden talep ettikleri QR kodun e – posta ya da aplikasyon üzerinden gönderilmesi ve bu kodun, dışarıdaki polisler gösterilmesi şeklinde işlemektedir (Kelion, 2020).

Görüldüğü gibi; söz konusu mobil uygulama üzerinden, hem bedenlerin dijital olarak gözetimi gerçekleştirilmekte hem de bireylerin, kendileri üzerinde harekete geçirecekleri bir denetleme sürecinin aktörü haline geldikleri refleksif bir disiplin sağlanmaktadır. Bu bağlamda, iktidarın teknoloji dolayısıyla artan akışkanlığı, bedenlere yönelik disiplinin refleksivitesini de artırmaktadır. Başka bir ifadeyle, hem iktidarın teknolojik olarak her yerdeliği gündeme gelmekte hem de bireyler, disiplin teknolojilerinin araçlarını kullanarak refleksif özdisiplinlerini geliştirmekte ve bundan sorumlu olmaları beklentisi doğmaktadır. Yukarıda da aktarıldığı gibi Türkiye özelinde, HES uygulaması

<sup>1</sup> İtalik vurgu, yazara aittir.

Covid –19 bağlamında bedenlerin disiplin altına alınmasının, hem akışkanlığını hem de refleksivitesini niteleyen bir örnek olarak ortaya konabilir.

Covid –19’un küresel tehdidiyle mücadele konusunda pek çok ülke, kendi gelişmişlik düzeylerine bağlı bir biçimde, bedenler üzerinde çeşitli siber gözetim, denetim ve kontrol teknolojilerini harekete geçirmiş ve geçirmeye de devam etmektedir. Bu bağlamda Çin, diğer ülkelere de virüsün yayılmasına azaltma konusunda öncülük etmiş en önemli örnek gibi görünmektedir. Bireysel bedenlerin kontrolünün yüksek gözetim teknolojileriyle sağlandığı Çin’de, Covid – 19 virüsünün yayılımının takibinde uydu görüntüleri, insansız hava ve kara araçları ve mobil takip sistemleri üzerinden nüfusun bedenin güvenliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Bu amaçla, kamusal alanın pek çok noktasına, kapalı devre kamera sistemleri kurulmuş ve bedenlerin tüm hareketi izlenmiştir. İnsansız hava araçları da benzer bir amaçla harekete geçirilmiş ve bireylerin maske kullanıp kullanmadıklarının ya da dolaşıma izni olup olmadıklarının denetimi yapılmıştır. Bunlara ek olarak, akıllı telefonlarda kullanılmak üzere üretilen bir mobil uygulama; bedenlerin dolaşım ve hastalık geçmişlerine göre, yeşil, sarı ve kırmızı olmak üzere renk kodları atamaktadır. Dolayısıyla, bir kişinin karantinada olup olmaması gerektiği ya da kamusal alanı kullanmaya izni olup olmadığı, kurulan kontrol noktalarında talep edilen bu renk kodlarına göre düzenlenmektedir (Chaturvedi, 2020). Kişilere ait tüm bu mobil veriler depolanmakta, bireylerin tüm hareketleri kitlesele olarak takip edilmektedir.

Almanya örneğinde de, mobil takip sistemlerinin ve uzaktan destek sağlayarak risk değerlendirmesi yapan “sohbet robotları”nın kullanıldığı görülmektedir (How Germany Leveraged Digital Health to Combat COVID – 19, 2020). İktidarın teknolojik araçları, kamusal bir korkuyla birleştiğinde, refleksif gözetimdeki artış daha dikkat çekici olmaktadır. Örneğin, Almanya’da 15 milyon kişinin Corona-Warn-App isimli, mobil takip uygulamasına üye olduğu ifade edilmektedir (Farr, 2020).

Küresel bir salgın olarak Covid-19’la mücadelede söz konusu bu siber biyogözetim teknolojilerinin kullanımı etkili olmakla beraber, tüm bunlar aynı zamanda, iktidarın akışkanlığının ve bunun sonucu olarak refleksif bir denetimin de göstergesi niteliğindedir.

### Sonuç

Makalenin başında da belirtildiği gibi iktidar – beden ilişkisi ve bu bağlamda; çeşitli denetim, disiplin ve gözetim teknolojilerinin kullanımı aracılığıyla bedenlerin iktidarlar tarafından kontrolü yeni olmamakla birlikte, süreklilik arz eden ve çeşitli biçimlerde kendini gösteren bir olgudur. Bu dinamik ilişkiyi tartışmak ve sosyolojik olarak incelemek, hem iktidarın bedenler üzerindeki işleyişini hem de bedenlerin iktidara eklenme biçimlerini anlamak açısından önemli görünmektedir.

Covid-19 salgını, günümüz ülkelerinin Foucault’nun kavramsallaştırdığı cüzzam-egemen, veba-disiplin ve çiçek hastalığı- liberal güvenlik iktidarlarını nasıl sentezleyerek kullandıklarını görmemizi sağlamıştır. Foucault’nun bu yönetimsellik anlayışı Covid-19 salgınına kontrol etmede iktidarlar tarafından kullanılmaktadır. Günümüz devletleri bilgi ve teknolojik gelişmeler sayesinde Foucault’nun yönetimsellik teknolojilerine akışkan siber biyogözetim iktidar ve refleksif disiplin diye adlandırdığımız bir yenisini de eklemiştir.

Bu önemli noktadan hareketle makale, Covid-19 pandemisine yönelik iktidarların kaçınılmaz refleksif çerçevesinde, onun bedenler üzerinde görünme biçimlerini tartışmaya açmıştır. Bu bağlamda, pandeminin toplumsal koşullarına yönelik, liberal, egemen, disiplin ve refleksiteyi doğuran akışkan biyogözetim iktidar modellerinin hibrit karakteri dikkat çekicidir. Üç iktidar teknolojisinin de asimetrik, daha yumuşak ya da daha baskılayıcı bir biçimde bedenleri hedef alan uygulamaları söz konusudur. Bununla birlikte, dikkat çekici olan nokta, görece yeni olduğu öne sürülebilecek, iktidarın akışkan karakterine koşut olarak ortaya çıkan disiplinin ve gözetimin refleksif modelidir.

Enformasyon teknolojilerindeki gelişmeler ve onun çıktılarının gündelik hayata nüfuz etme yoğunluklarındaki artışa bağlı olarak, iktidarın her yerdeliğinden ve akışkanlığından söz edilebildiği bir dönemde, bedenlerin her zaman denetlenebiliyor olduğu fenomeni, refleksif bir iktidarın zeminini oluşturmaktadır. Covid –19’la mücadelede harekete geçirilen çeşitli teknolojiler aracılığıyla bedenlerin siber kontrolü, bunu açıkça ortaya koymaktadır. Bir yandan bedenlerin tüm hareketleri iktidarlarca kontrol edilebiliyor; diğer taraftan bu kontrolün gerçekleşmesine yönelik gösterilen bireysel bir rıza söz konusudur. Covid-19 pandemisinin yarattığı kamusal paniğin enformasyon teknolojilerindeki gelişmelerle birleşimi, hem disiplinin yüksek teknolojiyle donatılmış araçlarını hem de bunların bireysel kullanımlarının sonucunda ortaya çıkan refleksif bir denetimin ortaya çıkmasının zemini teşkil etmektedir. Bunun da ötesinde disiplinin refleksif karakteri bir zorunluluk olarak kendini dayatmaktadır. Kamusal alan kullanımının, mobil cihaza yüklenen risk uygulamalarının, söz konusu bedenlere atfettiği güvenlik etiketine bağlanması bunun sadece bir örneğidir.

Covid-19 salgını ile birlikte Foucault’nun yönetsellik olarak adlandırdığı iktidar teknolojilerine eklenen siber-biyogözetim iktidarı ve refleksif disiplinin Covid-19 salgını bittikten sonra sağlık alanında bedenler üzerinde uygulanmaya devam edip etmeyeceğini şimdiden kestirmek zor gibi görünmektedir. Siber-biyogözetimin kendisi zaten tartışmalı bir konudur. Bu hibrit uygulamalar, iktidardan bedene doğru, salt bir baskı olarak değerlendirilmemeli, aşağıda da ifade edildiği gibi; reddetme ve başkaldırıyı içeren direnişlerin de hareket alanları hesaba katılmalıdır. Pandemi sürecinde birçok ülkedeki protestolar tam da bu noktaya işaret etmektedir. Covid-19 salgını sürecinde bedenler üzerinde hibrit iktidar uygulamaları birçok ülkede bazı kesimler tarafından sorguya açılmıştır. Dolayısıyla, Covid-19 uygulamalarına direniş de araştırılması gereken konulardan biridir.

## Kaynakça

- Althusser, L. (2008). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Bauman, Z. (2018). *Akışkan modernite*. İstanbul: Can Yayınları
- Castillo-Salgado, C. (2010). Trends and Directions of Global Public Health Surveillance. *Epidemiological Reviews*, 32, 93 – 109.
- Chaturvedi, A. (2020). “The China way: Use of technology to combat Covid-19”, <https://www.geospatialworld.net/article/the-sino-approach-use-of-technology-to-combat-covid-19/> (07.09.2020).
- Cumhurbaşkanı Erdoğan salgın sonrası normalleşme planı ve atılacak adımları açıkladı (2020). <https://tr.euronews.com/2020/05/04/erdogan-kabine-toplant-s-sonras-konusuyor-ucuncu-yard-m-paketine-iliskin-haz-rl-klar-m-z-s> (04. 05. 2020).
- De Certeau, M. (2008). *Gündelik hayatın keşfi – I: eylem, uygulama, üretim sanatları*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Dunford, M. (2020). “Çin Halkının Covid – 19’la Savaşı”, <https://www.birgun.net/haber/cin-halkinin-covid-19-la-savasi-293789> (15. 04. 2020).
- Durmuş, M. (2020). “Erken açılma ve sürü bağışıklığı stratejisi”, <https://kesk.org.tr/2020/06/21/prof-dr-mustafa-durmus-erken-acilma-ve-suru-bagisikligi-stratejisi/> (20.09.2020).
- Ertan, C. (2017). *Dövmeli bedenler: bir beden sosyolojisi kitabı*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Ertürk, A. E. (2020). “Tüm Etkinlikler İptal Edildi”, <https://www.sozcu.com.tr/2020/gundem/tum-etkinlikler-iptal-edildi-5690933/> (04. 05. 2020).
- Farr, C. (2020). “Germany’s coronavirus response is a master class in science communication” , <https://www.cnn.com/2020/07/21/germanys-coronavirus-response-masterful-science-communication.html> (14.09.2020).
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972 – 1977*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. L. H. Martin, H. Gutman ve P. H. Hutton (Ed.), *Technologies of the Self: A Seminar With Michel Foucault* (ss. 16 – 50). Amherst: The University of Massachusetts Press.

- Foucault, M. (1991). Governmentality. G. Burchell, C. Gordon ve P. Miller (Ed.), *The Foucault effect: studies in governmentality* (ss. 87 – 104). Chicago: Chicago University Press.
- Foucault, M. (2004). *Society must be defended: lectures at the Collège de France, 1975-76*. M. Bertani ve A. Fontana (Ed.), London: Penguin Books.
- Foucault, M. (2006a). *Hapishanenin doğuşu*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Foucault, M. (2006b). *Deliliğin tarihi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Foucault, M. (2007). *Security, territory, population: lectures at the Collège de France, 1977-78*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giddens, A. (1986). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (2014). *Modernite ve bireysel-kimlik: geç modern çağda benlik ve toplum*. İstanbul: Say Yayınları.
- Haddad, C. ve Binder, C. (2019). Governing through cybersecurity: national policy strategies, globalized (in-)security and sociotechnical visions of the digital society. *Österreich Z Soziol*, 44(1), 115 – 134.
- Hayat Eve Sığar (2020). <https://apps.apple.com/tr/app/hayat-eve-sigar/id1505756398?l=tr> (29. 04. 2020).
- Hayat Eve Sığar Corona Virüsü Uygulaması (2020). <https://www.cnnturk.com/turkiye/hayat-eve-sigar-corona-virusu-uygulamasi-play-store-app-store-indir> (29. 04. 2020).
- How Germany Leveraged Digital Health to Combat COVID – 19 (2020). <https://medicalfuturist.com/how-germany-leveraged-digital-health-to-combat-covid-19/> (14.09.2020).
- İngiltere koronavirüs tedbirlerini bir adım öteye taşıdı (2020). <http://www.bursadabugun.com/haber/ingiltere-koronavirus-tedbirlerini-bir-adim-oteye-tasidi-1265761.html> (25.09.2020).
- Jonung, L. (2020). “Sweden’s constitution decides its exceptional Covid-19 policy”. <https://voxeu.org/article/sweden-s-constitution-decides-its-exceptional-covid-19-policy> (30.08.2020).
- Kelion, L. (2020). “Coronavirus: Moscow rolls out patient – tracking app”, <https://www.bbc.com/news/technology-52121264> (27. 04. 2020).
- Pylypa, J. (1998). Power and bodily practice: applying the work of Foucault to anthropology of the body. *Arizona Anthropologist*, 3, 21 – 36.
- Sanmartin, B. K. R. (2020). “İngiltere koronavirüse karşı sürü bağışıklığı stratejisinden neden vazgeçti?”, <https://tr.euronews.com/2020/03/27/izlenim-ingiltere-koronaviruse-kars-suru-bag-s-kl-g-stratejisinden-neden-vazgecti> (25.05.2020).
- Seyahat yasağı kalktı mı? (2020), <https://www.milliyet.com.tr/gundem/seyahat-yasagi-ne-zaman-kalkacak-sehirler-arasi-seyahat-yasagi-ne-zaman-bitecek-6204822> (04. 05. 2020).
- Shilling, C. (2003). *The body and social theory*. London: Sage Publications.
- Tokyay, M. (2020), “65 yaş üstüne sokağa çıkma yasağı sonrası yaş ayrımcılığı; uzmanlar ne diyor?” , <https://tr.euronews.com/2020/03/26/65-yas-ustu-sokaga-cikma-yasagi-yas-ayrimciligi-yaslilar-uzmanlar-ne-diyor-koronavirus> (05. 05. 2020).
- Turner, B. S. (1991). Recent developments in the theory of the body. M. Featherstone, M. Hepworth ve B. S. Turner (Ed.), *The body: social process and cultural theory* (ss. 1 – 35). London: Sage Publications.
- Turner, B. S. (1996). *The body & society*. London: Sage Publications.
- Weber, M. (2012). *Ekonomi ve toplum cilt – I*. İstanbul: Yarn Yayınları.
- Yalçınkaya, H. (2020). “İsveç ve Holanda’nın Tartışmalı ‘Sürü Bağışıklığı’ Sistemi Çöktü Mü?” , <https://www.gzt.com/jurnalist/isvec-ve-hollandanin-tartismali-suru-bagisikligi-sistemi-coktu-mu-3533322> (17.05.2020).



*Aralık 2020*

*Yıl: 4 Sayı: 2 ss. 41-59*

*Makale Türü: Araştırma Makalesi*

*Geliş Tarihi: 19.11.2020*

*Kabul Tarihi: 18.12.2020*

ISSN: 2619-9408

*December 2020*

*Volume: 4 Issue: 2 pp. 41-59*

*Article Type: Research Article*

*Submitted: 19.11.2020*

*Accepted: 18.12.2020*

## **DRAMA ETKİNLİKLERİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİ<sup>1</sup>**

**Naif KARDAŞ\***

### **ÖZET**

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede drama yönteminin etkisini belirlemektir. Çalışmada ayrıca; cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, not ortalaması, kitap okuma durumu gibi bağımsız değişkenlerin sonuçlar üzerinde bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarını Mardin ili Dargeçit ilçesi Tavşanlı Ortaokulu'nun 7. sınıfına devam eden 28 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunda drama yöntemi ilkelerine uygun etkinlikler düzenlenirken kontrol grubunda mevcut öğretim programı etkinliklerine yer verilmiştir. Araştırmanın ön test- son test verilerinin analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Ön test uygulamasından sonra 10 hafta boyunca sürdürülen deneysel süreçlerden ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisi ön test-son test verileri arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca; cinsiyet, not ortalaması, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kitap okuma durumu gibi bağımsız değişkenlerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Drama, yöntem, Türkçe, konuşma, becerisi.

## **THE EFFECT OF DRAMA EVENTS ON 7<sup>th</sup> GRADE STUDENTS TURKISH SPEAKING SKILLS**

### **ABSTRACT**

The aim of this study is to determine the effect of drama method on developing Turkish speaking skills. In the study; whether the independent variables such as gender, maternal education status, father's education status, grade point average, reading status had an effect on the results. Quantitative research method was used in the study. The study groups consisted of 28 students attending the 7th grade of Tavşanlı Secondary School in Dargeçit district of Mardin province. In this study, pre-test and post-test control group experimental design is used. In the experimental group of the study, while the activities suitable for the drama method principles were organized, the activities of the current curriculum were included in the control group. SPSS 20 package program was used to analyze the pre-test and post-test data. The results obtained after 10 weeks of experimental testing after the pre-test are as follows. As a result of the study, it was concluded that there was a statistically significant difference between the Turkish speaking skill pre-test and post-test data of the experimental group students in favor of the last test. In the research; It was concluded that independent variables such as gender, grade point average, mother education status, father education status, reading status did not have a relationship with Turkish speaking skill levels.

**Keywords:** Drama, method, Turkish, speaking skills.

<sup>1</sup> Bu çalışma, yazarın hazırlamış olduğu "Drama Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi ve Kayısına Etkisi: Karma Yöntem Araştırması" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\* Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum. naifkardas@hotmail.com.

ORCID: 0000-0002-4802-7478



## Giriş

Dil görülen, dokunulan, işitilen varlıkları kendine özgü biçim/lerde düş/düşünce dünyasına taşıyan, nesnel/evrensel gerçekliği öznel/toplumsal yoruma dönüştüren araçtır (Börekçi, 2009: 30). Başka bir deyişle dil, “insanın doğuştan sahip olduğu yetiyle karşısındaki varlıkları -bu canlı veya cansız olabilir-anlamlandırma bu anlamlandırma sonucunda varlıkları yorumlama, değerlendirme, analiz etme, bu varlıklarla ilgili karşılaştırma yapma ve bu karşılaştırma neticesinde varlıkları isimlendirme, varlıkları isimlendirerek öngörüler ve çıkarımlar yapmaya yarayan zihinsel yetidir.” (Doyumğaç, 2018). Kısaca dil düşünme, bilgi üretme ve iletme aracıdır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesiyle daha işlevsel hale gelebilen dil, bireylerin yaşamlarına mana katan temel bildirişim aracıdır. Bu bildirişim aracının geliştirilmesi için bireylerin yaparak yaşayarak öğrendikleri, etkileşime geçebildikleri ortamlara ihtiyaç vardır. Bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde/ispatlamalarında başvurdukları temel bildirişim biçimi konuşmadır. “Konuşma, anlatma söylemini belirlemede; dinleme ise konuşanın/konuşucunun/konuşmacının, söylemini anlamada etkilidir. Dinleme, sözlü anlama; konuşma ise sözlü anlatma olarak değerlendirilmektedir.” (Kıymaz ve Doyumğaç, 2020a: 1050). Bu yüzden konuşma/k ve dinleme/k sözlü iletişim biçimleri olarak kabul edilmekte ve birbirini tamamlayan iki beceri olarak değerlendirilmektedir.

Yörük (1990: 1), konuşmayı, “bir insanın başka bir insana ya da topluluğa duygu ve düşüncelerini anlatmasıdır” şeklinde tanımlarken; Aktaş ve Gündüz (2001:99) “insanın insanî ilişkilerini sürdürebilmesi için en fazla ihtiyaç duyduğu ve yararlandığı önemli bir etkinlik”; Yalçın (2002: 97) “beyinden başlayarak vücudumuzdaki pek çok organın birbiri ile uyum içinde çalışması ile oluşan bir yetenek, alışkanlık, beceri ve sanat”; Taşer (2000:27) “duygu, düşünce ve dileklerin görsel, işitsel öğeler aracılığıyla karşımızdakine iletme, açıklamak, dışa vurma”; Şenbay (2006: 29) “kelimelere, cümlelere yaşam ve canlılık kazandırma çabası”; Güneş (2007:95) “anlatılmak istenenlerin zihinde gerçekleştirilen sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz – sentez yapma ve değerlendirme işlemlerinden sonra bilgilerin seslere, hecelere, sözcüklere ve cümlelere dönüştürülerek aktarılması”; Kıymaz ve Doyumğaç, (2020a:1050) “var olmak, kendini keşfetmek, kendi özünü değerli kılmak ve kendisiyle muhatap olana değer katarak herhangi bir konuda duygu ve düşüncelerini eyleme, söze dönüştürme yetisi/becerisi şeklinde tanımlamaktadırlar. Buradan da yola çıkarak konuşmanın sadece söz söyleme işi olmadığı bunun öncesinde birçok zihinsel süzgeçlerden ve irdelemelerden geçerek belli bir mantık çerçevesinde bilgilerin tasnif ve tanzim edilmesi sonrasında gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Başarılı bir bildirişimde beklenen konuşma eyleminin etkili, düzgün, anlaşılır, amaca ve hedef kitlelere uygun, durum ve koşullara göre içeriğinin bekleneni karşılayacak derecede memnun edici olmasıdır. Bu nedenle eğitim kurumlarında konuşmaya dönük beklentileri karşılamak için Türkçe dersleri kapsamında konuşma eğitimine yönelik çalışmalar da yapılmaktadır.

Eğitim kurumlarında verilen konuşma derslerinin amacı, öğrencilerin düşünce ve duygularını dil kurallarına uygun, doğru ve etkili biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktır (Aktaş ve Gündüz; 2001). Bu doğrultuda hazırlanan Türkçe Öğretim Programı’nda, konuşma öğrenme alanına yönelik olarak “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmiştir.”(MEB, 2006)

Eğitim kurumları öncesinde veya eğitim-öğretim sürecinde konuşma becerisinin gelişimi istenen seviyelere ulaşamayabilir. Çocuk, içinde bulunduğu toplumun verdikleriyle yetinmeye çalışır. Yaşanılan çevrenin ve aile ortamının dil konusunda çocuğa kazandırdıkları akademik ölçütlerden oldukça uzak olabilmektedir. Bunun değişik nedenleri vardır. Burdurlu ve Kantarcı (1971: 102) bu nedenleri; öğrencinin evde gereği gibi güdümlü olarak eğitime uygun bir biçimde konuşturulmaması,



yakın çevresinde, konuşmaları gelişmiş kişilerle karşılaşmaması, okulda sınıfların kalabalık olması nedeniyle bol bol konuşma fırsatı bulamaması, yaşına göre film ve tiyatro seyredememesi, ailesi içinde çok düzgün konuşmalar dinleyememesi, yaşına göre fazla sayıda kitap okuyamaması şeklinde sıralar.

Bu eksikleri gidermek adına çeşitli etkinlikler yapılabilir. Bunlardan bazıları; aynaya karşı konuşma, sesin yankılanabileceği bir ortamda kendi sesinin yankısını dinleme, ses kayıt cihazlarına sesi kaydedip dinleme; konuşma hatalarını bulma ve düzeltme, öğrenciye bir konu hakkında hazırlıklı konuşma ödevi verme, İstanbul Türkçesiyle seslendirilen çizgi filmler, animasyonlar ve çocuk programlarının erişimini kolaylaştırma, ebeveynlerin veya yaşça büyüklerin ve akranların sesli kitap okuma saatleri ayarlamaları; öğretmenlerin, öğrencilerin okumalarını takip etmeleri, öğrencilere söz hakkı vererek konuşmalarındaki bozuklukları sevecen ve yumuşak bir üslupla düzeltmeleri, törenlerde ve toplu etkinliklerde öğrencilere konuşma imkânı vererek öncesinde hazırlık çalışmaları yapma, vb. şeklinde sıralanabilir. Bu tür etkinliklerin öğrencilerin kendini ifade edebilme becerisi üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Bunun dışında öğrencilerin dil gelişimi için drama yönteminden de yararlanılabilir.

Alan yazında drama kavramının birçok tanımıyla karşılaşmak mümkündür. Dramanın Türkçe karşılığı için “canlandırma, oyunlaştırma” gibi kavramlar kullanılmaktadır. Drama için bazı bilim insanlarının yaptığı tanımlar şu şekilde sıralanabilir: Yunanca bir kelime olan “dran” kelimesinden türediğini aktaran Adıgüzel (2007: 15), dran kelimesinin de “*itmek, çekmek, yapmak, etmek, eylemek anlamlarında*” kullanıldığını ifade etmektedir. Drama, “insanın, insanla giriştiği her tür dolaysız ilişki, etki-tepki alışverişi, araçla oluşan en az düzeyde bir etkileşim bile dramatik bir durumdur” (San, 1990: 573) vb. şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımlar ışığında, dramanın aslında hayatın her anında olabilecek en basit eylemlerin bile akademik kaygı taşımadan grupsal etkileşim içinde, hayali taklitlere başvurarak eğlenceli bir atmosferde canlandırılmasıdır, denebilir.

Drama, insanın kendini ifade etmesini sağlayan önemli bir araçtır. İnsana iletişim sürecinde gerekli olan tüm sözlü ve yazılı anlatım becerileri, ayrıca beden dili becerileri drama etkinlikleri ile kazandırılabilir (Maden, 2011:26).

Drama ile öğretim, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine imkân sağlaması yönüyle konuşmanın zihinsel boyutuna önemli katkılar sunabilir. Drama bir yandan öğrencilerin; sosyalleşme, problemlere çözümler bulma, diyalogları yaratıcı bir şekilde devam ettirme, ortak hareket etme, işbirliği yapma gibi sosyal becerilerinin gelişimine katkı sunarken öte yandan konuşma becerilerinin gelişmesine de fayda sağlayan bir tekniktir.

Konuşma süreci birbirini takip eden belli aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar bir zincirin halkaları gibi birbirinin devamı niteliğindedir. Halkaların birinin eksik olması veya yetersiz olması konuşma sürecini sekteye uğratabilir. Konuşmanın zihinsel boyutunun dışında konuşmacının düşündüklerini, iletmek istediklerini başarılı bir şekilde hedef kitlelere aktarabilmesi gerekmektedir.

Drama tekniği de yaratıcı düşünme, problemlere çözümler üretme, ifade becerilerinin gelişimini sağlama, sosyalleşme, neden-sonuç ilişkileri kurup bunları irdeleme, güven duygusunun gelişimini sağlama, öğrenciyi etkin kılma, öğretim faaliyetlerinden zevk alınmasını sağlama, empati yeteneğini geliştirme, yardımlaşma ve dayanışma duygusunun gelişimini sağlama, olaylara farklı açılardan bakabilmeyi sağlama, vb. birçok özelliğe sahip, sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilen önemli bir öğretim tekniğidir.

Eğitimde drama katılımcılara hem çalışma ortamında hem de özel yaşamda, yalnızken ya da başkalarıyla ilişkide iken, ilişkileri ve sorunları anlamak, değerlendirmek, yorumlayabilmek,

sorgulayabilmek, gereken tutum ve davranışları ortaya koyabilmek için yaratıcılıklarını olabildiğince kullanmalarını sağlayan bir öğrenme yöntemidir(Tobdal, 2004: 55).

Dil becerilerinin geliştirilmesinde drama, sıkça kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemden azami derecede faydalanabilmek için drama sürecinin profesyonel bir süreç izlenerek gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Drama etkinliğine başlamadan önce, etkinliğin yapılmasının amaçlarının ne olduğu, bu amaçlara ulaşmaya çalışırken nelere dikkat edilmesi gerektiğinin bilinmesi önem arz eder. Bu nedenle drama öncesinde drama etkinliklerinin mümkün olduğunca öğrencilerin aşına oldukları ve ilgi duydukları konulardan seçilmesine, seçilen etkinliklerin öğrencilerin ihtiyaç ve hazır bulunuşluklarına uygun olmasına dikkat edilmelidir. Etkinlik seçiminde basitten karmaşığa, kolaydan zora ilkesi göz önünde bulundurulmalı, öğrencilerin başarıya duygusunu tatmalarına olanak sağlanmalıdır. Mümkün olduğunca yaratıcı düşünme becerisini besleyen, yaş ve zihinsel gelişime uygun etkinlikler seçilmelidir. Drama lider tarafından başlatılmalı fakat problemlerin çözümü öğrencilerin yaratıcılıklarına bırakılmalıdır. Süreç içerisinde öğrenciler yaratıcı düşünmeye teşvik edilmeli, ortaya çıkan farklı görüşler saygıyla karşılanmalıdır. Öğrencilerin ön bilgilerini hatırlayıp yansıtabilecekleri bir ortam oluşturulmalı; sosyal, duygusal ve bilişsel farklılıkların farkına varabilmeleri sağlanmalıdır. Süreç sonunda ise öğretmen, kazanımların yapısına uygun olan değerlendirme araç ve yöntemlerini seçmeli, sadece kazanım değil süreci de değerlendirmelidir. Ortaya çıkan sonuç olduğu gibi kabul edilmeli, mükemmellik aranmamalıdır (MEB, 2012b: 10; 2009: 373-374).

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmede drama yönteminin etkisini belirlemektir. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturularak deneysel yöntem kullanılmış, çalışma öncesinde ve sonrasında testler uygulanarak drama yönteminin konuşma becerisi üzerindeki etkisi, veriler ışığında saptanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda şu sorulara cevap aranmıştır:

- Ön testte her iki gruptaki öğrencilerin konuşma becerileri arasında fark var mıdır?
- Ön test ve son testte deneme gurubu öğrencilerinin konuşma becerilerinde bir fark var mıdır?
- Ön test ve son testte kontrol gurubu öğrencilerinin konuşma becerilerinde bir fark var mıdır?
- Son testte her iki gruptaki öğrencilerin konuşma becerileri arasında fark var mıdır?
- “Cinsiyet”, “Not Ortalaması”, “Anne Eğitim Durumu”, “Baba Eğitim Durumu” ve “Kitap Okuma Durumu” bağımsız değişkenlerinin öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerisi düzeyleriyle bir ilişkisi var mıdır?

### **Yöntem**

Nicel Araştırma Yöntemi'nin uygulandığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemi desenlerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Karasar (2014: 87) deneysel desenleri “neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan doğruya araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir” şeklinde açıklamaktadır. Özmen (2014: 49) de deneysel desenli araştırmalar için, “sistemik bir metot kullanılarak, belli bir müdahalenin kontrol altına alınmış şartlarda belli bir problemin çözümünde ne derece etkili olacağını görmek için yapılır” demektedir.

Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, (2008: 12) deneysel araştırmaların sunduğu bulguların oldukça güvenilir olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre, “Deneysel araştırma, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmalardır. Çünkü araştırmacı

karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler, bu tür bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir” (Büyüköztürk vd. 2008: 12).

Araştırma, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba yürütülmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada deney ve kontrol grupları random (yansız atama/rastgele atama) yöntemiyle belirlenmiştir.

Tablo 1. Çalışma Deseni

Gruplar	Uygulama Öncesi (Ön Test)	Uygulama Boyunca (Süreç)	Uygulama Sonrası (Son Test)
Deney Grubu	Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ) Kişi Bilgi Formu	Drama Yöntemi Etkinliklerine Dayalı Türkçe Dersi	Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)
Kontrol Grubu	Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)	Türkçe Öğretim Programı Çerçevesinde Hazırlanan Öğretmen Kılavuz Kitabı Etkinliklerine Dayalı Türkçe Dersi	Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)

### Çalışma Grupları

Araştırma Mardin ili, Dargeçit ilçesi Tavşanlı köyünde eğitim faaliyetlerini sürdüren Tavşanlı Ortaokulu'nda yürütülmüştür. Bu nedenle araştırmanın çalışma gruplarını Tavşanlı Ortaokulu'nun 7A ve 7B şubelerinde öğrenim gören 28 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın veri toplama araçları “Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği” ile sınırlıdır.

Araştırmanın deneysel uygulamaları 10 hafta ve 20 ders saati ile sınırlıdır.

### Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi

Çalışmalara başlamadan önce benzer niteliklere sahip gruplar oluşturmak için öğrencilerin Türkçe konuşma becerileri incelenmiştir. Bu işlemi gerçekleştirmek üzere okulda öğretmenlik mesleğini icra eden üç Türkçe öğretmeni 2 ders saati boyunca öğrencilerin Türkçe konuşma yeterliklerini "Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği" ile eş zamanlı ve birbirinden bağımsız olarak değerlendirmişlerdir. Bunun için her öğrenciye 2-5 dakikalık hazırlıksız konuşma yaptırılmıştır. Öğrencilerden daha önce yaşadıkları ve unutamadıkları bir anılarını anlatmaları istenmiş, anlatımlar devam ederken alan uzmanı Türkçe öğretmenleri likert tipte hazırlanmış Türkçe konuşma becerisi ölçeğini doldurmuşlardır. Bu işlemden sonra Türkçe öğretmenlerinin verdikleri puanların aritmetik ortalaması alınarak öğrencilerin yeterlikleri belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra puanlardan hareketle akademik başarı ve demografik özellikler bakımından öğrenciler denk iki şubeye ayrılmıştır. Bu işlem eşleştirilmiş seçkisiz desen doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda kız ve erkek öğrenciler de gruplara denk dağıtılmıştır.

Sonuç olarak benzer akademik ve demografik özelliklere sahip öğrencilerin 16'sı 7A şubesinde, 12'si ise 7B şubesinde yer almıştır. Her iki şubenin benzer demografik özelliklere sahip olması nedeniyle deney ve kontrol şubeleri/grupları belirlenirken random/yansız atama yoluna gidilmiştir. Rastgele yapılan atamada 16 öğrencinin öğrenim gördüğü 7A şubesi "Kontrol", 12 öğrencinin öğrenim gördüğü 7B şubesi ise "Deney" grubu olarak belirlenmiştir.

## Veri Toplama Araçları

### Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)

7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisi yeterliklerini belirlemek üzere alan uzmanlarının görüşleri de alınarak amaca hizmet eden madde ve faktörlerden oluşan Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ) kullanılmıştır.

Çintaş Yıldız ve Yavuz (2012) tarafından geliştirilen ve 5’li likert olarak hazırlanan Türkçe Konuşma Becerisi ölçeğinde 24 madde yer almaktadır. Bu maddelerin 20’si olumlu yargıdan oluşurken 4 maddesi olumsuz yargı içermektedir. Puanlama ve analiz sürecinde olumsuz yargı içeren maddeler ters puanlanarak değerlendirilmiştir.

Ön test ve son test olarak kullanılan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120 en düşük puan ise 24’tür. Ölçekten alınan puan değeri 120’ye yaklaştıkça konuşmanın niteliğinin arttığı, puan değeri 24’e yaklaştıkça ise konuşmanın niteliğinin düştüğü kabul edilmiştir.

Güzel konuşma ilkeleri dikkate alınarak hazırlanan ölçeğin geçerliğinin belirlenmesi için ölçek alt boyutları ve maddeleri Türkçe eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesiyle görüşülmüş, uzmanların olumlu görüşleri alındıktan sonra ölçeğin boyut maddelerinde değişiklik yapılmadan aynı şekilde kullanılmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin çalışma grubuna uygun olup olmadığının test edilmesi için Van il merkezinde eğitim-öğretim faaliyetini sürdüren ve benzer demografik özellikler taşıyan öğrencilerin öğrenim gördüğü bir ortaokulda yüz yirmi beş (125) 7. sınıf öğrencisiyle ön uygulama yapılmış ve ölçeğin Cronbach Alpha değeri ,833 olarak belirlenmiştir. Bu tutarlık katsayısı, ölçeğin güvenilir ve kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri bu çalışmanın hem deney hem kontrol grubu ön test verilerinden hareketle ayrıca incelenmiştir. Deney grubu Türkçe Konuşma Becerisi ön test verilerinin Cronbach Alpha değeri ,886 bulunmuştur. Kontrol grubu Türkçe Konuşma Becerisi ön test verilerinin Cronbach Alpha değeri de ,895 bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin amaca hizmet eden maddelerden oluştuğunu ve oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

### Normallik Testleri

Deney-kontrol grubu verilerinin normal dağılım sergilediği durumlarda istatistiksel analizlerde parametrik testler kullanılırken verilerin normal dağılım sergilemediği durumlarda parametrik olmayan yani non-parametrik testler kullanılır.

Bu çalışmada gruptaki denek/öğrenci sayısı 50’den az olduğu için (deney grubu 12, kontrol grubu 16) “Shapiro-Wilk” normallik testi sonuçlarına bakılmıştır.

Kline (2005: 63) ‘e göre bir testin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebilmesi için çarpıklık (skewness) değerinin -3, +3 aralığında olması; basıklık (kurtosis) değerinin de 10’dan küçük olması yeterlidir. George ve Mallery (2003) de normallik aralığı için bu değerlerin -2 ile +2 arasında olmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir (Yerdelen-Damar ve Aydın, 2015: 281-282). Shapiro-Wilk testinin sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması ( $p > ,05$ ) da verilerin normal dağıldığı anlamına gelmektedir. Tablo 2’de konuşma becerisine yönelik normallik testi bulguları verilmiştir.

Tablo 2. Konuşma Becerisi Normallik Testi

	İstatistik	Standart hata	Shapiro-Wilk	
Çarpıklık (Skewness)	.298	.637	İstatistik	p
Basıklık (Kurtosis)	-.984	1.232	.960	.781

Tablo 2'deki Shapiro-Wilk değeri de incelendiğinde p değerinin ,05'ten yüksek ( $p > ,05$ ) olduğu görülmektedir. Tablo 2'de konuşma becerisi test verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ( $p=,781 > ,05$ ). Bu durumda ön-son test veri analizinde parametrik testler kullanılmalıdır.

### Veri Analizi

Çalışmada p değerinin ,05'ten yüksek ( $p > ,05$ ) olması nedeniyle Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği TKBÖ'den elde edilen verilerin analizinde parametrik testlerden *t-testi* istatistiği kullanılmıştır. Bunun için analizlerde IBM SPSS 20.0 Statistics (Statistical Package for the Social Sciences 20.0) paket programı kullanılmıştır.

Buna göre normal dağılım gösteren testler analiz edilirken; deney veya kontrol grubunun kendi içerisinde ön test - son test farklarının belirlenmesi için "*İlişkili Örneklemeler t- Testi*"; deney ve kontrol gruplarının ön-son test farklarının belirlenmesi içinse "*Bağımsız Örneklemeler t-Testi*" istatistiği kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği TKBÖ ile toplanan verilerin analiz bulguları araştırmanın problem soruları dikkate alınarak verilmiş ve yorumlanmıştır. "P" değerinin ,05'ten büyük olması, başarı bakımından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı anlamına gelmektedir. "P" değerinin ,05'ten küçük olması ise gruplar arasında başarı bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu anlamına gelmektedir.

#### 1. Ön testte her iki gruptaki öğrencilerin konuşma becerileri arasında fark var mıdır? problem sorusuyla ilgili bulgular Tablo3'te verilmiştir.

Deney ve Kontrol gruplarının Türkçe Konuşma Becerisi ön test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklemeler *t-testi* kullanılmıştır.

Tablo 3. Türkçe Konuşma Becerisi Analiz Bulguları

Test	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	Serbestlik Derecesi	t	P
Ön Test	Kontrol	16	74.2500	9.46221	26	-.151	.881
	Deney	12	74.8333	10.96966			

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deneysel çalışmalar öncesinde birbirine yakın Türkçe konuşma becerisi başarısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Deney grubu ön test Türkçe konuşma başarı puanı aritmetik ortalamasının 74,25; kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı aritmetik ortalamasının ise 74,83 olduğu anlaşılmaktadır.

Tablodaki bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol grupları ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanları arasında kontrol grubu lehine yaklaşık 0,6 puanlık fark olduğu görülmektedir. Sayısal olarak önemli olmayan bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının anlaşılması için istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde de deney ve kontrol gruplarının ön test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır ( $p: ,881 > 0,05$ ;  $t: -,151$ ).

**2. Ön test ve son testte deneme grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinde bir fark var mıdır?** problem sorusuyla ilgili bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Deney grubunun Türkçe Konuşma Becerisi ön test-son test başarı puanlarının analiz edilmesinde İlişkili Örneklemeler *t-testi* kullanılmıştır.

Tablo 4. Türkçe Konuşma Becerisi Analiz Bulguları

Grup	Test				df	t	P
		Ortalama	N	Std. Sapma			
Deney Grubu	Ön test	74.8333	12	10.96966	11	-6.094	.000
	Son test	86.6667	12	7.52370			

Tablo 4'te deney grubu öğrencilerinin deneysel çalışmalar öncesinde ve sonrasındaki Türkçe konuşma becerisi başarı puanları görülmektedir.

Deney grubu ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanı aritmetik ortalaması 74,83 iken Drama yöntemine uygun yapılan uygulamalar neticesinde Türkçe konuşma becerisi başarı puanının 86,66 ya yükseldiği görülmektedir.

Deney grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanında son testte yaklaşık 12 puanlık bir artışın olduğu görülmektedir. Sayısal olarak oldukça önemli görülen bu farkın istatistiksel açıdan bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde ön-son test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında son test lehine anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır ( $p: ,000 < 0,05$ ;  $t: -6,094$ ).

Deney grubu ön test-son test arasında oluşan bu başarı farkı, deney grubu öğrencilerinin Türkçe sözlü anlatım etkinliklerinde kullanılan "Drama" yönteminin oldukça etkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Bu bulgu öğrencilerin Türkçe konuşma/sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde etkili sonuçlar alınması için, yaparak yaşarak öğrenmeye imkân sağlayan, öğrencilerin eğlenirken sosyalleştiği, sözlü iletişim becerilerinin geliştiği bu deneysel uygulamayla tespit edilen "Drama" yönteminin kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Diğer bir söyleyişle Drama'ya dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin konuşma/sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde eğitim kurumlarında daha yoğun olarak kullanılması gerekmektedir.

**3. Ön test ve son testte kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerilerinde bir fark var mıdır?** problem sorusuyla ilgili bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Kontrol grubunun Türkçe Konuşma Becerisi ön test-son test başarı puanlarının analiz edilmesinde İlişkili Örneklemeler *t-testi* kullanılmıştır.

Tablo 5. Türkçe Konuşma Becerisi Analiz Bulguları

Grup	Test	Ortalama	N	Std. Sapma	df	t	P
Kontrol Grubu	Ön test	74.2500	16	9.46221	15	-,255	,803
	Son test	74.7500	16	5.68624			



Tablo 5'te kontrol grubu öğrencilerinin deneysel çalışmalar öncesinde ve sonrasındaki Türkçe konuşma becerisi başarı puanları görülmektedir.

Kontrol grubu ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanı aritmetik ortalaması 74,25 iken Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı etkinliklerine uygun yapılan uygulamalar neticesinde Türkçe konuşma becerisi başarı puanının 74,75'e yükseldiği görülmektedir.

Kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanında son testte yaklaşık 0,5 puanlık bir artışın olduğu görülmektedir. Sayısal olarak pek önemli olmayan bu farkın istatistiksel açıdan bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde; ön-son test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında istatistiksel açıdan da anlamlı bir farkın olmadığı ( $p: ,803 > 0,05$ ;  $t: -,255$ ) anlaşılmaktadır.

Kontrol grubu ön test- son test arasında önemli bir başarı farkının oluşmaması, kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe sözlü anlatım konularında yapılan etkinliklerin yetersiz olduğunu, öğrencilerin sözlü anlatım ihtiyaçlarına cevap vermekten uzak olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Bu bulgu, öğrencilerin Türkçe konuşma/sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili ve olumlu sonuçlar alınmasına katkı sağlayan; öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân sağlayan aktif öğrenme uygulamalarına başvurulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Nitekim aktif öğrenme uygulamalarında güçlü, pozitif bir sosyal öğrenme ortamı oluşmakta, öğrenciler derslere sevecek katılmakta, eğlenirken çok şey öğrenmektedirler.

#### 4. Son testte her iki gruptaki öğrencilerin konuşma becerileri arasında fark var mıdır? problem sorusuyla ilgili bulgular Tablo6'da verilmiştir.

Deney ve Kontrol grubunun Türkçe Konuşma Becerisi ön test-son test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklemeler *t*-testi kullanılmıştır

Tablo 6. Türkçe Konuşma Becerisi Analiz Bulguları

Test	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	df	t	P
Son test	Kontrol grubu	16	74.7500	5.68624	1.42156	26	-4.781	.000
	Deney Grubu	12	86.6667	7.52370	2.17191			

Tablo 6'da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar sonunda uygulanan son test Türkçe konuşma becerisi başarı puanları ve bu puanlara ilişkin istatistiksel analiz bulguları görülmektedir.

Tablo incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deneysel çalışmalar neticesindeki Türkçe konuşma becerisi başarı puanının deney grubu lehine yaklaşık 12 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı aritmetik ortalaması 74,75 iken deney grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı aritmetik ortalamasının 86,66 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Deney grubu lehine sayısal açıdan önemli olarak kabul edilen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının anlaşılması için diğer analiz bulgularına bakmak gerekmektedir.

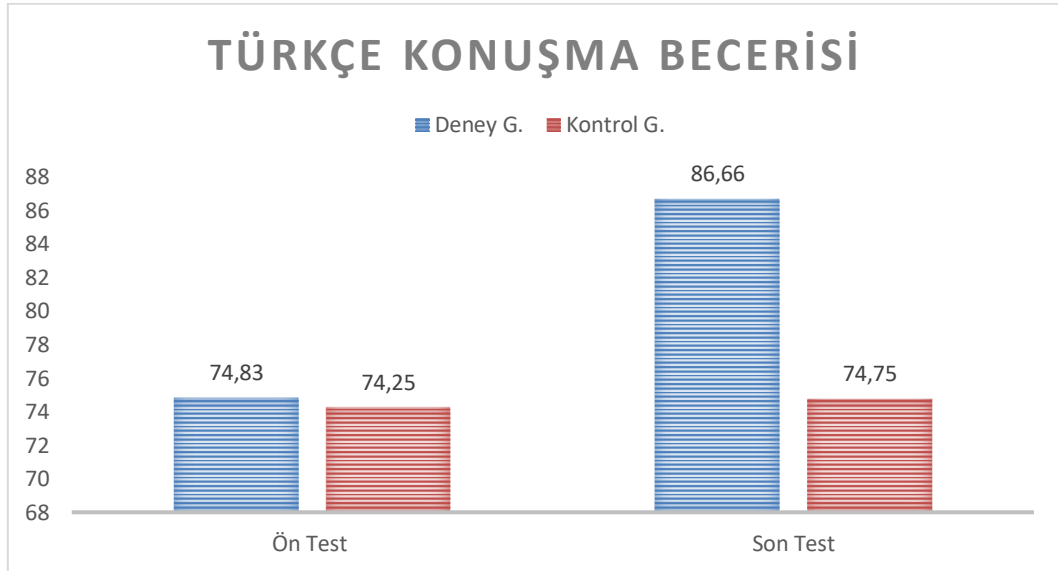
Diğer istatistiksel analiz bulguları incelendiğinde de deney ve kontrol gruplarının son test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında önem düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır ( $p: ,000 < 0,05$ ;  $t:-4.781$  ).

Daha önce de ifade edildiği gibi Tablo 6'daki “p” değerinin ,05'ten büyük olması, başarı bakımından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı anlamına gelmektedir. “P” değerinin ,05'ten küçük olması ise gruplar arasında başarı bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu anlamına gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında deney gurubu lehine oldukça önemli farkın olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgular, deney grubunda deneysel süreçler boyunca uygulanan “Drama” etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kontrol grubunda uygulanan etkinliklere göre çok daha başarılı sonuçlar verdiğini göstermesi bakımından önemlidir. Deneysel çalışmalar neticesinde ulaşılan bu sonuçlar, öğrencilerin konuşma/sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde drama etkinliklerinden yararlanılması gerektiğini göstermektedir.

Drama etkinliklerini kontrol grubunda uygulanan ve öğretmen kılavuz kitabında yer verilen etkinliklerden ayıran önemli özelliklerden biri, öğrenenlere sosyal öğrenme ortamı sunmasıdır. Bu ortamda öğrenciler birbirleriyle sözlü iletişime geçmekte, rol oynayarak hem sözlü hem sözsüz iletişim yeteneklerini geliştirmekte, özgüven kazanmakta, yardımlaşmakta, jest ve mimikleriyle birbirlerini destekleyebilmektedirler. Diğer bir deyişle drama, öğrencilere gerçeğe yakın bir sosyal ortam oluşturarak onları gerçek hayata hazırlamaktadır. Bu olumlu yönlerinden hareketle gerek örgün gerekse yaygın eğitimde öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde “drama” yönteminin uygulanması gerekli ve önemlidir.

Grafik 1'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası Türkçe konuşma becerisi başarı puanları verilerek karşılaştırılmıştır.



Grafik 1. Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Becerisi Ön-Son Test Başarı Puanları

Grafik 1.'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar öncesinde yapılan ön test ve uygulamalar neticesinde yapılan son testteki Türkçe konuşma becerisi başarı puanlarındaki değişim görülmektedir.

Grafik incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanlarının birbirine denk (deney=74,83; kontrol 74,25) olduğu görülmektedir. Son test Türkçe

konuşma becerisi başarı puanları incelendiğinde ise drama etkinliklerinin yapıldığı deney grubu lehine yaklaşık 12 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir.

Son testte deney grubu lehine oluşan yaklaşık 12 puanlık bu fark deney grubunda “Drama” yöntemine uygun yapılan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kontrol grubunda gerçekleştirilen Türkçe Öğretim Programı (2006)’na dayalı etkinliklere göre çok daha başarılı sonuçlar verdiği anlaşılmaktadır.

Bu bulgu, öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde “Drama” yöntemine uygun etkinliklerin gerçekleştirilmesinin, diğer yöntemlere kıyasla daha başarılı sonuçlar vereceğini göstermesi bakımından önemlidir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu bölümde Drama yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisiyle ilgili ulaşılan sonuçlar araştırmanın problem sorularına bağlı kalınarak özetlenmiş ve alan yazındaki benzer araştırmalardan hareketle tartışılmıştır.

#### **Sonuçlar**

##### **1. Ön testte grupların Türkçe Konuşma Becerisi başarı puanları arasında bir fark bulunmamıştır.**

Deney grubu ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanı 74,25; kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı 74,83 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında istatistiksel açıdan da önem düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p: ,881 > 0,05; t: -,151).

##### **2. Ön-son testte deneme grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi başarı puanları arasında son test lehine bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.**

Deney grubu ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanı 74,83 iken Drama yöntemine uygun yapılan uygulamalar neticesinde Türkçe konuşma becerisi başarı puanının 86,66 ya yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Son test lehine oluşan yaklaşık 12 puanlık bu fark istatistiksel açıdan anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p: ,000 < 0,05; t: -6,094).

Bu sonuç “drama”ya dayalı yapılan etkinliklerin öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

##### **3. Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi ön test-son test başarı puanları arasında bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.**

Kontrol grubu ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanı 74,25 iken son testte bu puanın 74,75’e yükseldiği belirlenmiştir. Son testte oluşan 0,5’lik puan farkının istatistiksel açıdan önem düzeyinde anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır (p: ,803 > 0,05; t: -,255).

Bu sonuç Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı etkinliklerine uygun yapılan uygulamaların öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmekten uzak olduğunu göstermektedir.

##### **4. Son testte her iki grup öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi başarı puanları arasında deneme grubu lehine bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.**

Deney ve kontrol gruplarının deneysel çalışmalar neticesindeki Türkçe konuşma becerisi başarı puanlarında deney grubu lehine yaklaşık 12 puanlık bir fark olduğu belirlenmiştir. Son testte Kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı 74,75 iken deney grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı 86,66 olmuştur. Deney grubu lehine sayısal açıdan önemli olarak kabul edilen bu fark istatistiksel açıdan incelendiğinde de deney ve kontrol gruplarının son test Türkçe konuşma becerisi

başarıları arasında deney grubu lehine önem düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p: ,000 < 0,05$ ;  $t: -4.781$  ).

Bu sonuçlar, deney grubunda deneysel süreçler boyunca uygulanan “Drama” etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kontrol grubunda uygulanan etkinliklere göre çok daha başarılı sonuçlar verdiğini göstermesi bakımından önemlidir. Deneysel çalışmalar neticesinde ulaşılan bu sonuçlar, öğrencilerin konuşma/sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde drama etkinliklerinden yararlanılması gerektiğini göstermektedir.

**İncelenen bağımsız değişkenlerin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine etkisiyle ilgili sonuçlar da şu şekildedir:**

- “Cinsiyet” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>,05$ ).
- “Not Ortalaması” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>,05$ ).
- “Anne Eğitim Durumu” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>,05$ ).
- “Baba Eğitim Durumu” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>,05$ ).
- “Kitap Okuma Durumu” bağımsız değişkeninin öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi düzeyleriyle bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>,05$ ).

### **Tartışma**

Bu çalışmada gerçekleştirilen deneysel çalışmalar neticesinde, drama yönteminin öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe Öğretim Programı (2006) çerçevesinde hazırlanan ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer verilen etkinliklere göre çok daha başarılı sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Kıymaz ve Doyumğaç (2020b)’ın öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin yeterli olmadığı yönünde sonuçları dikkate alındığında drama etkinlikleriyle öğrenci başarılarının artması, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Alan yazında benzer veya farklı demografik özelliklere sahip çalışma gruplarıyla yapılan deneysel araştırmalarda, aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde diğer geleneksel yöntemlere göre daha olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Kardaş, 2016; Kardaş ve Öztürk, 2015; Kardaş ve Şahin, 2016; Maden, 2010a, 2010b, 2010c; Orhan 2010; Sevim, 2014; Tüzemen ve Kardaş, 2017; Yıldırım ve Kardaş, 2016). Ayrıca Kıymaz ve Doyumğaç (2020a)’ın yaptığı araştırmada öğrencilerin sözlü becerilerinin gelişmesinin birçok değişkene bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bu değişkenlerden biri de dinlediklerinden hareketle yapılan hazırlıksız konuşmalardır. Dramadaki etkinlikler dikkate alındığında Türkçe dersinde drama etkinliklerinden hareketle dinleme ve dinlediklerinden hareketle konuşma becerisinin geliştirilmeye çalışılması önemlidir.

Sevim ve Turan (2017) yaptıkları, “Drama etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerine etkisi” isimli deneysel araştırmalarında drama yönteminin öğrencilerin sözlü iletişim becerilerine etkisini incelemişlerdir. İlgili araştırmanın ön test bulgularında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sözlü iletişim becerileri arasında önemli bir fark yokken deney ve kontrol gruplarına ait uygulama sonrası ortalama başarı puanları arasında deney grubu lehine 5 puanlık, istatistiksel açıdan da anlamlı bir fark oluştuğunu belirlemişlerdir. Aynı araştırmada bu sonuç “drama etkinliklerinin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede mevcut öğretim programına göre gerçekleştirilen etkinliklerden daha etkili olduğu” şeklinde yorumlanmıştır.

Maden ve Dinç (2017) yaptıkları, “Drama Yönteminin Türkçe Öğretiminde Kullanımının Başarı ve Kalıcılık Üzerine Etkisi” isimli deneysel araştırmalarında, drama yönteminin öğrencilerin temel dil

becerileri (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) ve dil bilgisi öğrenme alanlarında geleneksel öğretim yöntemine kıyasla daha başarılı sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir. Kılıç ve Tuncel (2009) yaptıkları “Yaratıcı Drama’nın İngilizce Konuşmaya ve Tutuma Etkisi” isimli çalışmalarının sonunda yaratıcı dramanın öğrencilerin, konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ve dramaya dayalı konuşma derslerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde daha başarılı sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir.

Kardaş ve Koç (2017) yaptıkları “Drama Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerilerine ve Konuşma Kaygılarına Etkisi” isimli araştırmalarında; öğrencilerin Türkçe etkili konuşma becerilerinin geliştirilmesinde “drama” öğretim yöntemi, Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde uygulanan Türkçe konuşma etkinliklerinden daha başarılı sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir. Akoğuz (2002) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin sözlü iletişim becerilerine etkisini araştırmıştır. 12 haftalık deneysel çalışmalar neticesinde yapılan analizlerde deney grubunda yapılan drama etkinlikleri öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde daha etkili bulunmuştur. Söz konusu araştırmada cinsiyet değişkeninin de etkisi incelenmiş ve bu değişkenin öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, bu çalışmada ulaşılan sonuçla paralellik göstermektedir.

Arslan vd. (2010) yaptıkları bir deneysel araştırmada drama’nın öğrencilerin sözlü ve sözsüz iletişim becerilerine etkisini araştırmışlardır. 8 hafta süren deneysel uygulamalar neticesinde dramanın öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde oldukça olumlu sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir. Er, (2003) yaptığı araştırmada dramanın sözlü dil becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda dramanın sözlü iletişim becerileri üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Aykaç (2011) yaptığı doktora araştırmasında çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan drama etkinliklerinin öğrencilerin sözlü anlatım becerilerine etkisini incelemiştir. 4. Sınıf öğrencileriyle yapılan uygulamalar neticesinde drama etkinliklerinin öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci ders kitaplarında yer verilen sözlü anlatım etkinliklerine göre daha başarılı sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir. Gerek bu araştırmanın sonucu gerekse daha önce anlatılan araştırma ve sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Diğer bir deyişle drama yönteminin 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarını, alan yazında yapılan çok sayıda deneysel araştırma desteklemektedir.

Yabancı araştırmacılar da drama’nın iletişim becerilerine etkisini farklı çalışma gruplarıyla yaptıkları araştırmalarda incelemişlerdir. Yassa (1997) da yaptığı bir araştırmada öğrencilerin sosyal iletişim-etkileşim becerilerini geliştirmede yaratıcı dramanın etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı dramanın öğrencilerin birçok açıdan (empati, özgüven, ölçülü davranma vb.) iletişim-etkileşim becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir.

### Öneriler

Drama yöntemiyle yapılacak çalışmalardan olumlu sonuçların alınabilmesi adına bazı önerilerin dikkate alınması gerekmektedir.

- Öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde drama bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilir.
- Drama etkinlikleri ve roller öğrencilerle birlikte planlanmalıdır.
- Yapılacak dramaların öğrencilerin sıkılmasına neden olacak, öğrencileri yoracak kadar uzun olmamasına; kazanımları gerçekleştiremeyecek kadar da kısa olmamasına dikkat edilmelidir.
- Drama çalışmalarının yapılacağı mekân öğrencilerin arasındaki diyalogu aksatmayacak, çalışmalar esnasında öğrencilerin hareket kabiliyetlerini kısıtlamayacak genişlikte olmalıdır.

- Hedeflenen kazanımlara yönelik yapılan çalışmalara öğrencilerin isteksiz ve ilgisiz davranmaları halinde drama çalışmalarının aksamaması söz konusuysa öğrenciler küçük rollerden başlayarak dereceli bir şekilde çalışmalara teşvik edilmelidir.
- Drama çalışmalarında mümkün olduğunca farklı türdeki (tekerleme, fıkra, şiir, vb.) metinler seçilmelidir. Bu durum çocukların yeni Türkçe kelimelerle tanışmaları, Türkçe kelimelerin telaffuzu konusunda deneyim sahibi olmaları açısından önemli bir yere sahiptir.
- Çocukların doğaçlama olarak konuşturulmalarına ortam sağlanmalıdır. Bu durum çocukların zihinsel olarak diyalog kurmaya hazır hale gelme konusunda önem arz eder. Çünkü beyin kelime seçimi, cümle kurma ve bunları ifade etme şeklinin tercih edilmesi konusunda deneyime sahip olur.



## Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2007). Dramada Temel Kavramlar. *Editör: Ali Öztürk. İlköğretimde Drama, 1*, 1-18.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Akçağ Yay.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, 46.
- Arslan, E., Erbay, F., & Saygın, Y. (2010). Yaratıcı Drama ile Bütünleştirilmiş İletişim Becerileri Eğitiminin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 1-8.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Metinleriyle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Anlatma Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Börekçi, M. (2009). Dil-Edebiyat İlişkisi Bağlamında Arif Nihat Asya'nın Türkçesi: Destanca, Divanca ve Hakanca. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 25(25), 27-39.
- Burdurlu, İ. Z. ve Kantarcı, İ. (1971). *Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi*, İzmir: Karınca Matbaacılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı – İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*, Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Çintaş Yıldız, D. ve Yavuz, M. (2012). Etkili Konuşma Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2-Spring), 319-334.
- Doyumğaç, İ. (2018). Söylem ve Metin Çözümleme. *International Journal of Language Academy*, 6(1), 38-48. doi:<http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3853>
- Er, A. (2003). Drama ve Dil Öğretimi: Dramanın Sözlü Dil Öğretiminde Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 246-254.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi - Kavramlar İlkeler Teknikler*, Ankara: Nobel.
- Kardaş, M.N. ve Koç, R. (2017). "Effect of Drama Instruction Method on Students' Turkish Verbal Skills and Speech Anxiety" *International Journal of Progressive Education*, Volume 13 Number, p.64-78
- Kardaş, M.N. (2016). Yaratıcı Drama'nın Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Giderilmesine Etkisi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research Cilt: 9 Sayı: 45, s. 598-604*
- Kardaş, M.N. ve Şahin, E. (2016). Mikro Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Türkçe Konuşma Beceri ve Kaygılarına Etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, s. 263-275
- Kardaş, M.N. ve Öztürk, Y. (2015). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Türkçe Öğretiminde Başarı, Tutum ve Uygulamalara Yönelik Öğrenci Görüşleriyle İlişkisi: Bir Meta-analiz Çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching UDES 2015 p. 1682-1692*
- Kardaş, M. ve Uca, N. (2016). Aktif Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Uygulamalara Yönelik Görüşleriyle İlişkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016 (7), 118-130. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/goputeb/issue/34069/377043>
- Kempe, A. (2003). The role of drama in the teaching of speaking and listening as the basis for social capital. *Research in Drama Education*, 8 (1), 65-78.
- Kılıç, Ş. ve Tuncel, M. (2009). Yaratıcı Drama'nın İngilizce Konuşmaya Ve Tutuma Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi Cilt:9 Sayı:2 Yıl:9, s.56-81*

- Kıymaz, M. S. ve Doyumğaç, İ. (2020a). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinlediklerinden Hareketle Hazırlıksız Konuşma Başarıları: Karma Yöntem Araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (4), 1049-1070. doi: 10.16916/aded.718809.
- Kıymaz, M. S., ve Doyumğaç, İ. (2020b). The Views of Turkish Language Teachers and Primary School Teachers on Teacher Guide Books. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(3), 88-106. doi:10.5430/jct.v9n3p88
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York, ABD: The Guilford Press.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı, Bahar, S.13*, s.287-309.
- Kurudayıoğlu, M. ve Özdem, A. (2015). Türkçe Öğretiminde Drama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 26-40.
- Maden, S. ve Dinç, A. (2017). Drama Yönteminin Türkçe Öğretiminde Kullanımının Başarı ve Kalıcılık Üzerine Etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(2), 454-500
- Maden, S. (2010a). Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 259 – 274.
- Maden, S. (2010b) Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Gerekliliği. *TÜBAR*, XXVII, 503-519
- Maden, S. (2010c). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Temel Dil Becerilerinin Kazanımına Etkisi (Sevgi Teması Örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Maden, S. (2011). Drama Tekniklerinden Rol Kartlarının Konuşma Becerilerinin Öğretimindeki Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Maden, S. (2014). *Türkçe Öğretimi ve Aktif Öğrenme*. Giresun: Kirazofis Kitabevi.
- MEB (2012b). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Drama Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- MEB (2006). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB (2009). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, *2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2014). *Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEB), (Eğlence Hizmetleri-Yaratıcı Drama)*, Ankara.
- MEB (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Orhan, S. (2010). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Özmen, H. (2014). Deneysel Araştırma Yöntemi. Mustafa Metin (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (47-76), Ankara, Pegem Akademi.
- San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23/2, s.573-582, Ankara.
- Sevim, O. ve Turan, L. (2017). Drama Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1–13.
- Sevim, O. (2014). Effects of Drama Method on Speaking Anxieties of Preservice Teachers and Their Opinions About The Method. *Educational Research and Reviews*, 9(18), 734-742.
- Şenbay, N. (2006). *Söz ve Diksiyon Sanatı*. İstanbul: YKY.

- Taşer, S. (2000). *Örneklerle Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Tüzemen, T. ve Kardaş, M.N. (2017). Akademik Çelişki Tekniğinin 6.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerine Etkisi ve Bazı Değişkenlerle İlişkisi, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, Cilt:XIV, Sayı:1,581-610.
- Topdal, E. B. (2004). İletişim ve Eğitimde Yaratıcı Drama Süreci. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, S.5455.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal*.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri - Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yassa, N. A. (1997). A Study of The Effect of Drama Education on Social İnteraction in High School Students. Un Published Doktoral Dissertation, Ontario: Lake Head University
- Yerdelen-Damar, S. ve Aydın, S. (2015). Fen Öğrenme Yaklaşımlarının Öğrenme Ortamı Algıları ve Hedef Yönelimleri ile İlişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 269-293.
- Yıldırım, Ş. ve Kardaş, M.N. (2016). Köşelenme Tekniğinin 7.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerine Ve Türkçe Konuşma Kaygılarına Etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 31, s. 91-106
- Yörük, Y. (1987). *Güzel Konuşma ve Yazma Kılavuzu*. Ankara: Eğitim Yayınları.

## EKLER

### Deney Sürecinde Kullanılan Drama Etkinliği Örnekleri ve Isınma Çalışmalarının Bazıları

#### Uygulama 1:

##### Isınma Çalışması: (Megep, 2014: 21)

Katılımcılar bir çember oluştururlar. Tek çift olarak isimlendirilir ve el ele tutuşulur. Tek sayılar vücutlarını mümkün olduğu kadar dik tutup çemberin ortasına, çift sayılar ise çemberden geriye doğru eğilirler. Herkes, yanındakini dengelemelidir. Çalışma ritim çubuklarıyla veya tef ile hızlı -yavaş ritim eşliğinde bir süre tekrarlanır.

##### Esas Çalışma: (Megep, 2014: 23)

Duvara çeşitli özelliklerde baba figürleri asılır (sinirli, neşeli, somurtkan, kavgacı). Katılımcılar resimleri bir süre inceler. Babaları resimdekilerden hangisine benziyorsa, o resmin altında dururlar. Bu şekilde belirli sayıda gruplar oluşur. Seçtikleri özelliği taşıyan babanın olduğu bir aile canlandırılır. Aralarında konuşmaları ve ana hatları belirlemeleri için zaman verilir.

Çalışmamızda sınıf üçerli gruplara ayrılmış, her grupta bir anne, bir baba ve bir çocuk olmasına dikkat edilmiştir. Aileler sinirli aile, neşeli aile, somurtkan aile ve kavgacı aile şeklinde isimlendirilerek tüm aile üyelerinin aile isimlerine uygun şekilde doğaçlamalarda bulunmaları istenmiştir. Öğretici kontrolünde yapılan çalışmada aileler kendilerine göre konular belirleyerek tartışmışlardır.

#### Uygulama 2:

##### Isınma Çalışması: (Megep, 2014: 21)

Lider, dörder kişilik gruplar oluşturur. Grubu oluştururken tesadüfi yöntemler kullanır. Beyaz şortlu olanlar, lacivert ayakkabı giyenler, mavi lens takanlar vb.

Her gruba farklı boyutta üçer karton verilir. Kartonlar, birbirine yakın adacıklardır. Lider katılımcıları şu şekilde yönlendirir: “Sizler tatildesiniz. En büyük adada kalıyorsunuz. Diğer adalar, yüzerek gidebileceğiniz uzaklıkta. Ancak, bir tehlike var: Köpek balıkları.

Müzik çaldığı sürece denizde yüzeceksiniz. Davul sesi köpek balıklarının yaklaştığının habercisi. Davul çaldığı sürede adaya çıkmanız gerekiyor. Grupta kimsenin ayağı dışarıda kalmamalı. Sırayla büyük, orta ve küçük adaya çıkacaksınız.” Müzikle birlikte etkinlik başlar. En başarılı grup ödüllendirilir.

##### Esas Çalışma: Otobüs Draması

(<https://www.facebook.com/anaokuluesra/posts/626389604215042>)

Öğretici, çocuklara yardım etmenin güzel bir davranış olduğundan birkaç cümle ile bahseder. Özellikle ihtiyaç sahiplerine yardım etmenin çok güzel bir davranış olduğunu vurgular. Sınıf içerisinde şöyle bir drama yaptırır:

Önce altı sandalyeyi sınıfın ortasına ikili olacak şekilde arka arkaya sıralar ve altı çocuğu sandalyelere oturtur. Beraber otobüste yolculuk ettiklerini hayal etmelerini söyler. Çocuklar sanki otobüsteler gibi bazen sağa, sola, öne, arkaya yavaşça sallanırlar. Sonra şoför rolünde olan öğretici arabayı durdurarak yolcuları alır. Bu arada öne doğru eğilerek yaşlı taklidi yapan bir çocuk biner. Çocuk yürümekte zorlanır gibi yapar. Onun zorla yürüdüğünü gören birinci çocuk ona yer verir. Böylece birinci çocuk ayakta durur. Yaşlı taklidi yapan çocuk ise oturur. Öğretici bu şekilde yoldan sırasıyla kucağında bebeği olan bir kadın taklidi yapan bir çocukla, engelli taklidi yapan bir çocuğu otobüse alır. İkinci ve üçüncü çocuklar da yerlerini bu bebekli kadına ve engelli çocuğa verirler. Daha sonra otobüse işten dönen bir amca ve teyze binerler, oturan çocuklar büyüklerine yer vererek saygılı davranırlar.

Oyun sonunda 5 çocuk ayakta 1 çocuk oturur durumdadır. Bu durumda bir müddet otobüste gidiyor gibi çocuklar bazen sallanırlar. Bazen de öne ve geriye giderler. Sonunda otobüs park eder. Çocuklara teşekkür

ederek drama bitirilir. Öğretici dramanın sonunda ihtiyacı olan insanlara her zaman yardım etmemiz gerektiğini vurgular.

Çalışmamızda öğrencilerin hayali otobüste birbirleriyle diyaloglar kurarak yolculuk etmeleri istenmiştir. Kimi yolcu hayallerini, kimisi planlarını, kimisi şikâyetlerini, kimisi dertlerini dile getirir. Problemlere çözümler üretilerek, dertler paylaşılarak, değerler öğretilerek yolculuğa devam edilir.



*Aralık 2020*

*Yıl: 4 Sayı: 2 ss. 60-73*

*Makale Türü: Araştırma Makalesi*

*Geliş Tarihi: 26.03.2020*

*Kabul Tarihi: 09.12.2020*

**ISSN: 2619-9408**

*December 2020*

*Volume: 4 Issue: 2 pp. 60-73*

*Article Type: Research Article*

*Submitted: 26.03.2020*

*Accepted: 09.12.2020*

## **SÖZ VARLIĞI GELİŞTİRME ÇALIŞMALARINA BİR KATKI: ÖRNEK OLAYLARLA DEYİM ÖĞRETİMİ\***

**Bahar DOĞAN KAHTALI\*, Gülsima TOPTAL\*\*, Fatma ANAÇ\*\*\*, Recai KILINÇ\*\*\*\***

### **ÖZET**

Dünyayı anlamak ve anlatmak için kullanılan en önemli araç dildir. Dilin doğru ve etkili kullanılması için bireyin söz varlığının zengin olması gerekmektedir. Söz varlığı kişinin yaşamı boyunca zihninde biriken kelimelerin toplamıdır. Türkçenin söz varlığı içerisinde deyimlerin yadsınamaz bir yeri vardır. Söz varlığı geliştirme çabalarında deyim öğretimine yer verilmelidir. Bu araştırmanın amacı söz varlığı geliştirme çalışmalarına katkı sunmak için deyim öğretiminde kullanılmak üzere örnek olaylar oluşturmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Anıttepe Yayıncılık'ın hazırladığı 5.sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın 5, 6, 7 ve 8. temalarında yer alan okuma metinlerinde geçen deyimler tespit edilmiştir. Tespit edilen bu deyimler arasından uzman görüşlerine ve 30 beşinci sınıf öğrencisine uygulanan anket sonuçlarına göre öğrencilerin anlamını bileceğine karar verilen deyimler çıkarılmış ve geri kalan deyimlere 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen temalar ve alt temalar göz önünde bulundurularak örnek olaylar yazılmıştır. Söz konusu çalışma daha sonra yapılması planlanan deneysel çalışmaya hazırlık amacı taşımaktadır. Oluşturulan örnek olaylar uzman görüşüne sunulmuş ve deyim öğretiminde kullanımı uygun bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sözcük öğretimi, örnek olay, söz varlığı, deyim.

## **A CONTRIBUTION TO ENHANCING VOCABULARY STUDIES: TEACHING IDIOMS WITH CASE STUDIES**

### **ABSTRACT**

Language is the most significant way to comprehend and express the world. In order to use the language in an effective and correct way, Individual's vocabulary must be substantial. Vocabulary is the total amount of words gathered in memory during the lifetime. Idioms have an undeniable place in Turkish language. In the efforts of enhancing vocabulary, teaching idioms must be given a place. The reason of this study is to form case studies on teaching idioms in order to contribute studies of enhancing vocabulary. The idioms at texts of 5,6,7,8th themes of the 5th grade Turkish book published by Anıttepe publishing were determined. The study in question is intended to be prepared for the experimental study planned for later. The case studies that were created were presented to the expert opinion and were found suitable for use in idiom teaching.

**Key Words:** Vocabulary teaching, case study, vocabulary, idiom.

\* Çalışma, 22-23 Şubat 2020'de yapılan Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\* Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, bahar.dogan@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6184-2306

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, toptalgulsima@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4012-8514

\*\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, fatmanas94@outlook.com, ORCID: 0000-0002-8019-8453

\*\*\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, recai.kilinc@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8885-7380



## Giriş

Dil, bir iletişim aracı olarak insan hayatının hayati unsurları arasında önemini daima korumuş bir yapıdır. Dil eğitimi çocukluk çağında başlar ve başarısı veya başarısızlığı insan hayatını doğrudan etkiler. Dil eğitimi dört temel dil becerisi üzerine kuruludur. Bu beceriler bireyin hayatı anlama ve anlatma çabasının sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bütün dillerin öğrenilmesi ve öğretilmesinde olduğu gibi Türkçenin de sağlıklı bir şekilde öğrenilmesi ve öğretilmesi için dört temel dil becerisi çok önemlidir. Edinim sırasına göre dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sıralanan bu becerilerin etkili bir şekilde kazanılması ve kullanılabilmesi için bireyin sahip olduğu söz varlığının zengin olması gerekmektedir.

Söz varlığı, TDK Türkçe Sözlük'te, "Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, vokabüler, kelime hazinesi" (TDK, 2020) şeklinde tanımlanmaktadır. Ancak söz varlığının bu kavramlardan hiçbirini tam olarak karşılamadığını ifade eden Baş'a (2006: 103) göre söz varlığı bu kavramları da içine alan geniş kapsamlı ve genel bir kavramdır.

Dil becerilerinin gelişmesinin birinci şartı çocuğun gelişimsel olarak belirli bir olgunluk seviyesine ulaşmış olmasıdır. Böylece çocuğun dil becerileri gelişime açık hâle gelir. Dil becerilerinin gelişmesinin ikinci şartı ise çocuğun söz varlığının zengin olmasıdır. Dili etkili, güzel ve doğru bir biçimde kullanabilmede bireyin sahip olduğu söz varlığının önemi büyüktür (Göçer, 2009: 1026). Sözcük ve sözcük öbeklerinin öğretimi ana dili öğretiminin en önemli çalışmalarından biridir. Çünkü okuma, yazma, konuşma ve dinleme olarak belirtilen dört dil becerisinin kazandırılması ile sözcük dağarcığı arasında sıkı bir ilişki vardır. Öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini anlamaları, sözcükleri doğru anlamlandırmalarına bağlıdır. Dört dil becerisinin kazanılması için söz varlığının gelişmiş olmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Temel dil becerileri ile söz varlığının gelişimi sarmal bir yapıyla birbirine bağlıdır. Temel dil becerileri geliştikçe söz varlığı da gelişim sağlar, söz varlığının gelişip zenginleşmesiyle de dil becerileri daha etkili kullanılmaya başlanır (Pehlivan, 2003: 84).

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımlar ve etkinlikler bulunmaktadır. Öğretim programının özel amaçlarına bakıldığında da "okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması" üzerinde durulmuştur (MEB, 2019: 8). İfadeye bakıldığı zaman da bireyde dil zevki ve bilincinin oluşması, duygu, düşünce ve hayal dünyasının gelişiminin söz varlığının gelişimine bağlı olduğu görülmektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda söz varlığı geliştirme amacına hizmet eden her sınıf düzeyinde yer alan kazanımların şunlar olduğu tespit edilmiştir:

- Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
- Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.
- Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır (MEB, 2019).

Belirlenen kazanımlara ulaşmak için ana dili eğitimi öğretiminde söz varlığını geliştirme çalışmaları ders kitaplarında yer alan metinler bağlamında yapılmaktadır. Sözcüklerin anlamsal ve yapısal öğretiminde ana kaynak olan metinler bağlamında yapılan söz varlığını geliştirme çalışmaları, ders kitaplarındaki metinler için özel olarak hazırlanan etkinlikler vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir. Metin temelli söz varlığını geliştirme çalışmaları içerisinde yapılan deyim öğretimi söz varlığının geliştirilmesi etkinliklerinde önemli bir paya sahiptir. Deyim, farklı anlamlar ifade etmek için gerçek anlamı dışına çıkan, bir fikri en az iki sözle ifade eden kalıplaşmış söz grubuna verilen addır. Türkçe Sözlük'te (2020) deyim, "Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, ilgi çekici bir anlam taşıyan

kalıplaşmış söz öbeği, tabir.” olarak tanımlanır. Anlatıma olan büyük katkılarından dolayı deyimler, bir dilin söz varlığının en önemli parçalarından biri olmuştur. Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığını geliştirme çalışmalarında deyim öğretiminde çok fazla yöntem ve tekniğin kullanılmadığını ve bağlam temelli etkinliklerin sayısının az olduğu görülmektedir (Türkben, 2019: 86).

Söz varlığını geliştirme çalışmalarının artırılması, çeşitlendirilmesi ve deyim öğretimi alanında daha etkili yöntemler kullanılması öğrencilerin de aktif olarak öğrenim sürecine katılımını sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı söz varlığını geliştirme çalışmalarına bir katkı sunmak için deyim öğretiminde örnek olaylar oluşturmaktır. Deyimler, asırlar içinde, acı- tatlı, varlık-yokluk günlerinin yoğurup pişirdiği, haddeden geçirip olgunlaştırdığı mukavim sözlerdir. Bunlar toplumların var oluş süreci içinde oluşur, kuşaktan kuşağa aktarılır, zamanla bir kısmı unutulup, yeni durumlar ve oluşumlar karşısında yenileri ortaya çıkar. Dilin bünyesinde kalıplaşmış ve kökleşmiş olarak kalan deyimler hiç şüphe yok ki anlatıma canlılık ve güç katar (Şalvarlı, 2010).

Aksan (1982: 37), deyim kavramını “Belli bir kavramı, belli bir duygu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamında kullanılmasıyla oluşan sözdür” şeklinde tanımlar. Deyimler, kısa ve kalıplaşmış sözlerdir. Deyimler asıl anlamlarından uzaklaşarak yeni kavramlar meydana getiren kalıplaşmış sözlerdir. Deyimlerde mecazi anlam vardır, kalıplaşmış bu sözler gerçek anlamlarının dışında kullanılırlar. Deyimlerin de atasözleri gibi söyleyeni belli değildir ve sosyal-kültürel değerlerin aktarımı noktasında ana dilde önemli bir yeri vardır.

Her toplumun kendine göre atasözleri ve deyimleri vardır. Toplumlarda belli bir deneyimin, yaşanmışlığın sonucu ortaya çıkan atasözleri ve deyimler, didaktik özellikleriyle eğitimde önemli bir yer kaplamaktadır. Geleneksel sözlü kültür ürünü olan atasözleri ve deyimler; özlü, hoş giden, kalıplaşmış söz anlamlarıyla birlikte, söyleyiş güzelliği, kavramları karşılama özelliği, sözlü ve yazılı anlatımı ifade etmedeki etkili olması açısından Türkçe öğretiminde çeşitli işlevleri yerine getirmektedir (Bulut, 2013: 561).

Türkçe öğretiminde deyimler, öğretimin şekillenmesinde çok önemli görevler üstlenmektedir. MEB tarafından 2017 yılında yenilenmeye başlanan bütün öğretim programlarının müfredatında ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer verilen yetkinlikler içerisinde ilk sırada ana dilde iletişim yer almaktadır. Şüphesiz ki iletişim süresince bireylerin kendini ifade etmesi için önemli bileşenlerden biri de söz varlığıdır. Deyimler, düşüncelerin kodlarla ifade edilmesidir. Birey bu kodların dildeki değerini bilmez ve nasıl kullanacağından emin olamazsa hem kendini ifade etmede hem de anlatılanları işleme sürecinde sorunlar yaşar. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda söz varlığı başlığı altında ‘Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.’ kazanımı yer almaktadır (MEB, 2019: 8). Bu nedenle öğrencilere deyimlerin öğretilmesi önemli görülmektedir.

Literatürde, söz varlığını geliştirme çalışmaları açısından önemli bir yere sahip olan deyim öğretimi konusunda yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar şu şekildedir: Örgü (2003) beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada hikâye ve resimlerle desteklenen deyim öğretiminin, geleneksel öğretim şekli olan düz anlatım yönteminden daha iyi olduğu sonucuna varmıştır. Bayraktar ve Yaşar, (2005) ilköğretim 1. kademe 5. sınıfta deyim öğretimine ilişkin uygulamaları, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle yapılan ön görüşme ve anketler aracılığıyla incelemiş ve deyim öğretiminde yeni bir yaklaşım olarak geleneksel yöntemlere oranla daha başarılı olan resim gösterme ve hikâye anlatma yöntemini önermişlerdir. Kazıcı (2008), Türkçe derslerinde, altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, deyim ve atasözü öğretiminde dramatizasyon yönteminin etkililiğini araştırmış, deyim öğretiminde geleneksel yöntemlere oranla dramatizasyon yönteminin ve öykü okuma tekniğinin daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır. Mert (2009) yaptığı çalışmada anadili eğitimi ve öğretimi sürecinde sözcük varlığı belirleme çalışmalarının önemine değinerek “deyim”

kazandırmaya yönelik etkinlik önerileri hazırlamıştır. Mürsel (2009) ile Varışoğlu vd. (2014) tarafından yapılan iki farklı araştırmada deyim ve atasözleri öğretiminde karikatürün etkisi araştırılmış, araştırmalar sonucunda deyim öğretiminde karikatürlerin klasik yöntemlerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaman ve Gülcan (2009) yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada gösteri tekniğinin deyim öğretiminde etkililiğini araştırmışlar ve gösteri tekniğinin deyim öğretiminde etkili olduğunu ispatlamışlardır. Salvarlı (2010) tez çalışmasında; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kurallı cümle niteliği gösteren deyimlerin metinden hareketle öğretimini verilen örneklerle desteklemek amacıyla, metinleri incelemiş, metinlerdeki somut ve soyut sözcüklerin kullanılma sıklığına göre zorluk dereceleri belirlemiştir. Özbay ve Akdağ (2013) deyim öğretiminde aktif öğrenmenin etkisini araştırmış, araştırmayla birlikte aktif öğrenme yöntemleriyle yapılacak olan deyim öğretiminin klasik yöntemlerden hem daha etkili olduğu hem de öğrencilerin öğretim sürecine daha istekli bir şekilde katılım sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışkan (2013) “Kavramsal Anahtar Modeli ile Metafor ve Deyim Öğretimi” isimli çalışmasında 1980’de Lakoff ve Johnson tarafından sistemli biçimde ortaya konan Kavramsal Metafor Teorisi esas alınarak geliştirilen Kavramsal Anahtar Modeli kullanılarak yapılan öğretimin ana dilde metafor ve deyim öğretimindeki etkinliği araştırılmış ve elde edilen veriler, Kavramsal Anahtar Modeli doğrultusunda eğitim alan deney grubu öğrencilerinin, öğrendikleri deyimleri klasik yöntemle eğitim alan kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi hatırladığını ortaya koymuştur. Türkben (2019) yaptığı çalışmada Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarını deyim varlığı ile öğretimi açısından incelemiş, ders kitaplarındaki mevcut deyim sayısının ve deyim öğretiminde kullanılan tekniklerin sayısının az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Büyükkiz ve Dölek (2019) ise yaptıkları çalışmada animasyonların deyim öğrenimi ve kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmış ve elde ettikleri bulgulardan yola çıkarak animasyonların deyimler üzerinde etkili ve kalıcı bir öğrenme sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yukarıda yer verilen araştırmalar incelendiğinde deyim öğretiminde örnek olay yönteminin daha önce kullanmadığı görülmektedir. Stensmo’a göre (1999) örnek olay yöntemi, gerçek yaşam deneyimleri ile öğrencileri yüz yüze getirerek öğretim ortamında kuram ve uygulama arasındaki boşluğu doldurulmasına yardımcı olan bir yöntemdir (akt. Şahin, Atasoy ve Somyürek, 2010). Örnek olaylar genellikle gerçek hikâyelerdir. Bu hikâyeler, çalışılan veya üzerinde durulan konuyla ilgili örneklerdir. Burada öğrenci bir bulmaca çözücüsü durumunda değildir, insan doğasının bir gözlemcisi konumundadır (Herried,1997’den akt. Pehlivanlar ve Şahin, 2007). Herried (1997-1998) sınıf içerisinde öğrencileri heveslendirecek ve onların ilgisini çekebilecek örnek olaylar hazırlamanın ve anlatmanın püf noktalarını; “örnek olay... bir hikâye anlatır, ilgi çeken bir konuya odaklı olmalıdır, en geç 5 yıl öncesini anlatır, merkez karakterleri ile empati yaratır, alıntılar içerir, okuyucu ile ilgilidir, pedagojik bir yarar barındırmalıdır, karmaşa yaratır, karar vermeye zorlar, kısa olur” başlıkları altında belirlemiştir (akt. Pehlivanlar ve Şahin, 2007).

Deyim öğretiminde örnek olaylar kullanılması söz varlığını geliştirme çalışmalarına önemli katkılar sağlayacak ve öğrenilen deyimleri daha kalıcı hâle getirecektir. Bununla beraber öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılan örnek olay yönteminin deyim öğretimi çalışmalarında kullanılması, söz varlığını geliştirme çalışmalarına yeni ve etkili bir yöntem kazandıracaktır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı söz varlığını geliştirme çalışmalarına bir katkı sunmak için deyim öğretiminde örnek olaylar oluşturmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için 5. sınıf Türkçe ders kitabında geçen deyimleri tespit etmek ve bu deyimlerle ilişkili, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri örnek olaylar oluşturmak amaçlanmıştır.

Yapılan literatür taramasında örnek olaylarla deyim öğretimin konu alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Deyim öğretiminde örnek olayların kullanılması öğrencilerin deyimleri anlamaları ve

günlük hayatlarında kullanma becerisini kazanmaları için alternatif bir yöntem sunmaktadır. Çalışmada yer alan örnek olaylar ve uygulama öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde yol gösterici nitelik taşımaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi deyimlerin belirlenmesinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. O’leary (2004)’e göre “doküman incelemesinin, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemi olduğu söylenebilir” (O’leary, 2004’ten akt. Özkan, 2019: 5). Belirlenen deyimler arasından uzman görüşleri ve 30 beşinci sınıf öğrencisine uygulanan anket sonucunda öğrencilerin anlamını bilebileceklerine karar verilen deyimler elenmiş ve geriye kalan deyimlerin öğretimi için uygun örnek olaylar yazılmıştır.

### İncelenen Materyal ve Örnek Olayların Oluşturulması

Çalışmada MEB tarafından 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 5. sınıf öğrencileri için Anıttepe Yayıncılık’a hazırlanan Türkçe Ders Kitabı materyal olarak incelenmiştir. Ders kitabında 2. dönem okutulması planlanan 5, 6, 7 ve 8. temalarda yer alan okuma metinleri incelenmiş ve bu metinlerde geçen deyimler tespit edilmiştir. Böyle bir sınırlamaya gidilmesinin nedeni, daha sonra yapılması planlanan yarı deneysel bir araştırmaya veri toplama aracı oluşturmaktır. Bu deyimlerden öğrencilerin anlamını bilebileceklerine karar verilen deyimler uzman görüşleri ve 30 beşinci sınıf öğrencisine uygulanan anket doğrultusunda elenmiş ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer verilen temalar ve alt temalar göz önünde bulundurularak tespit edilen deyimlere örnek olaylar yazılmıştır. Anıttepe Yayıncılık 5. Sınıf Türkçe ders kitabının 5, 6, 7 ve 8. temalarında yer alan metinler, metinlerin yazarları, tema ve alt temaları ile bu metinlerde geçen ve örnek olayı yazılması planlanan deyimler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Temalarda yer alan metinlere ilişkin bilgiler ve tespit edilen deyimler

Tema/Alt Tema	Metin Adı	Metnin Yazarı	Deyim
Vatandaşlık / Görev Bilinci	Çocuk Bahçesindeki Bekçi	Üzeyir Gündüz	Zapt etmek
Vatandaşlık / Görev Bilinci	Çocuk Bahçesindeki Bekçi	Üzeyir Gündüz	Kara kara düşünmek
Vatandaşlık / Görev Bilinci	Çocuk Bahçesindeki Bekçi	Üzeyir Gündüz	Elinden kurtulmak
Vatandaşlık Sorumluluk	Bilinçli Tüketici	Dursun Bulut	Hesabımı bilmek
Vatandaşlık / Özgürlük	Özgürlük	Mehmet Dağistanlı	Bir deri bir kemik kalmak
Sağlık ve Spor / Centilmenlik	Karagöz Kibarlık Öğreniyor	Gülsüm Cengiz	Değer vermek
Sağlık ve Spor / Centilmenlik	Karagöz Kibarlık Öğreniyor	Gülsüm Cengiz	Saygı göstermek
Sağlık ve Spor / Yardım	Çitlembik	Hızır Ovacık	Karşılık vermek

Sağlık ve Spor / İlk Yardım	Çitlembik	Hızır Ovacık	Boğazı düğümlenmek
Sağlık ve Spor / İlk Yardım	Çitlembik	Hızır Ovacık	Hak etmek
Sağlık ve Spor / İlk Yardım	Çitlembik	Hızır Ovacık	Göz göze gelmek
Erdemler / İyilikseverlik	İyiliğin Değerini Bilen Kim	Şennur Sezer, Adnan Özyalçınar	Peşine düşmek
Erdemler / İyilikseverlik	İyiliğin Değerini Bilen Kim	Şennur Sezer, Adnan Özyalçınar	Sokağa atmak
Erdemler / İyilikseverlik	İyiliğin Değerini Bilen Kim	Şennur Sezer, Adnan Özyalçınar	Karşılık vermek
Erdemler / İyilikseverlik	İyiliğin Değerini Bilen Kim	Şennur Sezer, Adnan Özyalçınar	Ters gitmek
Erdemler/ İyilikseverlik	İyiliğin Değerini Bilen Kim	Şennur Sezer, Adnan Özyalçınar	Canı sıkılmak
Erdemler/ İyilikseverlik	İyiliğin Değerini Bilen Kim	Şennur Sezer, Adnan Özyalçınar	Ceza çekmek
Erdemler/ İyilikseverlik	İyiliğin Değerini Bilen Kim	Şennur Sezer, Adnan Özyalçınar	Gözden kaybolmak
Erdemler/ Saygı	Büyüklerle Saygı	Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları Çocuk Kitapları	Gayret göstermek
Erdemler/ Saygı	Büyüklerle Saygı	Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları Çocuk Kitapları	Saygı göstermek
Erdemler/ Saygı	Büyüklerle Saygı	Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları Çocuk Kitapları	(Birin veya bir şeyin) kıymetini bilmek
Erdemler/ Saygı	Büyüklerle Saygı	Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları Çocuk Kitapları	Kusur etmek
Erdemler/ Saygı	Büyüklerle Saygı	Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları Çocuk Kitapları	Elinden gelmek
Erdemler/ Sevgi	Yaşama Sevinci	Muzaffer İzgü	Söz vermek
Erdemler/ Sevgi	Yaşama Sevinci	Muzaffer İzgü	Kimi kimsesi olmamak
Bilim ve Teknoloji/ Teknoloji	Barkod	Bilim Çocuk Dergisi	İşe yaramak
Bilim ve Teknoloji/ Sosyal Medya	Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor	Yeni Şafak Gazetesi	Yol açmak

Bilim ve Teknoloji/ Sosyal Medya	Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor	Yeni Şafak Gazetesi	Dile getirmek
Bilim ve Teknoloji/ Ulaşım	Akıllı Ulaşım Sistemleri	İbrahim Sönmez	Temel atmak
Bilim ve Teknoloji/ Ulaşım	Akıllı Ulaşım Sistemleri	İbrahim Sönmez	Akla gelmek
Bilim ve Teknoloji/ Ulaşım	Akıllı Ulaşım Sistemleri	İbrahim Sönmez	Meydana gelmek
Bilim ve Teknoloji/ Ulaşım	Akıllı Ulaşım Sistemleri	İbrahim Sönmez	Dile getirmek
Bilim ve Teknoloji/ Ulaşım	Akıllı Ulaşım Sistemleri	İbrahim Sönmez	Ortaya çıkmak
Bilim ve Teknoloji/ Ulaşım	Akıllı Ulaşım Sistemleri	İbrahim Sönmez	Farkında olmak

Tablo 1'e göre incelenen kitabın 5, 6, 7 ve 8. temalarının sırasıyla vatandaşlık, sağlık ve spor, erdemler ile bilim ve teknoloji olduğu görülmektedir. Her temada üç okuma metni incelenmiştir. Temalardaki deyimlerin sayısı; temaya, metnin konusu ve türüne göre değişmektedir. Bu bakımdan vatandaşlık temasında (zapt etmek, kara kara düşünmek, elinden kurtulmak, hesabını bilmek, bir deri bir kemik kalmak) 5, sağlık ve spor temasında (değer vermek, saygı göstermek, karşılık vermek, boğazı düğümlemek, hak etmek, göz göze gelmek) 6, erdemler temasında (peşine düşmek, sokağa atmak, karşılık vermek, ters gitmek, canı sıkılmak, ceza çekmek, gözden kaybolmak, gayret göstermek, saygı göstermek, birinin veya bir şeyin kıymetini bilmek, kusur etmek, elinden gelmek, söz vermek kimi kimsesi olmamak) 14, bilim ve teknoloji temasında ise (işe yaramak, yol açmak, dile getirmek, temel atmak, akla gelmek, meydana gelmek, dile getirmek, ortaya çıkmak, farkında olmak) 9 deyim vardır.

Kitapta metinlerin temaları açık olarak verilmiş ancak alt temaları verilmemiştir. Alt temalar araştırmacılar tarafından belirlenmiş ve belirlenen alt temaların uygunluğu için görüş alınmıştır çünkü hazırlanan örnek olaylar metnin alt temasına uygun olarak hazırlanmıştır.

### Bulgular

Örnek olaylarla deyim öğretiminde kullanılmak üzere Anıttepe Yayıncılık'ın 5. sınıf Türkçe Ders Kitabındaki 5, 6, 7 ve 8. temalarında yer alan okuma metinlerindeki deyimler belirlenmiştir. Örnek olaylar sınıfta öğretmen tarafından öğrencilere anlatılacaktır. Daha sonra öğrencilere örnek olayda verilen tutum, davranış, duyguyu ve durumun hangi deyimle karşılanabileceği sorulacaktır.

Vatandaşlık temasının Görev Bilinci alt temasında yer alan ve metinde geçen "zapt etmek, kara kara düşünmek ve elinden kurtulmak" deyimleri için örnek olaylar yazılmıştır.

**Zapt etmek:** Evin köpeğinin gezdirilmesi evin on beş yaşındaki oğlu Mert'in görevidir. Herkesin görevlerini eksiksiz şekilde yerine getirmesi Mert'in ailesinin önemseydiği bir konudur. Çocuk köpeğini gezdirmek için dışarı çıkar. Köpeği günlerdir dışarı çıkmadığı için çok heyecanlıdır. Tasmayı sıkıca kavrayan çocuk onu çok zor tutmaktadır.

Bu olay öğrencilere aktarıldıktan sonra öğrencilere 'Çocuğun gerçekleştirdiği eylem hangi deyim ile açıklanabilir?' sorusu sorulur.



Öğrencilerin ‘zapt etmek’ yanıtını vermesi beklenir.

**Kara kara düşünmek:** Ödevini teslim etmesi gereken bir öğrenci, ödevin son teslim gününden önceki gün bir maket hazırlar. Proje olarak hazırladığı maketi kardeşi kırar. Öğrenci telaşlanır ve ödevini yapmadığı için neler olabileceğini hayal etmeye başlar.

Bu durum öğrencilere açıklanır ve hikâyedeki öğrencinin durumunda hangi deyim kullanabilecekleri sorulur.

Öğrencilerin ‘kara kara düşünmek’ yanıtını vermesi beklenir.

**Elinden kurtulmak:** Evine ekmek götürmek zorunda olan bir balıkçı balığa çıkar. Gün boyu tek bir balık bile yakalayamaz. Günün sonunda kocaman bir balık yakalar. Sevinip kocaman bir balık yakaladım diye balığa bakar. Bir anda balık avuçlarından kayar ve tekrar denize atlar.

Öğretmen öğrencilere bu durumun hangi deyimle ifade edileceğini sorar. Öğrencilerin ‘elinden kurtulmak’ yanıtını vermesi beklenir.

Vatandaşlık temasının Sorumluluk alt temasında yer alan ve metinde geçen “hesabını bilmek” deyimini için örnek olay yazılmıştır.

**Hesabını bilmek:** Annesi, Ali’ye bir miktar para ve bir alışveriş listesi verir. Bu onun tek başına yapacağı ilk alışverişidir. Para ile listeyi denkleştirmesi gerekir. Annesi, oğlunun sorumluluk almasını ve parasını bilinçli harcamasını istemektedir.

Öğretmen metne yönelik söz varlığı çalışmalarını yaptırırken öğrencilerine bu olayı anlatır ve sonra onlara şöyle der:

-Çocuklar sizce Ali’nin annesi kendisinden nasıl biri olmasını istemektedir? Bu durum için hangi deyim kullanılabilir?

(Çocukların şu cevabı vermesi beklenir.)

-Hesabını bilen biri olmasını ister, öğretmenim! Bu durumda ‘hesabını bilmek’ deyimini kullanılır.

Vatandaşlık temasının Özgürlük alt temasında yer alan ve metinde geçen “bir deri bir kemik kalmak” deyimini için örnek olay yazılmıştır.

**Bir deri bir kemik kalmak:** Selin sokakta bulduğu bir yavru köpeği sahiplenmek ister. Selin köpeği eve götürür. Köpeğin sahipsiz olduğunu düşünmektedir. Fakat yavru köpeğin annesi bir alt sokakta oturan bir komşunun köpeğidir. Yavru köpek annesini göremediği için günlerce yemek yemez. Sonunda komşularının köpeği aradığını duran Selin yavru köpeği geri götürür. Komşuları çok şaşırır. Yavru köpek zayıflamış ve halsiz düşmüştür.

Öğretmen öğrencilere yavru köpeğin son halini tanımlamak için hangi deyim kullanılabileceğini sorar.

Öğrencilerin ‘bir deri bir kemik kalmak’ yanıtını vermesi beklenir.

Sağlık ve Spor temasının Centilmenlik alt temasında yer alan ve metinde geçen “değer vermek ve saygı göstermek” deyimleri için örnek olaylar yazılmıştır.

**Değer vermek:** İsmet basketbol topunu alıp arkadaşlarıyla oynamak için dışarıya çıkar. İsmet ve arkadaşları iki gruba ayrılır, bir hakem belirler ve maça başlarlar. Oyunculardan biri hatalı oynadığı için hakem defalarca onu uyarır. Fakat aynı oyuncu tekrar hata yapar. Hakem oyunun kurallarını ve adil oynamayı çok önemseyen biridir.

Öğretmen olayı anlattıktan sonra çocuklara ‘Hakemin oyunun kurallarını önemsemesini ifade etmek için hangi deyim kullanabiliriz?’ sorusunu sorar.

Öğrencilerin ‘değer vermek’ yanıtını vermesi beklenir.

**Saygı göstermek:** Bir güreşçi ülke çapında yapılan müsabakalara katılır. Finale kadar gelir bütün yıl çok çalışmasına rağmen finalde yenilir. Fakat rakibinin de çok çalıştığını biliyordur. Rakibi Şampiyon ilan edilince hakeme itiraz etmez ve rakibini tebrik eder.

Öğretmen ğrencilerine güreşçinin tutumunun nasıl açıklanabileceğini sorar. Bu durumda hangi deyim kullanılması uygun olacağını sorar.

Öğrencilerin ‘saygı göstermek’ yanıtını vermesi beklenir.

Sağlık ve Spor temasının İlk Yardım alt temasında yer alan ve metinde geçen ‘karşılık vermek, boğazı düğümlenmek, hak etmek ve göz göze gelmek’ deyimleri için örnek olaylar yazılmıştır.

**Karşılık vermek:** Voleybol maçında sınıf arkadaşına sinirlenip voleybol topunu ona doğru fırlatarak arkadaşının burnunun kanamasına sebep olan Ayşe yaptığından çok pişman olur. Hatasını anlayıp arkadaşının burnunun kanını durdurması için hemen ilk yardım bilgisi olan öğretmenini çağırır. Arkadaşını ve sınıfını çok seven Ayşe, ğretmeninin neden bu Şekilde davrandığıyla ilgili sorularına utancından cevap veremez.

Öğretmen Ayşe’nin öğretmenine cevap verememesi durumunun hangi deyimle karşılanabileceğini sorar.

Öğrencilerin ‘karşılık vermek’ yanıtını vermesi beklenir.

**Boğazı düğümlenmek:** Ali ve kardeşi evde oynarken annelerinin çok sevdiği vazoyu kırarlar. Anneleri gelmeden vazunun kırıklarını toplamak isterken bir cam parçası Ali’nin eline batar. Sonunda kardeşi ve Ali annesine gidip durumu anlatırlar. Ali’nin annesi Ali’nin elini temizledikten sonra güzelce sarar. Daha sonra içerideki kırıkları toplamak için salona gidince en sevdiği vazoyu kırık görür. Ali zr dilemek ister. Gözleri dolar ama bir süre konuşamaz.

Öğretmen ğrencilere bu durumda hangi deyim kullanılabileceğini sorar.

Öğrencilerin ‘boğazı düğümlenmek’ cevabını verebilmesi için Ali’nin yaşadığı duygu yoğunluğunun üzerinde durulur.

**Hak etmek:** Bir kadın çocukluğunda hiç masa tenisi oynamamış olmasına karşın masa tenisi kursuna gitmeye karar verir. Bu sporu çok sevdiğini fark eder ve fırsat bulduğa antrenman yapar yeni teknikler öğrenir. Antrenmanlardan birinde bileğini incitir. Neyse ki hocası ne yapılması gerektiğini bilmektedir. Bileği kısa sürede iyileşen kadın yılsonu müsabakalarına katılır ve ödül alır. Bu dl için çok çalışmıştır.

Bu rnek olay ğretmen tarafından öğrencilere anlatılır. ‘yleyse kadının dl kazanmasını hangi deyimle açıklayabiliriz?’ sorusu sorulur.

Öğrencilerin ‘hak etmek’ yanıtını vermesi beklenir.

**Gz göze gelmek:** Ahmet futbol oynamayı çok sevmektedir. Bir gün halı saha maçında tam gol atacakken rakibi tarafından düşürülür ve takımı penaltı kazanır. Rakibi Ahmet’ten özür diler onu yerden kaldırır. Ahmet’e gerekli müdahale yapılır. Penaltıyı kullanmak için topun başına Ahmet geçer. Tam topa vuracakken bir an kaleci ile birbirlerine bakarlar.

Öğretmen ğrencilere kaleci ile Ahmet’in bakışlarının karşılaşmasını hangi deyimle ifade edebileceğimizi sorar.

Öğrencilerin ‘göz göze gelmek’ yanıtını vermesi beklenir.

Erdemler temasının İyilikseverlik alt temasında yer alan ve metinde geçen ‘ters gitmek, canı sıkılmak ve gözden kaybolmak’ deyimleri için örnek olaylar yazılmıştır.

**Ters gitmek:** Efe ninesine ve dedesine market alışverişi yapmak için dışarı çıkar. Tam dışarı çıktığında yağmur bastırır. Eve Őemsiyesini almak için döner, dışarı çıktığında Őemsiyenin bozulduğunu fark eder. Eve geri döner ve markete daha sonra gitmeye karar verir.

Öğretmen öğrencilere Ahmet'in işlerinde sürekli aksilik çıkmasının nasıl açıklanabileceğini hangi deyim kullanılması gerektiğini sorar.

Öğrencilerin 'ters gitmek' yanıtını vermesi beklenir.

**Canı sıkılmak:** Ayşe teyze üniversiteye gitmek için il dışında olan iki torununu aylardır görmemiştir. Çocuklarının da işi çok yoğun olduğu için Ayşe teyzeyi ihmal etmektedir. Ayşe teyzenin evde bunaldığını gören komşuları onun hâl hatırını sormakta ve onu ziyaret etmektedir.

Öğretmen öğrencilere Ayşe teyzenin evde bunalmasını hangi deyimle ifade edebileceklerini sorar.

Öğrencilerin 'canı sıkılmak' yanıtını vermesi beklenir.

**Gözden kaybolmak:** İyiliksever bir insan ihtiyaç sahibi bir evin kapısına bir paket bırakır. Kapının önünden gelen sesleri duyan ev sahibinin kızı kapıyı açar ve etrafı kontrol eder. Annesine seslenir 'Anne buraya birileri birkaç kutu bırakmış' der. Annesi de kızın yanına gelir. Birlikte evden uzakta gittikçe silinen bir karartı görürler.

Öğretmen öğrencilere bu iyiliksever insanın uzakta gittikçe silinen bir karartı olarak görünmesi durumunda bu kişi için hangi deyim kullanılabileceğini sorar.

Öğrencilerin 'gözden kaybolmak' yanıtını vermesi beklenir.

Erdemler temasının Saygı alt temasında yer alan ve metinde geçen "saygı göstermek ve elinden gelmek" deyimleri için örnek olaylar yazılmıştır.

**Saygı göstermek:** Bir güreşçi ülke çapında yapılan müsabakalara katılır. Finale kadar gelir bütün yıl çok çalışmasına rağmen finalde yenilir. Fakat rakibinin de çok çalıştığını biliyordur. Rakibi şampiyon ilan edilince hakeme itiraz etmez ve rakibini tebrik eder.

Öğretmen öğrencilerine güreşçinin tutumunun nasıl açıklanabileceğini sorar. Bu durumda hangi deyim kullanılmasının uygun olacağını sorar.

Öğrencilerin 'saygı göstermek' yanıtını vermesi beklenir.

**Elinden gelmek:** Bir öğrenci okulda koridorlarda sınıfında etraftaki çöpleri toplar. Arkadaşları dünyadaki bütün çöpleri toplayamazsın, derler. Çocuk da evet belki toplayamam ama gücüm etrafımdakileri toplamaya yetiyor, yapabileceğim budur, der.

Öğretmen öğrencilere 'Öğrencinin elinden gelenlere ve gücünün yettiğine ne denir?' diye sorar.

Öğrencilerin 'elinden gelmek' yanıtını vermesi beklenir.

Bilim ve Teknoloji temasının Teknoloji alt temasında yer alan ve metinde geçen "işe yaramak" deyimini için örnek olay yazılmıştır.

**İşe yaramak:** Seren ve arkadaşları robotik kodlama dersinde robot köpeklerinin kendi etrafında dönerek bir çember çizmesini isterler. Öğretmenler problem olarak onlara bunu vermiştir ve grubun bu problemi çözmek için sadece yirmi dakikası vardır. Formülleri ayarlar kodlamaları yaparlar fakat robot köpek çemberi son anda birleştiremez. Seren'in takım arkadaşlarından biri formül yazılırken yüzey sürtünmesi dikkate alınmadığı için hata yaptıklarını söyler. Grup yüzey sürtünmesini dikkate alarak tekrar dener ve bu kez robot doğru bir şekilde çemberi çizer. Fikir onları çözüme ulaştırır.

Öğretmen öğrencilere yüzeyin sürtünmesinin de dâhil edilmesiyle formülün çalışmasına ne denebileceğini sorar.

Öğrencilerin 'işe yaramak' yanıtını vermesi beklenir.

Bilim ve Teknoloji temasının Sosyal Medya alt temasında yer alan ve metinde geçen “yol açmak ve dile getirmek” deyimleri için örnek olaylar yazılmıştır.

**Yol açmak:** Mustafa yaz tatili geldiği için çok sevinmiştir. Sonunda bu uzun tatilde yıl boyunca oynayamadığım bütün oyunları oynarım diye sevinmiştir. Mustafa yazın ortasına kadar internet üzerinden oyunlar oynar. Okul arkadaşlarıyla konuşur. Haftalar sonra Mustafa göz doktoruna kontrole gider. Doktor Mustafa'nın ekranlarla ilgili uyarılarını dikkate almadığını anlar. Bunun da Mustafa'nın gözlüğünün yarım derece değişmesine sebep olacağını söyler.

Öğretmen bilinçsiz teknoloji kullanımının Mustafa'ya kötü etki etmesini bir deyimle ifade etmeleri istenseydi hangi deyim kullanacaklarını sorar.

Öğrencilerin ‘yol açmak’ yanıtını vermesi beklenir.

**Dile getirmek:** Sene başında okulda yapılacak toplantıya bütün veliler çağrılır. Okul yatılı bölge okulu olduğu için velilerin ve öğrencilerin okul hakkında bilgi sahibi olması çok önemlidir. Okulla ilgili konular konuşulduktan sonra velilerden birkaçı ulaşım sıkıntısı hakkında konuşurlar. Öğrencilerin bu konuda sorunlar yaşayabileceklerini belirtirler.

Öğretmen öğrencilere ulaşım sıkıntısının toplantıda konuşulmasının, gündeme getirilmesinin hangi deyimler açıklanabileceğini sorar.

Öğrencilerin ‘dile getirmek’ yanıtını vermesi beklenir.

Bilim ve Teknoloji temasının Ulaşım alt temasında yer alan ve metinde geçen “akla gelmek, ortaya çıkmak ve farkında olmak” deyimleri için örnek olaylar yazılmıştır.

**Akla gelmek:** Fen Bilimleri sınavında bir proje ödevi yapacak olan öğrenci ne yapacağına bir türlü karar veremez. Bir gün televizyonda Türkiye'nin ilk hızlı treninin açıldığı haberini gören öğrencin zihninde birden trenlerin çalışmasını anlatan bir proje yapma fikri doğar.

Öğretmen bu durumda öğrencinin bu proje fikrinin zihninde doğmasına hangi deyim uygun olacağını sorar.

Öğrencilerin ‘akla gelmek’ yanıtını vermesi beklenir.

**Ortaya çıkmak:** Köpeği kaybolan çocuk köpeğinin nerede olduğunu bulabilmek için sosyal medya hesabından köpeğinin fotoğrafıyla beraber kayıp ilanı yayınlar. Köpeğini böylece bulmaya çalışır. Sosyal medyadan gelen asılsız ihbarlarla çocuk duruma daha çok üzülür. Çocuk akşama kadar bir haber alamaz, köpeğini arar durur. Köpek yan komşunun arka bahçesindeki eski kulübeden çıkarılır.

Öğretmen bu durumda köpeğin arka bahçeden çıkarılması durumuna uygun olan deyim sorar.

Öğrencilerden ‘ortaya çıkmak’ yanıtını vermesi beklenir.

**Farkında olmak:** Ayşe, yürüme engelli olan arkadaşı Nazlı'nın her gün okul servisine binmesine ve inmesine yardım etmektedir. Fakat okul servisi engelli bireyler için uygun tasarlanmamıştır. Bu durumu öğretmeni aracılığıyla yetkililere ileten Ayşe sayesinde tüm engelli öğrenciler için onlara uygun bir servis tahsis edilir. Diğer insanların aksine Ayşe engelli bireylerin ulaşım sorunlarını öğrenmiştir.

Öğretmen Ayşe'nin servisin engelli bireyler için uygun olmasını görmesi ve yetkililere iletilmesiyle bu sorunun düzeltilmesi ile ilgili olarak artık Ayşe'nin ulaşım sorunlarını öğrenme durumu için hangi deyim kullanılabileceğini sorar.

Öğrencilerin ‘farkında olmak’ yanıtını vermesi beklenir.

Yukarıda verilen örnek olaylar derste öğretmen tarafında sınıfa anlatılacaktır. Örnek olay anlatıldıktan sonra öğrencilere örnek olayda verilen tutumun, davranışın ya da durumun hangi deyimle karşılanacağı sorulmalıdır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırmanın amacı, söz varlığı geliştirme çalışmalarına katkı sunmak için deyim öğretiminde kullanılmak üzere örnek olaylar oluşturmaktır. Örnek olayları oluşturmak için seçilen deyimler, uzman ve öğrenci görüşlerinden yararlanılarak belirlenmiştir. Örnek olaylar oluşturulurken öğrencilerin yaşları, hazırbulunuşluk seviyeleri, bilişsel ve duyuşsal düzeyleri dikkate alınmış, temaların ve deyimlerin öğrenciler tarafından bilinip bilinmediğine de ayrıca dikkat edilmiştir. Örnek olaylar yazılırken deyimlerden öğrencilerin anlamını bilebileceklerine karar verilen deyimler, uzman görüşleri ve 30 beşinci sınıf öğrencisine uygulanan anket doğrultusunda, elenmiş; böylelikle öğrenciler tarafından bilinen deyimler için değil, bilinmeyenler için örnek olaylar yazılmıştır. Böylece deyimlerin öğrenciler tarafından bulunması amaçlanmıştır. Örnek olaylar oluşturulurken 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen temalar ve alt temalar göz önünde bulundurulmuştur. Anıttepe Yayıncılık'tan çıkmış 5. sınıf Türkçe Ders Kitabında bulunan "Vatandaşlık" temasında; "zapt etmek, kara kara düşünmek, elinden kurtulmak, hesabını bilmek ve bir deri bir kemik kalmak" deyimleri, "Sağlık ve Spor" temasında; "değer vermek, saygı göstermek, karşılık vermek boğazı düğümlemek, hak etmek ve göz göze gelmek" deyimleri, "Erdemler" temasında; "peşine düşmek, sokağa atmak, karşılık vermek, ters gitmek, canı sıkılmak, ceza çekmek, gözden kaybolmak, gayret göstermek, saygı göstermek, (birinin veya bir şeyin) kıymetini bilmek, kusur etmek, elinden gelmek, söz vermek ve kimi kimsesi olmamak" deyimleri ve son olarak "Bilim ve Teknoloji" temasında; "işe yaramak, yol açmak, dile getirmek, temel atmak, akla gelmek, meydana gelmek, dile getirmek, ortaya çıkmak ve farkında olmak" deyimlerinden bazıları için temalar ve alt temalar dikkate alınarak örnek olaylar oluşturulmuştur.

Sahip olunması gereken özelliklerin ve davranışların kazandırılması, öğrencide yerleştirilmesi istenen düşüncelerin verilmesi ve var olan kazanımların pekiştirilmesi gibi işlevleri yerine getirmek için etkili olabilecek deyimler, Türkçe öğretiminde kullanılabilecek etkili ve kalıcı unsurlardandır. Türkçenin kültürel ve sosyal değerlerinin aktarılması konusunda deyimler etkili söz öbekleridir.

Literatürde, Türkçenin öğretimi açısından önemli bir yere sahip olan, deyim öğretimi konusunda yapılan ve farklı yöntemler kullanıldığında başarının kalıcı olduğunu ortaya çıkaran birçok çalışma bulunmaktadır. Çalışmamızı destekleyen bu araştırmalar şu şekildedir: Örgü (2003) beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada hikâye ve resimlerle desteklenen deyim öğretiminin, geleneksel öğretim şekli olan düz anlatım yönteminden daha iyi olduğu sonucuna varmıştır. Kazıcı (2008), Türkçe derslerinde, altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, deyim ve atasözü öğretiminde dramatizasyon yönteminin etkililiğini araştırmış, deyim öğretiminde geleneksel yöntemlere oranla dramatizasyon yönteminin ve öykü okuma tekniğinin daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır. Mürsel (2009) ile Varışoğlu vd. (2014) tarafından yapılan iki farklı araştırmada deyim ve atasözleri öğretiminde karikatürün etkisi araştırılmış, araştırmalar sonucunda deyim öğretiminde karikatürlerin klasik yöntemlerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaman ve Gülcan (2009) yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada gösteri tekniğinin deyim öğretiminde etkililiğini araştırmışlar ve gösteri tekniğinin deyim öğretiminde etkili olduğunu ispatlamışlardır. Özbay ve Akdağ (2013) ise deyim öğretiminde aktif öğrenmenin etkisini araştırmış, araştırmayla birlikte aktif öğrenme yöntemleriyle yapılacak olan deyim öğretiminin klasik yöntemlerden hem daha etkili olduğu hem de öğrencilerin öğretim sürecine daha istekli bir şekilde katılım sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Deyim öğretimi üzerine yapılan çalışmalar, Bağcı (2010)'nın da belirttiği gibi, yenilikçi ve farklı yöntemlerle

yapılan deyim öğretiminin daha kalıcı olduğu noktasında birleşmektedir. Deyim öğretiminde farklı yöntemler kullanılması aktif bir öğrenim için de çok önemlidir.

Örnek olay yöntemi, sosyal bilgilerden fen bilimlerine, geniş bir alanda kullanılan etkili bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe öğretiminde birçok konuda kullanılabilen örnek olay yöntemi, konuşma ve yazma çalışmaları kapsamında yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla da kullanılmaktadır. Öğrenciler, sınıfta gerçek olaylarla karşı karşıya getirilerek sorunlara yaratıcı çözümler üretmeleri sağlanmaktadır. Örnek olay, öğrencilerin başından geçebilecek gerçek olayları içermesi bakımından önemlidir. Öğrencilere kendi yaşamlarından bir kesit sunan örnek olaylar, sınıfta aktif bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Deyim öğretimi alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde örnek olaylar gibi öğrencileri aktif bir şekilde öğrenmeye davet eden farklı yöntemlerin daha kalıcı öğrenmeler ortaya çıkardığı göz önünde tutulmalıdır. Deyim öğretimi alanında örnek olay yönteminin kullanılması, deyimler gibi öğrenciler tarafından anlamlandırılması zor mecazi kelime gruplarının öğretiminde başarıyı artıracak ve daha etkili bir öğrenme ortamı ortaya çıkaracaktır.

Bu araştırmanın öngördüğü sonuçlar diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Söz varlığını geliştirme çalışmalarında deyim öğretiminin örnek olaylarla somutlaştırılması daha kalıcı öğrenmeler sağlayacaktır. Deyim öğretimi 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda söz varlığını geliştirme çalışmaları içerisinde yer verilen bir konudur. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitaplarında deyim öğretimi için farklılık yaratabilecek ve kalıcı öğrenmeler sağlayacak etkinlikler oluşturabilmek amacıyla örnek olaylardan faydalanılabilir. Deyim öğretiminin etkili ve kalıcı bir şekilde yapılabilmesi için farklı etkinlik ve yöntemlerin kullanılması gerekliliği artık göz ardı edilmemeli ve deyim öğretimi çalışmalarında kullanılan yöntemler çeşitlendirilmelidir. Bu noktada soyut ve mecazi kavramlar olan deyimlerin öğretiminde, somutlaştırma yapabilmeyi kolaylaştıran etkili bir yöntem olarak karşımıza örnek olaylarla deyim öğretimi çıkmaktadır.

## Kaynakça

- Aksan, D. (2001). *Her Yönüyle Dil-Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Atasözleri ve Deyimleri Algılama Düzeyi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (27), 91-110.
- Bayraktar, N. ve Yaşar, F. Ö. (2005). İlköğretim 1. Kademe V. Sınıfta Deyim Öğretimine İlişkin Uygulamalar ve Deyim Öğretimine Yeni Bir Yaklaşım. *Dil Dergisi*, 127, 7-20.
- Bulut, M. (2013). Türkçe Eğitimi ve Öğretiminde Dil ve Kültür Aktarımı Aracı Olarak Atasözleri ve Deyimlerin Önemi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13).
- Büyükikiz, K. K. ve Dölek, O. (2019). Deyimlerin Öğrenilmesi ve Kalıcılığında Animasyonların Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 53- 70.
- Çalışkan, N. (2013). Kavramsal Anahtar Modeli ile Metafor ve Deyim Öğretimi. *Bilig Dergisi*, 64, 95-122.
- Çapraz Baran Ş. ve Diren E. (2019). *Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Göçer, A. (2009). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı. *Turkish Studies International Periodical For the Languages*, 1008-1036.
- Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Dramatizasyon Yönteminin Etkililik Düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.



- Mert, E. L. (2009). Anadili Eğitimi ve Öğretimi Sürecinde Sözvarlığı Belirleme Çalışmalarının Önemi ve “Deyim” Kazandırmaya Yönelik Etkinlik Önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 83- 93.
- Mürsel C. G. (2009). *Deyim ve Atasözlerin Öğretiminde Karikatürün Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Örge, F. (2003). *İlköğretim Birinci Kademe Beşinci Sınıfta Deyimlerin Öğretimine İlişkin Kullanılabilecek Aktivitelere Yönelik Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbay, M. ve Akdağ, E. (2013). Deyimlerin Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 46-54.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitimi Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İncelemesi Yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pehlivanlar, E. ve Şahin, F. (2007). Fen Bilgisi Dersi “Canlının İç Yapısına Yolculuk” Ünitesinde Örnek Olay Yönteminin Başarıya, Hatırlamaya ve Bilişüstü Becerilerin Gelişimine Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25(25), 171- 184.
- Şahin, S., Atasoy, B. ve Somyürek, S. (2010). Öğretmen Eğitiminde Örnek Olay Yöntemi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 253 -277.
- Şalvarlı, B. (2010). *Türkçe Deyim Öğretimi İçin Metin Hazırlama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TDK. (2020). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tekışık, H. H. (1994). *İlköğretim Türkçe Öğretimi ve 4. Sınıf Ders Kitabı Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Türkben, T. (2019). Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Deyim Varlığı ve Öğretimi Açısından İncelenmesi. *BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 63-90.
- Varişoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M. ve Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve Atasözlerinin Öğretilmesinde Görsel Bir Araç Olarak Karikatürlerin Başarıya Etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, 41, 226-242.
- Yaman, H. ve Gülcan, F. (2009). Sözcük Dağarcığını Zenginleştirme Etkinliği Olarak Deyim Öğretimi: Gösteri Tekniği Uygulaması. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 2 (11), 59-71.