



**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

*\* Eski adıyla İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ Dergisi  
(ISSN: 1309-1352 e-ISSN: 2149-0074)*

**OCAK 2021**

**ISSN: 2757-7252**  
**e-ISSN: 2757-7244**

**CİLT: 13 - SAYI:1**

*İAUD Cilt 13 Sayı 1 DOI:10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/2021.131*

**İletişim**

<https://iaud.aydin.edu.tr/tr/2021-ocak-cilt-13-sayi-1/>

**Editör**

Dr. Öğr. Üyesi Nur Emine KOÇ

**Editör Yardımcısı**

Arş. Gör. Burcu KAVAS

<http://iaud.aydin.edu.tr>

## DERGİNİN TARİHÇESİ

İAUD, Ocak 2009 – Aralık 2020 yılları arasında “İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi” adıyla süreli akademik hakemli bir dergi olarak yayın yapmıştır. Belirtilen tarih aralığında derginin ISSN 1309-1352 | e-ISSN 2149-0074 olarak kullanılmıştır. TRDizin başvuru sürecinde derginin alanının net olarak belirgin olmamasından dolayı İstanbul Aydın Üniversitesi 12.06.2020 tarih 2020/5 toplantı ve 45379966-050.01.04 numarasıyla alınan Yayın Komisyon Kararı doğrultusunda isminin “İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi” olarak Ocak 2021 sayısı ile birlikte değiştirilmesine karar verilmiştir. Yeni isim bağlamında yeni ISSN: 2757-7252 ve yeni e-ISSN: 2757-7244 alınarak Sosyal Bilim alanıyla ilgili çalışmalar değerlendirilerek yayın süreci kaldığı yerden devam etmektedir.

# İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ (İAÜD)

ISSN: 2757-7252 e-ISSN: 2757-7244

## **Odak ve Kapsam**

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, bilimin rehberliğinde dünyaya açılmak, içinde bulunduğu topluma ulaşabilmek, onların değişen ve gelişen taleplerine öncülük etmek için araştırmacıların özün bilimsel makalelerini uluslararası yayıncılık ilkeleri doğrultusunda yayımlamak amacını güder. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, İstanbul Aydın Üniversitesi'nin yayın organıdır. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi sadece sosyal bilimler temel alanından makaleleri kabul etmektedir. Sosyal Bilim alanındaki özgün Türkçe ve İngilizce bilimsel makalelerin yayımlandığı bir süreli yayındır. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi hakemli bir dergidir ve 2009 yılından beri yayımlanmaktadır.

Sosyal bilimleri temel alan İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisinde (İAÜD); gazetecilik ve medya çalışmaları, görsel iletişim tasarımı, halkla ilişkiler, sinema, siyaset bilimi, iletişim çalışmaları, sosyal psikoloji, sosyoloji, dilbilimi, iletişim sosyolojisi, iletişim sistemleri, iletişim psikolojisi, iletişim tarihi, kişilerarası iletişim, kitle iletişimi, kültürlerarası iletişim, siyasal iletişim, uluslararası iletişim ve yeni iletişim teknolojileri, uygulamalı iletişim ve buna yakın sosyal bilimlerdeki ilgili alanlarında bilimsel çalışmalar kapsamında eserler kabul edilmekte ve yayımlanmaktadır.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, yılda dört defa basılı ve elektronik olarak yayınlanan hakemli ve bilimsel bir dergidir. Orijinal teorik ve/veya deneysel çalışma, çeşitli bilimsel araştırma yöntemlerinin uygulandığı makaleler kabul edilir. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi editör kurulu, ulusal ve uluslararası uzmanların değerlendirmesiyle makalelerin kabul edilmesi veya edilmemesinde yetkilidir.

## **İndeks ve Özet Bilgisi**

DOAJ (Directory of Open Access Journals)

Academic Search Ultimate (EBSCOhost)

DERGİPARK

InfoBase INDEX

ROAD INDEX

GOOGLE SCHOLAR

CiteFactor

Asos İndeks

SOBİAD

## **Türk Eğitim İndeksi**

### **Yayıncı**

İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

### **Makale Türleri**

**Derleme:** Belli bir konuda yakın zamana kadar yapılmış bilimsel çalışmaların kapsamlı derlemesi.

**Araştırma Makalesi:** Özgün araştırmaları ve sonuçlarını sunan bilimsel formatta yazılmış makale.

**Teorik ve Kuramsal Makaleler:** İlgili bilim dalına katkı yapacak teorik düzlemde hazırlanmış makale.

### **Değerlendirme Süreci**

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisine gönderilen makaleler, iki hakem tarafından değerlendirilir. Hakemlerden birinin olumsuz, diğerinin olumlu görüş bildirmesi durumunda Yayın Kurulu hakem raporlarını inceleyerek makalenin işlem sürecini üçüncü bir hakeme gönderme yönünde ya da yazarına iade etme şeklinde belirler. Makalenin yayımlanabilmesi için en az iki hakemin olumlu görüş bildirmesi gerekir. Makaleler Turnitin ve/veya iThenticate intihal yazılımları ile kontrol edilmektedir. Hakemlerin raporları tamamlandıktan sonra yazılar, Yayın Kurulu'nun onaylaması durumunda yayıma hazır hale gelir ve kabul sırası dikkate alınarak uygun görülen sayıda yayımlanır.

### **Yayın Sıklığı**

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Ocak, Nisan, Temmuz, Ekim olmak üzere yılda 4 kez yayımlanır. Dergiye belli bir sayı için makale kabul edilmemektedir. Yazarlar istediği zaman makalesini gönderebilir. Değerlendirme süreci tamamlanan makaleler geliş tarihi dikkate alınarak yayımlanır.

### **Açık Erişim Politikası**

Açık erişimin bilginin evrensel kullanımını artırarak, insanlık için yararlı sonuçlar doğuracağı düşüncesinden hareketle, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Açık Erişim politikasını benimsemiştir. Dergi, yazarlardan devraldığı ve yayımladığı içerikle ilgili telif haklarından, bilimsel içeriğe evrensel Açık Erişimin (Open Access) desteklenmesi ve geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla, bilinen standartlarda kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanım (bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarını bedelsiz kullanıma sunmaktadır. İçeriğin ticari amaçlı kullanımı için yayınevinden yazılı izin alınması gereklidir. Ayrıca İAÜD, Creative Commons tarafından CC-BY-NC-ND 4.0 lisanslanmıştır.

## **Yayın Ücreti**

Dergi için herhangi bir ücret talep edilmemektedir. Ayrıca kabul edilen bütün makaleler ücretsiz yayımlanmaktadır.

## **Araştırma ve Yayın Etiği İlkeleri**

İAÜD'ye gönderilen bilimsel yazılarda, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği ile ilişkili yönergeler, ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors) önerileri ve COPE (Committee on Publication Ethics)'un Editör ve Yazarlar için Uluslararası Standartları dikkate alınmalıdır. İntihal, verilerde sahtecilik ya da yanıltmacılık, yayın tekrarı, bölerek yayınlama ve araştırmaya katkısı olmayan kişilerin yazarlar arasında yer alması etik kurallar dahilinde kabul edilemez uygulamalardır. Bu ve benzeri uygulamalarla ilişkili herhangi etik bir usulsüzlük durumunda gerekli yasal işlemler yapılacaktır.

a) İntihal: Başkalarının özgün fikirlerini, metotlarını, verilerini veya eserlerini bilimsel kurallara uygun biçimde atıf yapmadan kısmen veya tamamen kendi eseri gibi göstermek, intihal kapsamında ele alınmaktadır. İntihalden kaçınmak için yazarlar bilimsel kurallara uygun bir şekilde atıf yapmalı ve araştırmaları içerisinde yer alan tüm bilimsel yazılara ait kaynak gösterimine dikkat etmelidirler.

b) Veride Sahtecilik: Bilimsel araştırmalarda gerçekte var olmayan ya da değişikliğe uğratılmış verileri kullanmak, veride sahtecilik kapsamında ele alınmaktadır. Yazarlar verilerini etik kurallar dahilinde toplayarak, süreç içerisinde geçerlik ve güvenilirliği etkileyecek bir değişikliğe maruz bırakmadan analiz etmelidirler.

c) Çarpıtma: Araştırmadan elde edilen kayıtları ya da verileri değiştirmek, araştırmada kullanılmayan cihaz veya materyalleri kullanılmış gibi göstermek, destek alınan kişi ve kuruluşların çıkarları doğrultusunda araştırma sonuçlarını değiştirmek ya da şekillendirmek, çarpıtma kapsamında ele alınmaktadır. Yazarlar araştırma süreci ile ilişkili verdikleri bilgilerde dürüst, objektif ve şeffaf olmalıdırlar. Etik kuralları ihlal etmekten kaçınmalıdırlar.

d) Yayın Tekrarı: Aynı yayını, yapılmış olan önceki yayınlara atıf yapmaksızın ayrı yayınlar olarak sunmak, yayın tekrarı kapsamında ele alınmaktadır. Değerlendirilmek üzere gönderilen yayınların daha önce başka bir yerde yayımlanması ya da değerlendirme sürecinde olması ile ilişkili sorumluluk tamamen yazarlara aittir. Yazarlar tekrardan kaçınmalı, özgün ve orijinal araştırmalarını göndermeye özen göstermelidirler.

e) Bölerek Yayınlama: Bir araştırmanın sonuçlarını, araştırmanın bütünlüğünü bozacak şekilde ve uygun olmayan biçimde parçalara ayırıp birden fazla sayıda yayımlayarak bu yayınları ayrı yayınlar olarak sunmak, bölerek yayınlama kapsamında ele alınmaktadır. Yazarlar araştırma bütünlüğünü göz önünde bulundurmalı ve sonuçları etkileyecek bölmelerden kaçınmalıdırlar.

f) Yazarlık: Araştırmaya katkısı olmayan kişileri yazarlar arasına dâhil etmek

ya da katkısı olan kişileri dâhil etmemek, haksız yazarlık kapsamında ele alınmaktadır. Araştırmanın planlanması, tasarımı, verilerin toplanması, analiz edilmesi, değerlendirilmesi, araştırmanın yayına hazırlanması ve son halinin ortaya koyulması aşamalarına tüm yazarlar yeterli düzeyde katkı sağlamış olmalıdırlar.

### **Etik Kurul İzni**

Aşağıda yer alan araştırmalar için “Etik Kurul İzni” gerekmektedir. Makale yazarının kadrosunda yer aldığı kurumdan onaylı “Etik Kurul İzni” alınmalıdır. Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
- İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar,

### **Ayrıca;**

- Olgu sunumlarında “Aydınlatılmış onam formu”nun alındığının belirtilmesi,
- Başkalarına ait ölçek, anket, fotoğrafların kullanımı için sahiplerinden izin alınması ve belirtilmesi,
- Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulduğunun belirtilmesidir.

Bu makalelerde kesinlikle “Etik Kurul İzni” makale içinde belirtilmelidir. Makalelerde Araştırma ve Yayın Etiğine uyulduğuna dair ifadeye yer verilmelidir.

### **İntihal Politikası**

Gönderilen tüm makaleler intihal kontrol taramasından geçmek zorundadır ve iThenticate ve/veya Turnitin (Advanced Plagiarism Detection Software) aracılığıyla kontrol edilmektedir. Bu rapora bağlı olarak intihal oranı en az %20’yi geçmeyecek düzeyde olan makaleler yayımlanabilir. Bunun üzerinde intihal oranı olan makaleler kesinlikle yayımlanamamaktadır. %20’nin altında intihal oranı çıkan makalelerde hakem görüşlerine bağlı olarak güncelleme talep edilebilmektedir.

### **Telif Hakkı**

Telif hakkı; bilimsel olarak hazırlanmış makalelerin ayrıntılı bir şekilde korunmasını amaçlar. Yazarın haklarını korumak ve yeniden basma ya da

yayınlanan araştırmanın diğer kullanım izinlerini düzenlemek için İAÜD, yazarların makalelerini yayınlanmaya hazır olduğunda tüm haklarını imzalamaları gereken bir telif hakkı formuna sahiptir.

İAÜD, yazarların telif hakkını kısıtlama olmaksızın kullanmalarına izin vermez. Teknik içeriğe ve tescilli materyalin korunmasına ilişkin sorumluluk yalnızca yazara ve kurumlara aittir ve İAÜD veya Yayın Kurulunun sorumluluğunda değildir. Başlıca yazar, makalenin diğer tüm yazarlar tarafından görülmesini sağlamaktan sorumludur. Gönderilmeden önce makalede telif hakkıyla korunan materyallerin kullanımı için gerekli tüm telif hakkı izinlerini almak yazarın sorumluluğundadır.

### **Yazar olarak haklarını nelerdir?**

- Yetki olarak haklarınızı belirlemek için gönderdiğiniz veya yayınladığınız derginin politikasını kontrol etmeniz önemlidir. İAÜD'nin standart politikaları aşağıdaki yeniden kullanım haklarına izin verir:
- İAÜD; makalelerin yazarlar tarafından telif hakkı kısıtlaması olmaksızın kullanılmasına izin vermez.
- Yayınlanan makaleyi, kendi eğitim ihtiyaçlarınız için veya araştırma kaynağınıza, bu arzun ticari amaçlarla kullanılmaması koşuluyla bireysel olarak sağlamak için kullanabilirsiniz.
- Yayınlanan makaleyi İAÜD'nin izni olmadan bir web sitesinde yayınlamayabilirsiniz.

### **Makale Çağrısı**

İAÜD, farklı alanlardan gelen akademisyen ve profesyonelleri “sosyal bilimler”le ilgili bu konulardaki farklı görüşlerini tartışmak üzere bir araya getirmeyi amaçlamaktadır.

- İAÜD'ün Ana Konuları
- Gazetecilik ve medya çalışmaları
- Görsel iletişim tasarımı
- Halkla ilişkiler
- Sinema
- Siyaset bilimi
- İletişim çalışmaları
- Sosyal psikoloji
- Sosyoloji
- Dilbilimi
- İletişim sosyolojisi
- İletişim sistemleri
- İletişim psikolojisi
- İletişim tarihi

- Kişilerarası iletişim
- Kitle iletişimi
- Kùltùrlerarası iletişim
- Siyasal iletişim
- Uluslararası iletişim
- Yeni iletişim teknolojileri
- Uygulamalı iletişim
- İletişim bilimleri
- Dijital kùltùr
- İletişim çalışmaları
- Reklamcılık
- Uzaktan eğitim
- Radyo, televizyon ve sinema
- Yayın Dili
- Türkçe ve İngilizce
- Makale Gönderimi

Makaleler sadece Dergipark üzerinden kabul edilmektedir.

### **İletişim**

İstanbul Aydın Üniversitesi

İstanbul – Turkey

e-mail: [iaud@aydin.edu.tr](mailto:iaud@aydin.edu.tr)

Tel: +90212 4441428 – 43705



**İAÜ Adına İmtiyaz Sahibi:**

Doç. Dr. Mustafa AYDIN  
(İstanbul Aydın Üniversitesi)  
(Mütevelli Heyet Başkanı)

**Yazı İşleri Müdürü**

Prof. Dr. Deniz YENGİN

**Editör**

Dr. Öğr. Üyesi Nur Emine KOÇ

**Editör Yardımcısı**

Arş.Gör.Burcu KAVAS

**Teknik Hazırlık**

Akademik Çalışmalar  
Koordinasyon Ofisi

**İdari Koordinatör**

Selin YILMAZ

**Türkçe Redaksiyon**

Süheyla AĞAN

**İngilizce Redaksiyon**

Neslihan İSKENDER

**Grafik Tasarım**

İstanbul Aydın Üniversitesi  
Görsel Tasarım Birimi

**Yazışma Adresi**

Florya Yerleşkesi, Beşyol Mah.  
İnönü Cad. No:38

Küçükçekmece, İstanbul

Tel: 444 1 428

Faks: 0 212 425 57 59

Web: [https://iaud.aydin.edu.tr/tr/  
editorler-kurulu/](https://iaud.aydin.edu.tr/tr/editorler-kurulu/)

**Baskı**

Armoninuans Matbaa:

Tavukçuyolu Cd. Palas Sk. No:3

Y.Dudullu Ümraniye - İstanbul

Tel: 0216 540 36 11

Faks: 0216 540 42 72

E-mail: [grafik2@armoninuans.com](mailto:grafik2@armoninuans.com)

**Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Hasan SAYGIN (İstanbul Aydın Üniversitesi)

Prof. Dr. Cem Sefa SÜTÇÜ (Marmara Üniversitesi)

Prof.Dr. Erhan AKYAZI (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Güven Necati BÜYÜKBAYKAL (İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Nilüfer TİMİSİ NALÇAOĞLU (İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Deniz YENGİN (İstanbul Aydın Üniversitesi)

Prof. Dr. Okan ORMANLI (İstanbul Aydın Üniversitesi)

Doç. Dr. And ALGÜL (İstanbul Aydın Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Nur Emine KOÇ (İstanbul Aydın Üniversitesi)

**Bilimsel Hakem Kurulu**

Abdi GÜNGÖR (Düzce Üniversitesi)

Ayşegül Elif ÇAYCI (İstanbul Ticaret Üniversitesi)

Ayten ÖVÜR (İstanbul Aydın Üniversitesi)

Berk ÇAYCI (İstanbul Ticaret Üniversitesi)

Bilge KINAM (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)

Bilge NARİN (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Birol YİĞİT (Trakya Üniversitesi)

Ceyhan KANDEMİR (İstanbul Üniversitesi)

Çağla KARADEMİR (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)

Çağrı Levent USLU (Yeditepe Üniversitesi)

Çiğdem AYTEKİN (Marmara Üniversitesi)

Cihan BECAN (Üsküdar Üniversitesi)

Deniz AKBULUT (İstanbul Aydın Üniversitesi)  
Derya ÜÇÖĞLU (İstanbul Bilgi Üniversitesi)  
Derya ÇEVİK TAŞDEMİR (Gaziantep Üniversitesi)  
Derya GÜL ÜNLÜ (İstanbul Üniversitesi)  
Dilek PEKİNCE KARDAŞ (Muş Alpaslan Üniversitesi)  
Duygu KOTAN TÜRKDEN (İstanbul Arel Üniversitesi)  
Elif ASOY (İstanbul Aydın Üniversitesi)  
Ercan ÖGE (İstanbul Aydın Üniversitesi)  
Esmâ TEZCAN (İstanbul Aydın Üniversitesi)  
Mehmet Fatih ALTAN (İstanbul Aydın Üniversitesi)  
Fatma Nazlı KÖKSAL (İstanbul Aydın Üniversitesi)  
Gillian ALBAN (İstanbul Kültür Üniversitesi)  
Gonca YILDIRIM (İstanbul Aydın Üniversitesi)  
Gökçen ÇATLI ÖZEN (İstanbul Aydın Üniversitesi)  
Gözde SUNAL (İstanbul Ticaret Üniversitesi)  
Habib HAMURCU (Erciyes Üniversitesi)  
Haktan URAL (Ankara Üniversitesi)  
Hülya SEMİZ TÜRKÖĞLU (İstanbul Üniversitesi)  
Hülya YENGİN (İstanbul Aydın Üniversitesi)  
Hüseyin SELİMLER (İstanbul Aydın Üniversitesi)  
İbrahim Sena ARVAS (İstanbul Üniversitesi)  
İnci Erdoğan (Ankara Üniversitesi)  
İpek Pınar UZUN (Ankara Üniversitesi)  
Serdar Kuzey YILDIZ (İstanbul Aydın Üniversitesi)  
Mesut AYTEKİN (İstanbul Üniversitesi)  
Mustafa BOSTANCI (Sakarya Üniversitesi)  
Mustafa C. SADAKAOĞLU (İstanbul Aydın Üniversitesi)  
Nejat BASIM (Başkent Üniversitesi)  
Nur Emine KOÇ (İstanbul Aydın Üniversitesi)  
Nurhan YEL (İstanbul Kültür Üniversitesi)  
Okan ORMANLI (İstanbul Aydın Üniversitesi)  
Okan KUZU (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)  
Pınar GENÇ (Eskişehir Anadolu Üniversitesi)  
Pınar KARABABA (Beykent Üniversitesi)  
Püren AKÇAY (İstanbul Aydın Üniversitesi)  
Selçuk HÜNERLİ (İstanbul Üniversitesi)  
Selin KİRAZ DEMİR (İstanbul Aydın Üniversitesi)  
Serenay ÇALIŞ (Niğde Üniversitesi)  
Seyfi KILIÇ (Süleyman Demirel Üniversitesi)  
Soner GENÇ (Eskişehir Anadolu Üniversitesi)  
Tamer BAYRAK (İstanbul Aydın Üniversitesi)  
Tuğba CEDİKCİ FENER (İstanbul Kültür Üniversitesi)  
Tuğçe ÇEVİK (İstanbul Aydın Üniversitesi)  
Vildan Hilal AKÇAY (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)  
Ünal BATTAL (Eskişehir Teknik Üniversitesi)  
Yasemin Gezer TUĞRUL (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

## **Editörün Mesajı**

Sevgili IAUD Okuyucuları,

Bu sayıda Cilt 13, Sayı 1 yayınımızı sizlerle paylaşmaktan mutluluk duyuyoruz. Dergimizin yayınlanan bu sayısında kabul edilen 15 yazarın 10 makalesi bulunmaktadır.

Sevgili okurlar, daha detaylı bilgi almak, öneri ve görüşleriniz paylaşmak için bizlere IAUD Sekreterliği [iaud@aydin.edu.tr](mailto:iaud@aydin.edu.tr) adresinden ulaşabilirsiniz.

İletişimde kalmak ve bir sonraki sayımızda buluşmak umudu ile.

### **Editör**

Dr. Öğr. Üyesi Nur Emine KOÇ  
İstanbul Aydın Üniversitesi İletişim Fakültesi  
34295-İstanbul TÜRKİYE  
Tel: 444 1 428  
E-mail: [nurkoc@aydin.edu.tr](mailto:nurkoc@aydin.edu.tr)  
URL: <https://iaud.aydin.edu.tr>

# İSTANBUL AYDIN UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES (İAÜD)

ISSN: 2757-7252 e-ISSN: 2757-7244

## **History of IAUD**

IAUD, published as a peer-reviewed periodical academic journal under the name of “Journal of Istanbul Aydın University” between January 2009 - December 2020. ISSN 1309-1352 | e-ISSN 2149-0074 are used between the specified dates. Because the field of the journal was not clearly apparent in the TRDizin application process, in accordance with 12.06.2020 date, 2020/5 meeting and 45379966-050.01.04 numbered decision of Istanbul Aydın University Publishing Commission, it is decided upon that its name will be changed to “Istanbul Aydın University Journal of Social Sciences” as from the January 2021 issue. Within the context of the new name, by receiving new ISSN: 2757-7252 and new e-ISSN: 2757-7244 the journal will resume its publication process by evaluating studies in the Social Sciences field.

## **Focus and Scope**

Istanbul Aydın University Journal of Social Sciences aims to open up to the world under the guidance of science, reach the society it is in, and to publish scientific articles of the essence in accordance with international publishing principles in order to lead their changing and developing demands. Istanbul Aydın University Journal of Social Sciences is an Istanbul Aydın University publication. Istanbul Aydın University Journal of Social Sciences accepts articles in the field of social sciences. Istanbul Aydın University Journal of Social Sciences is a peer-reviewed periodical publication and has been published since 2009.

Istanbul Aydın University Journal of Social Sciences (IAUD) is based on social sciences and scientific researches in journalism and media studies, visual communication design, public relations, cinema, political science, communication studies, social psychology, sociology, linguistics, communication sociology, communication systems, communication psychology, history of communication, interpersonal communication, mass communication, intercultural communication, political communication works are accepted and published within the scope of scientific studies in the fields of international communication and new communication technologies, applied communication and related social sciences are accepted and published.

Istanbul Aydın University Journal of Social Sciences is a refereed and scientific journal published four times a year in print and electronically. Original theoretical and / or experimental work, articles in which various scientific research methods are applied are accepted. The editorial board of Istanbul Aydın University Journal

of Social Sciences is authorized to accept or not to accept articles upon the evaluation of national and international experts.

## **INDEX**

[DOAJ](#) (Directory of Open Access Journals)

[Academic Search Ultimate](#) (EBSCOhost)

[DERGİPARK](#)

InfoBase INDEX

[ROAD INDEX](#)

[GOOGLE SCHOLAR](#)

[CiteFactor](#)

Asos İndeks

SOBİAD

Türk Eğitim İndeksi

## **Publisher**

İstanbul Aydın University, TURKEY

## **Article Types**

Review: Comprehensive review of scientific studies on a particular subject, up to recently.

Research Article: An article written in a scientific format presenting original research and results.

Theoretical and Theoretical Articles: An article prepared on a theoretical level that will contribute to the related discipline.

## **Peer Review Process**

The editorial board peruses the submitted material with regard to both form and content before sending it on to referees. They may also consider the views of the advisory board. After the deliberation of the editorial board, submitted material is sent to two referees. In order for any material to be published, at least two of the referees must approve it. The revision and improvement demanded by the referees must be implemented in order for an article to be published. Authors are informed within three months about the decision regarding the publication of their material. All the papers are controlled academically with the TURNITIN or/and iThenticate program.

### **Publishing Period**

Istanbul Aydın University Journal of Social Sciences is published 4 times a year, January, April, July and October. Articles are not accepted for a certain number of journals. Authors can submit their article at any time. The articles whose evaluation process is completed are published taking into consideration the arrival date.

### **Open Access Policy**

IAUD adopted a policy of providing open access. This is an open access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Users are allowed to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of the articles in this journal without asking prior permission from the publisher or the author. This is in accordance with the BOAI definition of open access. In addition to this, IAUD is licensed by Creative Commons with CC-BY-NC-ND 4.0.

### **Publication Charge**

No publication charge or article processing charge is required. All accepted manuscripts will be published free of cost.

### **Principles of Research and Publication Ethics**

In scientific papers sent to IAUD, the guidelines related to the Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions, the recommendations of the International Committee of Medical Journal Editors and the International Standards for the Authors and Authors of the Committee should be taken into attention. Plagiarism, forgery in the data, misleading, repetition of publications, divisional publication and individuals who do not contribute to the research are among the authors are unacceptable practices within the ethical rules. Legal actions will be taken in case of any ethical irregularity related to this and similar practices.

a)Plagiarism: Placing the original ideas, methods, data, or works of others, partly or completely, without making reference to the scientific rules, is dealt with in the context of plagiarism. In order to avoid plagiarism, the authors should refer to the scientific rules in a manner that is appropriate and should pay attention to the references of all scientific papers in their research.

b)Forgery of Data: The use of data that does not exist or is modified in scientific research is data in the scope of forgery. Authors should analyze their data in accordance with ethical rules and without exposing them to a change in validity and reliability during the process.

c)Detortion: Changing the records or data obtained from the study, showing the devices or materials that are not used in the research as used, changing or shaping the research results according to the interests of the people and organizations that

are supported are considered within the scope of distortion. The authors should be honest, objective and transparent in the information they provide in relation to the research process. They should avoid violating the rules of ethics.

d)Repetition: Presenting the same publication as separate publications without referring to the previous publications is considered within the scope of repetition of publications. The responsibility for the publication of the publications submitted for evaluation in another place or in the evaluation process belongs to the authors. The authors should refrain from repeating the original and original research and they should pay attention to submit their original and original research.

e)Divisional Publication: The results of a research are discussed in the scope of dissemination and disseminating the results of the research in a way that disrupts the integrity of the research and disseminating it in more than one way, and publishing these publications as separate publications. The authors should consider the integrity of the research and avoid the divisions that will affect the results.

f)Authorship: The inclusion of people who do not contribute to the research or not to include the people who have contributed is considered within the scope of unfair writing. All authors should have contributed sufficiently to the planning, design, data collection, analysis, evaluation, preparation of the research and finalization of the research.

### **Ethics Committee Approval**

“Ethics Committee Approval” is required for the following researches. An approved “Ethics Committee Approval” must be obtained from the institution where the author of the article is located. The researches requiring the Ethics Committee’s approval are as follows:

- Any researches carried out with qualitative or quantitative approaches that require data collection from participants using survey, interview, focus group work, observation, experiment, interview techniques,
- Use of humans and animals (including material / data) for experimental or other scientific purposes,
- Clinical researches on humans,
- Researches on animals,
- Retrospective studies in accordance with the law of protection of personal data,

Also;

- Stating that the “informed consent form” was taken in the case reports,
- Obtaining and specifying the permission of the owners for the use of scale, questionnaire and photos belonging to others,

- Stating that copyright regulations are obeyed for the ideas and works of art used.

“Ethics Committee Permission” should be stated in these articles. The articles should include the statement that Research and Publication Ethics are complied with.

### **Plagiarism Policy**

Gönderilen tüm makaleler intihal kontrol taramasından geçmek zorundadır ve iThenticate ve/veya Turnitin (Advanced Plagiarism Detection Software) aracılığıyla kontrol edilmektedir. Bu rapora bağlı olarak **intihal oranı en az %20** 'yi geçmeyecek düzeyde olan makaleler yayımlanabilir. Bunun üzerinde intihal oranı olan makaleler kesinlikle yayımlanmamaktadır. %20'nin altında intihal oranı çıkan makalelerde hakem görüşlerine bağlı olarak güncelleme talep edilebilmektedir.

### **Copyright**

Copyright aims to protect the specific way the article has been written to describe a scientific research in detail. It is claimed that this is necessary in order to protect author's rights, and to regulate permissions for reprints or other use of the published research. İAÜD have a copyright form which is required authors to sign over all of the rights when their article is ready for publication. All site content, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Common Attribution Licence. (CC-BY-NC 4.0)

The author gives his rights to the journal by signing the copyright transfer form. The submitted papers are assumed to contain no proprietary material unprotected by patent or patent application; responsibility for technical content and for protection of proprietary material rests solely with the author(s) and their organizations and is not the responsibility of the İAÜD or its Editorial Staff. The main (first/corresponding) author is responsible for ensuring that the article has been seen and approved by all the other authors. It is the responsibility of the author to obtain all necessary copyright release permissions for the use of any copyrighted materials in the manuscript prior to the submission.

*What are my rights as author?*

It is important to check the policy for the journal to which you are submitting or publishing to establish your rights as Author. İAUD's standard policies allow the following re-use rights

The journal allows the author(s) to use the articles without copyright restrictions. You may use the published article for your own teaching needs or to supply on an individual basis to research colleagues, provided that such supply is not for commercial purposes.



You may not post the published article on a website without permission from IAUD.

### **Call For Papers**

IAÜD will bring together academics and professionals coming from different fields to discuss their differing points of views on these questions related to “social sciences”.

### **Main Topics of IAÜD**

- Journalism and media studies
- Visual communication design
- Public relations
- Cinema
- Political Science
- Communication studies
- Social psychology
- Sociology
- Linguistics studies
- Communication sociology
- Communication systems
- Communication psychology
- Communication history
- Interpersonal communication
- Interpersonal communication
- Interpersonal communication
- Intercultural communication
- Political communication
- New communication technologies
- Applied communication
- Communication sciences
- Digital culture
- Communication studies
- Advertising
- Distance Learning
- Radio, television and cinema

**Publication Language of İAÜD**

Turkish and English

**Article Submission**

Articles are accepted only through Dergipark.

**Contact**

İstanbul Aydın University

İstanbul – Turkey

e-mail: [iaud@aydin.edu.tr](mailto:iaud@aydin.edu.tr)

Tel: +90212 4441428 – 43705

### **Başkan'dan**

Üniversite olmak sadece eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmek anlamına gelmez. Üniversite, bu faaliyetlerin yanında sosyal ve akademik faaliyetleri de sağlıklı ve kaliteli yürütülmesinden sorumludur. Üniversitemizde görev yapan her öğretim elemanının ürettiği en küçük çıktıyı değerlendirmesi ve paylaşması temel amaçlarımızdandır. Bu amaçtan hareketle yürütülen yayın faaliyetleri ise akademik anlamda en öncelikli çabamızdır. Deneyimlerin genç kuşaklara aktarılması için temel mecra olarak gördüğümüz akademik dergi yayıncılığında, İstanbul Aydın Üniversitesi'nin de katkısının olması amacıyla, bünyemizdeki tüm bilim, teknoloji ve sanat disiplinlerinde akademik dergi yayınlama kararı alınmıştır.

Üniversitemiz tarafından yayınlanan İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi temelde teknoloji, iletişim ve sosyal bilimler arasında ilişkiler kurulması ve bu alanlar üzerine bilimsel çalışmaların yayınlanması görevini üstlenmektedir. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Sosyal Bilimler, İletişim Çalışmaları, Yeni Medya, Halkla İlişkiler, Reklamcılık alanında yapılmış olan gerek uygulamalı gerekse bilimsel araştırma merkezli makaleleri yayınlamaktadır. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi umuyorum ki hem Türk hem de uluslararası araştırmacıların bilimsel eserler üretmesi ve bilimsel alanda ülkemizin yazın gelişimine katkıda bulunacaktır. Derginin editörü, hakemleri ve yazarlarına katkıları için teşekkürlerimi sunuyorum.

**Doç. Dr. Mustafa AYDIN**  
**Mütevelli Heyet Başkanı**

### **Rektör'den**

İstanbul Aydın Üniversitesi içindeki tüm fakültelerimiz önemlidir ve gereklidir. Ama üniversitemizin teknoloji, iletişim ve sosyal bilimler alanında çalışmaların yapılması adına pek çok öğrenciyi yetiştiren İletişim Fakültemiz yeni medya, halkla ilişkiler, reklam gibi alanlarda araştırma yapılması adına önemli yazınla üretmektedir. Kurumların ulusal ve uluslararası ölçekte tanıtılması için yayınların yararı kuşkusuz tartışılmazdır. Akademik dergi yayıncılığında varlığını ortaya koyan "İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi", alanında önemli ve ciddi bir adımdır. İletişim Fakültesi dekanı Prof. Dr. Deniz Yengin'e şahsında, derginin yayına hazırlanmasında emeği geçen herkesi kutluyor, başarılı bir yayın hayatı diliyorum.

**Prof. Dr. Yedigir İZMİRLİ**  
**İAÜ Rektörü**

### **Editör'den**

İstanbul Aydın Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından hazırlanan bilim ve sosyal bilimlere dair araştırmaları içeren "İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi" bilimsel alana pek çok katkıda bulunan makaleleri yayınlamaktadır. Dergimize yapılan birçok araştırmacının başvurusundan, dikkatli incelemeler yapılarak yayınlanması seçilen eserler gerek ulusal gerekse uluslararası alanda önemli katkılar sağlayacaktır. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi; EBSCO, DOAJ ve Dergipark içerisinde yer alan yapısı ile gelecek sayılarında da önde gelen araştırmalara ev sahipliği yapacaktır.

**Dr. Öğr. Üyesi Nur Emine KOÇ**  
**İAÜD Editörü**

**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

**CİLT: 13 - SAYI:1 - Ocak 2021**



## ***İçindekiler***

*Content*

### **ARAŞTIRMA MAKALELERİ (RESEARCH ARTICLES)**

#### **REKLAM KAMPANYALARINDA ETKİLEŞİMLİ İLETİŞİMİN SİLAHI: OYUNLAŞTIRMA**

*IN ADVERTISING CAMPAIGNS INTERACTIVE COMMUNICATION'S ITS NEW  
WEAPON: GAMIFICATION*

**Begüm Aylin ÖNDER ..... 1**

#### **KURUMSAL KİMLİK ARACI OLARAK INSTAGRAM KULLANIMI: TOG VE TOFD ÖRNEKLERİ**

*USING INSTAGRAM AS A CORPORATE IDENTITY TOOL: TOG AND TOFD  
EXAMPLES*

**Burcu Yağmur ŞİVİL, Deniz YENGİN ..... 41**

#### **ÇOCUKLARDAKİ DİSLEKSİ SORUNUNUN İLETİŞİM AÇISINDAN ANALİZİ: İLKOKUL ÇAĞINDAKİ DİSLEKTİK ÇOCUKLARIN İLETİŞİM PROBLEMLERİ**

*ANALYSIS OF DYSLEXIA PROBLEM OF CHILDREN IN TERMS OF  
COMMUNICATION: COMMUNICATION PROBLEMS OF DYSLEXIC  
CHILDREN AT THE AGE OF ELEMENTARY SCHOOL*

**Hakan AVŞAR, Özden CANKAYA ..... 59**

#### **ÇİNCENİN TİPOLOJİK AÇIDAN İNCELENMESİ**

*THE RESEARCH OF CHINESE TYPOLOGY*

**Mesut KESKİN ..... 87**

**TÜRKİYE'DE DİJİTAL OYUN DURUMU: E-SPOR OYUNCULARININ DEĞERLENDİRMELERİYLE LEAGUE OF LEGENDS ÖRNEĞİ**

*VIDEO GAME SITUATION IN TURKEY: EXAMPLE OF THE LEAGUE OF LEGENDS BY E-SPORTS PLAYERS' ASSESSMENTS*

**Murat ALİOĞLU, And ALGÜL..... 121**

**BİLİNÇLİ FARKINDALIK TEMELLİ BİLİŞSEL TERAPİ: BİR İNCELEME ÇALIŞMASI**

*MINDFULNESS BASED COGNITIVE THERAPY: A REVIEW STUDY*

**Saadet ZÜMBÜL..... 155**

**ESTETİK-SANAT-ZANAAT YAKLAŞIMIYLA SERAMİK SANATI ÜZERİNE DÜŞÜNCELER**

*WITH AESTHETICS-ART-CRAFT APPROACH THOUGHTS ON CERAMIC ART*

**Serap ÜNAL ..... 195**

**TÜRKİYE VE ALMANYA MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ GEOMETRİ ÖĞRENME ALANI BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRILMASI**

*A COMPARISON OF MATHEMATICS CURRICULUM OF TURKEY AND GERMANY IN THE CONTEXT OF GEOMETRY LEARNING DOMAIN*

**Yasemin ÇİÇEK, Okan KUZU, Nihat ÇALIŞKAN ..... 225**

**MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ EĞİTİMLERİ VE BU EĞİTİMİN ÇEVRE SAĞLIĞI FARKINDALIĞINA ETKİSİ**

*OCCUPATIONAL HEALTH AND SAFETY TEACHING OF VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS AND ITS EFFECT TO ENVIRONMENTAL HEALTH AWARENESS*

**Zeynep AYDOĞAN..... 261**

**İLİŞKİ YÖNETİMİ PERSPEKTİFİNDE YENİ NESİL ÖYKÜ ANLATICILARI OLARAK SOSYAL MEDYA FENOMENLERİNİN ARKETİPSEL İNCELEMESİ**

*ARCHETYPAL ANALYSIS OF SOCIAL MEDIA INFLUENCERS AS STORYTELLERS IN RELATIONSHIP MANAGEMENT PERSPECTIVE*

**Zeynep ÖZCAN ..... 285**

**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

**CİLT: 13 - SAYI:1 - Ocak 2021**



**DOI Numaraları**

DOI: 10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/2021.131

**REKLAM KAMPANYALARINDA ETKİLEŞİMLİ İLETİŞİMİN SİLAHI:  
OYUNLAŞTIRMA**

*IN ADVERTISING CAMPAIGNS INTERACTIVE COMMUNICATION'S ITS NEW  
WEAPON: GAMIFICATION*

**Begüm Aylin ÖNDER**

10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud\_v13i1001

**KURUMSAL KİMLİK ARACI OLARAK INSTAGRAM KULLANIMI:  
TOG VE TOFD ÖRNEKLERİ**

*USING INSTAGRAM AS A CORPORATE IDENTITY TOOL: TOG AND TOFD  
EXAMPLES*

**Burcu Yağmur ŞİVİL, Deniz YENGİN**

10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud\_v13i1002

**ÇOCUKLARDAKİ DİSLEKSİ SORUNUNUN İLETİŞİM AÇISINDAN  
ANALİZİ: İLKOKUL ÇAĞINDAKİ DİSLEKTİK ÇOCUKLARIN İLETİŞİM  
PROBLEMLERİ**

*ANALYSIS OF DYSLEXIA PROBLEM OF CHILDREN IN TERMS OF  
COMMUNICATION: COMMUNICATION PROBLEMS OF DYSLEXIC CHILDREN  
AT THE AGE OF ELEMENTARY SCHOOL*

**Hakan AVŞAR, Özden CANKAYA**

10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud\_v13i1003

**ÇİNCENİN TİPOLOJİK AÇIDAN İNCELENMESİ**

*THE RESEARCH OF CHINESE TYPOLOGY*

**Mesut KESKİN**

10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud\_v13i1004

**TÜRKİYE'DE DİJİTAL OYUN DURUMU: E-SPOR OYUNCULARININ DEĞERLENDİRMELERİYLE LEAGUE OF LEGENDS ÖRNEĞİ**  
*VIDEO GAME SITUATION IN TURKEY: EXAMPLE OF THE LEAGUE OF LEGENDS BY E-SPORTS PLAYERS' ASSESSMENTS*

**Murat ALİOĞLU, And ALGÜL**

10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud\_v13i1005

**BİLİNÇLİ FARKINDALIK TEMELLİ BİLİŞSEL TERAPİ:  
BİR İNCELEME ÇALIŞMASI**

*MINDFULNESS BASED COGNITIVE THERAPY: A REVIEW STUDY*

**Saadet ZÜMBÜL**

10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud\_v13i1006

**ESTETİK-SANAT-ZANAAT YAKLAŞIMIYLA SERAMİK SANATI ÜZERİNE DÜŞÜNCELER**

*WITH AESTHETICS-ART-CRAFT APPROACH THOUGHTS ON CERAMIC ART*

**Serap ÜNAL**

10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud\_v13i1007

**TÜRKİYE VE ALMANYA MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ GEOMETRİ ÖĞRENME ALANI BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRILMASI**

*A COMPARISON OF MATHEMATICS CURRICULUM OF TURKEY AND GERMANY IN THE CONTEXT OF GEOMETRY LEARNING DOMAIN*

**Yasemin ÇİÇEK, Okan KUZU, Nihat ÇALIŞKAN**

10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud\_v13i1008

**MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ EĞİTİMLERİ VE BU EĞİTİMİN ÇEVRE SAĞLIĞI FARKINDALIĞINA ETKİSİ**

*OCCUPATIONAL HEALTH AND SAFETY TEACHING OF VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS AND ITS EFFECT TO ENVIRONMENTAL HEALTH AWARENESS*

**Zeynep AYDOĞAN**

10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud\_v13i1009

**İLİŞKİ YÖNETİMİ PERSPEKTİFİNDE YENİ NESİL ÖYKÜ ANLATICILARI OLARAK SOSYAL MEDYA FENOMENLERİNİN ARKETİPSEL İNCELEMESİ**

*ARCHETYPAL ANALYSIS OF SOCIAL MEDIA INFLUENCERS AS STORYTELLERS IN RELATIONSHIP MANAGEMENT PERSPECTIVE*

**Zeynep ÖZCAN**

10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud\_v13i1010





# REKLAM KAMPANYALARINDA ETKİLEŞİMLİ İLETİŞİMİN SİLAHI: OYUNLAŞTIRMA

Begüm Aylin ÖNDER

İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

begumonder@aydin.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-0314-2843>

<i>Atıf</i>	Önder, B. A. (2021). REKLAM KAMPANYALARINDA ETKİLEŞİMLİ İLETİŞİMİN SİLAHI: OYUNLAŞTIRMA. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 1-40.
-------------	--

## ÖZ

Bilişim ve iletişim teknolojilerinin gelişimi ile birlikte yaşanan dijital dönüşüm, kısa süre içinde hayatın her alanına nüfuz etmiştir. Özellikle 2000’li yıllardan sonra internet erişimi ve yeni medya kullanımındaki hızlı artış, dâhiliyet, katılım, geri bildirim gibi kavramları insan hayatının merkezine yerleştirerek etkileşimli iletişimin önem kazanmasına neden olmuştur. Şüphesiz bu dönüşümden bağımsız düşünülmemeyen pazarlama sektöründe de etkileşimli reklam uygulamalarının kullanılmasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Nitekim etkileşim temelli reklam uygulamaları tüketici ile marka arasında duygusal bir bağ oluşturmayı hedeflemektedir. Dahası, bu tür uygulamaların kullanımı ile, tüketicinin reklamı yapılan ürün ya da hizmete katılımı sağlanarak kullanıcının reklamın bir parçası haline dönüşmesi beklenir. İşte bu noktada son birkaç yılın eğilimleri arasında yer alan oyunlaştırma (gamification), problemleri çözmek ve engelleri aşmak için geliştirilen tasarım metodolojisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışma, etkileşim tabanlı bir iletişim şekli olan oyunlaştırmanın sahip olduğu temel bileşenleri ele alarak, bu bileşenlerin reklam uygulamalarına nasıl yansdığı üzerine odaklanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, geniş bir alanyazın taraması yapılarak hazırlanan çalışmada birbirinden farklı mecralarda oyunlaştırılmış çeşitli reklam uygulama örneklerine yer verilmiştir. Bu bağlamda gündelik yaşam pratikleri dahilinde hemen hemen her alanda karşımıza çıkan oyunlaştırma yöntemi çalışma kapsamında, sadece reklam içerikli uygulamalar üzerinden ele alınarak sınırlandırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara istinaden, pazarlama faaliyetlerinde müşteri sadakati sağlamak veya kazanmak

*Geliş Tarihi: 21.10.2020, Kabul Tarihi:13.12.2020, DOI: 10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud\_v13i1001*

*Araştırma Makalesi-Bu makale iThenticate programıyla kontrol edilmiştir.*

*Copyright © İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*

maksadıyla kullanılan oyunlaştırmanın oyun mekanikleriyle bezenmiş eğlendirici, öğretici ve motivasyon odaklı yapısının, hedef kitlenin dikkatini çekerek katılımına olanak sağladığı görülmüştür. Böylece oyunlaştırılmış reklam uygulamalarının gerek bireyler gerekse markalar açısından anlamlı ölçüde pozitif etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Dahası, oyunlaştırma yöntemlerinin yapay zekâ (AI), artırılmış gerçeklik (augmented reality /AR) ve sanal gerçeklik (virtual reality/VR) gibi yeni tür teknolojilere rahatlıkla entegre olabilen yapısı, bu tür uygulamaların hedef kitleye gerçeğe yakın deneyimler sunarak marka tüketici arasındaki duygusal bağa dayalı etkileşimi arttırdığı bir gerçektir. Bu nedenle, etkileşim tabanlı iletişim ve verimlilik ile öne çıkan oyunlaştırma yöntemlerinin özellikle her daim çevrimiçi olan ve etkileşimi hayatlarının merkezinde tutan genç kuşaklar üzerinde daha etkin olarak kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

***Anahtar Kelimeler:*** *Oyunlaştırma, Reklam Tasarımları, Kuşak, Dijitalleşme, Teknoloji, Dijital Kültür, Etkileşimli İletişim.*

## IN ADVERTISING CAMPAIGNS INTERACTIVE COMMUNICATION'S ITS NEW WEAPON: GAMIFICATION

### ABSTRACT

The digital transformation experienced with the development of information and communication technologies penetrated all areas of life in a short time. Especially after the 2000s, the rapid increase in internet access and the use of new media has placed concepts such as inclusion, participation, and feedback at the center of human life, causing interactive communication to gain importance. Undoubtedly, the use of interactive advertising applications in the marketing sector, which cannot be considered independent of this transformation, made it inevitable. Thus, interaction-based advertising applications aim to create an emotional bond between the consumer and the brand. Moreover, with the use of such applications, it is expected that the user will become a part of the advertisement by enabling the consumer to participate in the advertised product or service. At this point, gamification, which is among the trends of the last few years, appears as the design methodology developed to solve problems and overcome obstacles. In this context, the study focuses on the basic components of gamification, an interaction-based form of communication, and how these components are reflected in advertising applications. In line with this purpose, the study, which was prepared by scanning a wide range of literature, included various examples of advertisements that were gamified in different media. In this context, the gamification method, which we encounter in almost every field within the daily life practices, has been limited by considering only advertising applications within the scope of the study. Based on the results obtained from the research, it was seen that the entertaining, instructive and motivational-oriented structure of the gamification method, which is used to ensure or gain customer loyalty in marketing activities, decorated with game mechanics, allows participation by attracting the attention of the target audience. Thus, it was concluded that gamified advertising practices have a significant positive effect both on individuals and brands. Moreover, it has been observed that gamification methods increase interaction and efficiency due to their structure that can easily be integrated into new types of technologies such as artificial intelligence (AI), augmented reality (AR) and virtual reality (virtual reality / VR). In addition, the study addresses the needs and expectations of the young generations, who form the target audience with the methods used by the brands, and also includes some suggestions for this. For this reason, it is thought that gamification methods that stand out with interaction-based communication and efficiency should be used more effectively, especially on young generations who are always online and keep interaction at the center of their lives.

**Keywords:** *Gamification, Advertising Designs, Generation, Digitalization, Technology, Digital Culture, Interaction Communication.*

## **GİRİŞ**

Yer kürede yer alan ulus devletler arasında sınırların silikleştiği günümüz dünyasında, yeni medya ve iletişim teknolojilerinin sahip olduğu niteliklerden katılım ve etkileşim gibi özellikler; uzamsal bağlamda küresel açıdan yayılıma olanak tanıdığı gibi, depolanabilir olma özelliği sayesinde, zaman kavramının da yeniden tanımlanmasını sağlamaktadır. İçinde bulunduğumuz dönem, Fütürist yazar Alvin Toffler'in üçüncü dalga olarak tanımladığı, Bilgi Çağı'nın ta kendisidir. Bu çağın öne çıkan en önemli özelliği, bilginin her an her yerde erişilebilir olmasıdır. Etkileşimli iletişim, dâhiliyet gibi kavramların hayatın merkezinde konumlandığı günümüzde, özellikle; internet, bilgisayar ve akıllı cihazlar yaşamın vazgeçilmezleri arasına girmiş, artık nesnelerin birbirleriyle haberleşebildiği yeni bir evren yaratılmıştır. Şüphesiz yaşanan her teknolojik dönüşüm beraberinde yeni anlayışları ortaya çıkartmakla kalmayıp, ekonomiden, sağlığa, iş yaşantısından, eğitime, sanattan, moda, mimariden, tekstile kadar hayatın her alanında etkinliğini göstermektedir. Bu etkinlikten bağımsız düşünülemeyen pazarlama sektöründe de markalar, hedef kitlenin ihtiyaçlarına cevap vermek ve rakipleri arasından sıyrılarak farklılık yaratılabilmek için yeni yöntemler ve yeni tasarım anlayışları denemektedir. Satış odaklı reklam kampanyalarının yerini etkileşimli iletişime bıraktığı günümüz dünyasında markalar, etkileşimli reklam uygulamaları sayesinde tüketici ile marka arasında duygusal bir bağ oluşturma hedefindedir.

Bilişim ve iletişimde yaşanan dönüşümlere bağlı olarak ortaya çıkan çoklu iletişim olanakları, toplum dahilinde var olan bireyin yaşantısını da doğrudan şekillendirir. Ancak ne var ki, yaşanan değişimler özellikle birbirinden farklı zaman aralıklarında dünyaya gelen bireyler için farklı anlamlar taşıyabilmektedir. Öyle ki, kimi kaynaklara göre 1995, kimilerine göre 1997 kimilerine göre ise 2000 ve sonrası yıllarda dünyaya gözlerini açmış olan ve günümüz dünya nüfusunun çeşitlilik bakımından en geniş genç neslini oluşturan; Dijital Yerliler (Digital Natives), Ağ Kuşağı (Network Generation), Z kuşağı (Gen Z) gibi farklı isimlerle de anılan, bireyler için teknoloji ve dijital dünya gündelik hayatın sıradan özelliklerinden biri olarak kabul edilirken; 1945-1965 yılları arasında dünyaya gelen Bebek Patlaması (Baby Boomers) neslindeki bireyler için "karmaşıklık", "zorluk" gibi anlamlar ifade edebilmektedir. Bu açıdan örneğin sosyal fayda üzerine farkındalık yaratmak isteyen bir markanın nesiller arasındaki uçurum söz konusu olduğunda, onları ortak bir paydada toplayarak harekete geçirmek için farklı iletişim şekillerine ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaca cevap verecek olan etkinliklerden biri olan oyun, ilkel zamanlardan bu yana, insanları etkileşim ve iletişim kurarak birleştiren, keyifli vakit geçirebilme fırsatı sunabilen, bireye elde ettiği başarılar ile kazanımlar; kaybettikleriyle ise, öğretici dersler sunabilen bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Oyunun pazarlama faaliyetlerinde yer alması ise, oyunlaştırma (gamification) olarak tanımlanmaktadır. Pazarlama

faaliyetlerinde oldukça genç bir kavram olan oyunlaştırma, oyun olmayan ancak oyun diline ve mekaniklerine sahip katılım ve dâhiliyet esaslı uygulamalardır. Oyunlaştırma, oyun oynamadan çok oyun oynama duygularını hedefleyen bir yaklaşım benimsemektedir (Yılmaz, 2018:35). Bir başka ifadeyle oyunlaştırma; oyun tasarım tekniklerinin oyun dışı alanlara uygulamasıdır. (Deterding vd., 2011:9). Oyunlaştırma yöntemi ile markaların hedeflediği uzun vadede davranış değişikliğidir. Nitekim oyunlaştırma oyunun doğası gereği içinde eğlence ve motivasyon barındırırken oyundan farklı olarak oynama süresi daha kısa, katılım, etkileşim, dahiliyet ve ikna odaklıdır. Bu nedenle oyunlaştırmada ana hedef, katılımcının oyun oynayarak öğrenmesi, ikna olması ve en nihayetinde markanın hedef kitlede sahip olmasını istediği kazanımı elde etmesidir. Etkileşim tabanlı iletişim olanağı sunan oyunlaştırma, aynı zamanda yapay zekâ (AI), artırılmış gerçeklik (augmented reality /AR) ve sanal gerçeklik (virtual reality / VR) gibi yeni nesil teknolojilere rahatlıkla entegre olabilmekte böylece, hedef kitleye gerçeğe yakın deneyimler sunabilmektedir. İnsan ve bağlam odaklı olan oyunlaştırma sadece hedef kitlede değil, işletmelerin kendi içlerinde de uygulama alanı olan rekabet ve ödül gibi özelliklere sahip olmasından dolayı günümüz pazarlama dünyasının en güçlü silahları arasında boy göstermektedir.

Bu araştırma, ürün ya da hizmet sunan markaların kullandığı, son birkaç yılın fenomen yöntemleri arasında yer alan oyunlaştırma eksenli iletişim ile yapılan reklam uygulamalarına yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle gündelik pratikler açısından oldukça geniş bir alanda etkin olan oyunlaştırma yöntemi çalışma kapsamında sadece reklam uygulamaları ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada öncelikle oyun kavramı ele alınarak, oyunu oluşturan mekanikler ve oyun elementlerine ait özelliklere yer verilmiştir. Şüphesiz eğlence temelli olan oyun etkinliğinin oluşumunda bu dinamiklerin kullanıcıda tam motivasyon sağlayabilmesi için tasarımsal açıdan oyun elementlerinin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde tasarlanması gerekir. Bu bağlamda çalışma, oyun tasarımlarında dikkat edilmesi gereken kriterlere de değinmiştir. Çalışmada oyun ve oyunlaştırma (gamification) kavramsal açıdan geniş bir alanyazın taraması yapılarak açıklanmış, kavramın daha net anlaşılabilmesi için bu iki dinamik arasındaki farklılıklardan bahsedilmiştir. Araştırma kapsamında, dijital ve analog kültürün iç içe geçtiği günümüz dünyasında markaların reklam stratejilerinde oyunlaştırma tabanlı farklı içerikte ve farklı teknoloji, teknik ve yöntemle hayata geçirdikleri uygulama örnekleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuç bölümünde oyunlaştırmının yeni nesil teknolojilerle sağladığı gerçeğe yakın deneyimin olumlu yanları ele alınarak beş farklı neslin bir arada yaşadığı günümüzde nesiller üzerinde marka bilinirliğinin ve etkinliğinin artırılmasına yönelik çözüm önerilerine yer verilmiştir. Çalışma kapsadığı örnekler ve kuramsal alt yapısı nedeniyle kendinden sonra gerçekleştirilecek akademik ve / veya sektörel çalışmalara katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

## **OYUN, OYUN TEORİLERİ VE OYUN TASARIMI ÜZERİNE**

Endüstriyel devrimlerin ışığında teknolojik açıdan iletişim modellerinde ve araçlarında yaşanan değişimlerin etkisi bireyden bağımsız olarak düşünülemez. Nitekim, tarih bize insanlığın ortaya çıktığı dönemden günümüze yaşanan her dönüşümün, beraberinde birey ve toplum alışkanlıklarında değişiklikler yarattığını göstermektedir. Öyle ki günümüz dünyasında birey, her şeyin hızla yer değiştirdiği, anlamını yitirdiği ve / veya yeniden anlamlandırıldığı, bitmek bilmeyen çok boyutlu bir ortamda hayatını sürdürmeye, dijitalleşen dünyaya bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde adapte olmaya çalışmaktadır. Bu adaptasyon aynı zamanda bireyin alışkanlıklarında değişiklikler yaratmakla birlikte, toplumsal ölçekte de benzer dönüşümlerin yaşanmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Dolayısıyla insanlık için büyük kırılımlar yaratan dönüşüm süreçlerinde etkinlik, kültürel olarak yansıdığına önem kazanmakta; toplumun en küçük yapı taşı bireyi, bireyin davranışlarını, alışkanlıklarını, değerlerini doğrudan etkilemektedir. Daha açık bir ifadeyle bu etkinlik, ancak toplumsal olarak kitleleştiğinde, hayatın her alanına nüfuz edebilmektedir. 20. yüzyılda başlayan ve büyük bir ivme ile günümüze ulaşan dijitalleşme süreçlerine bakıldığında, yaşanan tüm değişimlerin kendinden önceki gelişmelerin etkisiyle ortaya çıktığını göstermektedir. Bu nedenle, buradan çıkarılabilen en doğru önerme; “dijitalleşme sürecinde kaydedilen her yeni atılım ya da gelişme birbirinden bağımsız olarak gerçekleşmemiştir” şeklinde olacaktır. Özellikle iletişim teknolojilerinde yaşanan değişimlerin toplumsal açıdan yarattığı etkiler pazarlama ve reklam sektörlerini de etkilemiş bu sektörlerin faaliyetlerinde değişimlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu anlamda ticari ya da ticari olmayan kurum ya da işletmeler günümüz insanı üzerinde etkili olabilmek için birçok farklı ortamdan faydalanmaktadırlar (Öztürk ve Coşkun, 2017:48). Pazarlama ve reklam sektöründe son zamanlarda adından sıklıkla söz ettiren yöntemlerden birisi de oyunlaştırma içerikli uygulamalardır. Ancak oyunlaştırma kavramının anlaşılabilmesi için öncelikle oyunlaştırılmış uygulamaların temelinde var olan oyun kavramının tanımlanması gerekir.

**Oyun:** Şüphesiz, yaşanan gelişmelere bağlı olarak dijitalleşen yer kürede oyun kavramı da anlamsal ve içerik açısından değişimlere uğramıştır. İnsanoğlu ile neredeyse yaşıt olarak kabul edilen oyun, deneyim odaklı, sebep-sonuç ilişkisi kurulmasına imkân tanıyan, eğlenceli ve eğitici özelliği ile öne çıkar. Alanyazında pek çok tanımı olmasına karşın Türk Dil Kurumu’na göre oyun, yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence şeklinde tanımlanmaktadır (URL-1). Oyun, İngilizcede *play (oyunlamak)* ve *game (oyun)* sözcükleri ile karşılır. Etimolojik açıdan kökeni 1200'lere değin uzanan “game” sözcüğü, Avrupa coğrafyasında eğlenme, neşelenme anlamı taşımakla beraber; katılım, spor, satranç ya da tavla gibi uğraşları da kapsar. 1300 dolaylarında

avlanma eylemini niteleyen oyun kavramı, 1800 ve sonraki dönemde bir oyunu kazanmak için gereken puan sayısı (URL-2) olarak karşımıza çıkar. Oyun planı olarak Amerikan futbolunda 1941’de kullanılan terim, 1961’de ise radyo, TV yarışma programlarını ifade edecek şekilde oyun şovu (gameshow) anlamında kullanılmıştır (Gülsoy, 2019:320). Yunancada “paidia ve agon” mutluluk ve rekabete dönük yarışmalar olmasından dolayı oyunu çağrıştırırken, Sanskritçede “lila” ve “divyati” gibi sözcükler; taklit etmek, neşeli olmak gibi anlamlara gelmektedir. Pek çok dil grubunda, örneğin, Çince, Japonca, Germanik diller gibi, oynama sözcüğünü karşılayan çeşitli kelimeler mevcuttur. Türkçede kullanılan “oyun” ve “ oynamak” sözcükleri ise, oldukça kapsamlıdır. Çocukların oyunu, dans, dramatik gösterim, kâğıt, zar gibi baht oyunları, sporla ilgili eylemler, hep oyun sözcüğüyle belirtilir. Tanzimat’ta Batı Tiyatrosunun Türkiye’ye girmesiyle, Namık Kemal gibi yazarlar, “oyun” sözcüğünü yazılı tiyatro metni anlamında kullanmıştır (And, 2012:36). Bunun yanı sıra, Türkçede oyun sözcüğünden türeyen; oyun almak, oyunbaz, oynamak, oyunbozan, oyuna gelmek gibi olumlu ve olumsuz anlamlara sahip kelimeler görülmektedir. Budist-Uygur metinlerinde oyun ile bağdaşan “büğü” ya da “büğü” sözcükleri dinsel anlamda, doğa üstü yetilere, bilgeliğe sahip kimseler için yapılan bir tanımlama olarak karşımıza çıkar. Asya geleneğinin dilde bir yansıması olan Kâşgarlı Mahmud’un *Divâtü Lugâti’l-Türk’ü*, incelenirse baştan aşağı günlük eylemlerin aynı zamanda yarış anlamına geldiği görülür (And, 2012:32). Zira bu eserde yer alan “büğü” sözcüğü, akıllı anlamında kullanılırken, sesteşlik ve anlam ilişkisi bakımından aynı eserde; bildik [= oynayış, zıplayış, raks], bühdi- [= oynamak, raks etmek, bühik [= oyun, raks], bühüş [= oyunda ve raksta yarışmak], bühüt- [= oynatmak] ve bir de bög- [= durdurmak, hareketini engellemek, kapanmak, toplamak, bükülmek] (And, 2012:39) gibi anlamlara sahiptir. Oyun çoğu inanç tekniğinde ise, kutsal olanla bağdaştırılmış, sembolizmle iç içe geçmiştir. Şamanizm’de oyun sözcüğü, şaman geleneğinin içerdiği büyüsel törenlerdeki dini ritüelleri temsil eder. Bireyin hünerlerini sergilemeye dayalı olan bu ritüeller; şarkı söylemek, dans etmek, taklit etmek, dramatize etmek gibi bütüncül eylemleri kapsar.

Bir kelimenin dil içindeki kavramsal değeri, onun zıddı ile ifade edildiğinde karşıtlık yaratarak kavramlar arasında bir bağ oluşturur. Oyunun zıddı, bize göre ciddiyettir ve aynı zamanda çalışmadır (Öksüz, 2017:54). Nitekim, oyunbilim anlamına gelen *Ludoloji* kelimesinin kökü Latince bir kelime olan *ludik*, ‘ciddi olmayan’ anlamına gelmektedir (Yenğin, 2010:82). Ancak oyun ve ciddiyet zıtlığından doğan “ciddiyetsizlik” durumu her zaman geçerli değildir. Nitekim, gülme bazı bakımlardan ciddiyetin karşıtıdır, ama oyunla hiçbir şekilde doğrudan bağlantısı yoktur. Çocuklar “futbol” veya satranç oyuncuları, akıllarından asla gülme eylemi geçmeden derin bir ciddiyet içinde oynarlar (Huizinga, 2015:22). Oyunda, yaşamın doğrudan gereksinimlerini aşan ve eyleme anlam

katan bağımsız bir unsur olarak “oyunmak” yer alır (Öksüz, 2017:54). Her oyun kendi içinde anlamsal bir kurguya sahiptir. Bu özellik, oyuna farklı bir atmosfer kazandırmakta; böylece, fiziksel ve psikolojik olarak bireyi keşfetmeye, düşünmeye sevk etmektedir. Nitekim oyun, belirli mekân ve zaman ile sınırlı, bir başlangıca ve sona sahip olan, kendi özelliklerine göre çizilmiş belirli kurallar dahilinde ortaya çıkan eğlenceli bir etkinliktir. Bu etkinlik aynı zamanda oyuncuların oyun içindeki karar verme süreçlerini de kapsar. Karar verme eylemi, oyuncunun yeni şeyler keşfetmesinin de önünü açabilmektedir. Eylemsel açıdan oyun oynamak, sonuca götürmede daha yeterli olanı yasaklayarak daha az yeterli olanı serbest bırakan ve yalnızca bu tür bir etkinliği olanaklı kıldığı için kabul edilen, kuralların izin verdiği araç ve yöntemleri kullanarak, belli bir duruma ulaşmaya yönelik bir etkinliğe girmektir (Suits, 1995: 45) Oyun aynı zamanda, bireye çeşitli deneyimler kazandırır. Öyle ki, birey oyun sayesinde öğrenir, öğrendikleri arasında ilişki kurar ve yaptığı hamleye istinaden birtakım deneyimler kazanır. Oyun sayesinde bireyin elde ettiği deneyimler, öğrenme sürecini hızlandırır.

Oyun gerçek hayatta gerçekleştirilmesi güç olan eylemleri gerçekleştirmeye olanak tanıyan kurgusal yapısı nedeniyle aynı zamanda manipülatiftir. Kimine göre oyun, enerji fazlasını atmak, kimine göre, benzetme içgüdüsünü doyurmak; kimine göre boşalma gereksinmesini karşılamaktır (And, 2012:27. Bireye / oyuncuya bilinçli ancak özgür bir ortam sunan oyun, aynı zamanda bilim insanlarınca kabul edilen en eski iletişim şekillerinden biri olarak karşımıza çıkar. Nitekim arkeolojik buluntulara bakıldığında, oyun tarihinin insanlık kadar eski olduğunu görmek mümkündür. Örneğin, aşık kemiği oyunu, ilk çağ insanların oynadığı ve günümüzdeki pek çok şans oyunlarında kullanılan zarların atası olarak bilinir. Büyükbaş hayvanlardan çıkan bu kemiğin bir yüzeyi, oyuk, diğer yüzeyi dışa dönüktür. Hangi tarafın üste geleceği üzerine yapılan kurgularla asırlar evvel oyun malzemesi olarak kullanılmıştır (Yılmaz, 2017:6). Eski Mısır ana vatanlı, M.Ö. 800 yılına ait olan ve British Museum’da sergilenen pişmiş toprak heykelinde iki kızın aşık oynarken gösterilmesi, Antik Yunan çömlek resimlerinde Troya Savaşçıları’ndan Aşil (Achilles) ve Ajax’ı tavlaya benzer bir zar oyunu oynarken tasvir edilmesi ve benzer pek çok resimde müsabaka, yumruk, güreş gibi oyunlara rastlaması, oyunun köklerinin insanlık tarihi kadar eski olduğuna dair birer göstergedir. 1560’larda Rönesans ressamı Pieter Breughel tarafından “Children’s Games” (Çocuk Oyunları) adlı yağlı boya resimde birbirinden farklı pek çok oyunu görmek mümkündür. Türk ve İslam sanatına bakıldığında ise oyunun, resim veya minyatürler ile karşımıza çıktığı görülür. XVI. yüzyıl toplumsal yaşayışını ve görgü kurallarını anlatan tarihçi Gelibolulu Mustafa Âli’nin *Mevâ’idü’n- Nefâ’is Fi Kavâ’idi’l Mecâlis* adlı kitabında çağının satranç, cirid, tavlâ vb. oyunları üzerine bilgi vermektedir



(And, 2012:43). Bu bağlamda oyuna dair ilk faaliyetlerin kendini dini ritüeller ile gösterdiğini söylemek mümkündür. Nitekim, ritüeller hem estetik doyum hem toplumsal düzen hem de dini gereklilikler için yapılırlar (Kürkçüoğlu, 2019:10). Dinsel ritüeller içinde yer alan güce dayalı yarışmalar oyun özelliklerine sahip eylemler olarak karşımıza çıkar. Dahası, ilk çağ insanların oyun faaliyetleri incelendiğinde dönem ekseriyetinde bilimin yetersizliğine bağlı merak edilenin öğrenilmesi için birtakım dinsel içerikli ritüeller kullandığı ve insanların bu sayede merakını gidermeye çalıştığı görülür. Öyle ki, ilkel insana göre bir şeyi yapabilmeye denk gelen güç, bilgi tarafından tamamlandığında büyümlü bir güç olarak görülmektedir. Her bilgi aslında dünyanın düzeniyle ilişki içindedir. Bu nedenle, dinsel bayramlarda bilgi yarışmaları yapılmaktadır ve bunlar ibadetin esas unsurunu meydana getirmektedir (URL-3) Ek olarak, antik site devletlerinde, eğitim aracı olarak da kullanılan oyun, rekabete dayalı, dövüş, tragedya/komedy, olimpiyat oyunlarına yönelik düzenlenen yarışmalar ve satranç turnuvaları gibi türleriyle de karşımıza çıkmaktadır. Kavramın felsefi bir yaklaşım ile ele alınması ise Antik Yunan'da Herakleitos'a değin uzanır. Herakleitos oluş düşüncesinde oyunu sorgular. Herakleitos'a göre, (2005:135) yaşam, taşları ileri geri sürerek oynayan çocuktur. Krallık çocuğundur. *Fragmanlar* adlı eserde 52. *Fragman* olarak karşımıza çıkan bu sorgulamasında Herakleitos, kapalı/örtük bir üslup kullanmıştır. Platon ise oyunu daha kapsamlı ele alarak onu insan yaşamının bir parçası olarak açıklar. Platon oyunu gerek bireysel gerekse toplumsal açıdan etkinlik alanı olarak değerlendirir. Platon'a göre oyun; kamusal alan dışında özel toplumsal alan içinde gerçekleştirilen bir boş zaman etkinliği değil, tersine etik ve politik anlam ve işlevi olan ve bu nedenle de toplumun müşterek alanında yer alan etkinliktir. Çünkü oyun, bir eylem ya da duyguyu, toplumun huzuruna çıkarmak, görünüşe çıkarmak ve bu sayede toplumun bu eylem ya da duyguyla karşılaşmasını sağlama etkinliğidir (Toker, 2005:69). Platon'un oyun anlayışında "soylu olana", "seçkin olana" doğru bir akış söz konusudur ve o, her oyunu verimli ve Tanrı'nın beğendiği şekilde algılamaz. Dans, müzik, resim ve plastik sanatları soylu olarak görmüş ve kutsallıkla iç içe almıştır (Kara, 2017:26). Düşünürü göre oyun, bir ruh ve beden durumuna sokmanın aracıdır, bir duygu ve eylemi taşıyacak bir biçime sokmanın ortamıdır (Yenğin, 2010:90). Bu durumda Platon oyunu, *Yasalar* adlı eserinde şu sözlerle ele alır; insan (...) tanrının bir oyuncuğu olarak tasarlanmıştır ve aslında bu onun en üstün yanıdır; böylece her kadın ve erkek bu role uyarak ve olabildiğince güzel oyunlar oynayarak yaşamalı, ama bugünkünün tam tersi bir anlayışla. Platon'un burada *güzel oyunlar* olarak ifade ettiği ahlâklı olmak anlamına gelirken, insan için en doğru yaşamı temsil etmektedir. Nitekim düşünür, oynar gibi yaşamalı; oyunlar oynamalı, şarkı söylemeli, dans etmeli, böylece Tanrıların gönlü alınır ve insan kendini düşmanlarına karşı savunur, yarışma kazanır (And, 2012: 30) diyerek mükemmel yaşamın kaynağını insanın bedenini ve ruhsal açıdan biçimlendirerek, terbiye etmesi olduğunu vurgular.

Aristoteles'te ise oyun, doğrudan “özgürlük” ile ilgilidir. Ona göre, özgür ve yaratıcı zaman kullanımı, temelinde köle emeği bulunan toplumsal yaşamda, özgür insanlar için hem bir erdem hem de bir yücelmedir. Bu aynı zamanda özgür insanın yükümlülüğüdür (Oskay, 2001:11). Çalışan/işle uğraşan bir insanın keyifli vakit geçireceği bir etkinliğe ihtiyacı olduğunu savunan Aristo, oyunun bir tür “gevşeme” hali ve “zihni dağıtma” eylemi olduğunu savunur (Yenğin, 2010:90).

Oyuna yönelik yapılan pek çok çalışmanın temelinde, gözlemlenebilir insan davranışları bulunur. İnsanın boş zamanlarını faydalı şekilde kullanması gerektiğini vurgulayan Aristo'nun görüşlerinden etkilenen Hollandalı filozof ve tarih profesörü Johan Huizinga (1872-1945)'nin “oyun kuramı” da insan ve toplum odaklıdır. 1938 yılında Huizinga imzalı olan ve ilk olarak Felemenkçe yayımlanan Huizinga *Homo Ludens: Proeve eener Bepaling van het Spel-element der Cultuur* isimli eser daha sonra pek çok dile çevrilmiştir. Huizinga bu çalışmasında oyun kuramına, Homo Ludens'i (oyun oynayan insan) yerleştirerek, oyunu antropolojik olarak inceler. Huizinga, “homo sapiens” (bilge insan) ve “homo faber”in (alet yapan insan) karşısına “homo ludens”i (oyun oynayan/oyuncu insan) çıkarır çünkü ona göre “oyun”, tüm edimlerden hatta kültürden de eskidir ve oyun bir kültür yapıcıdır (Gönül, 2019:583). Başka bir deyişle, Huizinga'nın yaşadığı dönem ekseriyetinde çeşitli öngörüler içeren bu kuram; oyunu iradi eylem ve faaliyetler (Huizinga, 2015:50) olarak tanımlarken aynı zamanda kavramı, fiziksel etkinlikle sınırlamamakta, oyunun toplumsal düzen ve huzurun sağlanmasında birtakım içeriklere sahip olduğu söylemektedir. Eserde Huizinga, uygarlığın temelini kültüre bağlarken kültürün ise, oyun sayesinde var olduğunu kanıtlamak için sayısız argümanlar ortaya koymuştur. Huizinga'ya göre, oyun, kültürden öncedir, çeşitli kültürlerden çıkma ya da bir rastlantı sonucu değil, tersine çeşitli kültür biçimlerinin doğuşunda başlıca etkidir (And, 2012:27). Mekânsal sınırlılığının zamansal sınırlılıktan daha çarpıcı olduğunu ifade eden Huizinga (2015:27), “her oyun ister maddi veya hayalî ister keyfe göre saptanmış veya zorunlu olmuş olsun, önceden belirlenmiş kendi mekânsal alanının sınırları içinde cereyan eder” diyerek mekânı oyun sınırlarının belirlendiği, oyuna dair kuralların ise bu sınırlar çerçevesinde kendine has bir düzen oluşturarak ortaya çıktığını ileri sürer. Bunun neticesinde açığa çıkan bu pozitif etkiyi ise, “oyun düzen yaratır, oyun düzenin ta kendisidir” (Huizinga, 2015:28) diyerek özetler. Huizinga oyunun niteliklerinden bahsederken; ilk sıraya gönüllülüğü yerleştirir. Zira, oyun her şeyden önce isteğe bağlı, gönüllü bir eylemdir. Ismarlama ya da zorlama oyun, oyun değildir, olsa olsa oyunun zoraki bir benzeğidir (And, 2012:28). Huizinga için oyunun ikinci önemli niteliği ise, özgürlüktür. Oyun, gerçek yaşamdan geçici olarak çıkararak kendi düzeninin, dünyasının içine girer (And, 2012:28). Huizinga uygar yaşamın temelinde mitos

(söylence) ve ritüellerin olduğunu söyler. Bu bakımdan oyun eğer bir ritüel ya da törensel şekilde gerçekleştiriliyorsa, beden fizikî dünyadan sıyrılarak manevî dünyaya geçiş yapar ve bunu gerçekleştirirken kurallarını kendi koyar. Böylece oyun özgürlük kazanır. Kendine özgü süre ve sınırları olan oyunun Huizinga'daki üçüncü özelliği ise, günlük yaşamdan yer ve süre bakımından ayrılmasıdır (And, 2012:28). Bir başka deyişle, oyunun yeri oyun kurallarına bağlı olarak belirlenmiştir. Bunlar gerçekleşen eyleme bağlı olarak da değişkenlik gösterir ve bu alanlar sahne, tapınak gibi yerler olabilir.

Hayatın pek çok alanına sirayet eden ve kültürlenme biçimi olarak oyun, özünde insan kültürünün vazgeçilmez bir parçası, soylu bir eylem biçimidir (Kara, 2017:iii) Aynı zamanda evrensel bir kavram olarak öne çıkan oyun, kültürden kültüre nesilden nesle birtakım farklılıklar içerse dahi, bireylerin kendilerini ifade etme biçimlerinden birisidir. Özellikle çocukluk döneminin fenomenlerinden olan oyun, bu dönemin doğal gereksinimleri arasında yer alır. Nitekim oyun sayesinde çocuk, hayatın içine dahil olan her konuda eğitilebilmektedir. Oyun, çocuğun hiç kimse tarafından öğrenemeyeceği konuları, sosyal ve ahlâkî değerleri, alışkanlıkları kendi deneyimleri sayesinde öğrenmesi ve yetişkin yaşamına hazırlanmasını sağlayan bir arenadır (Uluğ, 1997'den aktaran Koçyiğit vd., 2007:326). Çocuk, o anda bulunan yer ve araçları kullanarak eğlenmek amacıyla oynar (Postman, 1995:12). Oyun eğlenceli vakit geçirmenin yanı sıra, gönüllülük faaliyetlerini de içinde barındırır ve bu açıdan aynı zamanda olumlu bir eylemdir. Dolayısıyla, ruhsal ve bedensel açıdan tam motivasyon sağlayan oyun, bilişsel ve duygusal açıdan da gelişimin en önemli araçlarından biridir. Zira oyun katılımcısına eğlence içerikli aktivite ortamı sağlarken, bu ortam dahilinde oyuncular arasında etkileşim yaratmaktadır. Psikoanalitik kuramcılardan Freud ve Walder oyunu; gerçeğin baskısından, geriliminden, çatışmalarından kurtulma ve haz verici aktivitelerin tekrarlanması, yasaklanan güdülerin ifadesi olarak tanımlar (Hughes ve Noppe, 1985'ten aktaran Yenğın, 2010:105). Bilindiği gibi çocukluk dönemindeki oyun kimi zaman çocuğun tek başına kurguladığı, hayal ettiği bir şekilde, oyuncak ya da çeşitli materyaller aracılığıyla gerçekleştirilebildiği gibi, iki veya daha fazla kişinin bir araya gelerek belirli kurallar çerçevesinde de oynanabilmektedir. Burada söz konusu fizikî katılım, günümüzün dijital oyunları sayesinde alanını daha da genişletmiştir.

**Dijital Oyun:** 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra, oyunlar elektronik ortama taşınmış ve böylece dijital oyunlar hayatımıza girmiştir (Akbulut, 2009: 45). Özellikle teknolojinin baş döndürücü ilerleyişi geleneksel oyun anlayışının değişmesine neden olmuş, oyunlar öncelikle, video oyun konsollarına dönüşmüş sonra bilgisayarlara girerek dijitalleşmiştir. Dijital oyun, oyuncunun elektronik bir sistem veya bilgisayarla kurduğu etkileşim neticesinde oluşan sonucun, ekran veya benzeri bir görüntü sistemi aracılığı ile gösterilmesidir (Bilben, 2019:24).

Dijital oyunlar gerek çevrimiçi gerek çevrim dışı olarak oynanabilmekte, oyuncuya bireysel katılımın yanı sıra bir ya da birden fazla katılımcı ile oyun oynama imkânı da tanımaktadır. Geleneksel oyun; bireylerarası iletişim temelli, fizikselliğe ve yaratıcılığa dayanan oyunlar (Yengin, 2010: 106) iken, dijital oyunlar daha kompleks bir yapıdadır. Dijital oyun kültüründe oyuncu tarafından geliştirilen oyunsu tavrın, gerçek yaşamda oynanan oyunlardan farkı, oyuncunun “oyunda / oyunun içinde” olmasıdır (Binark ve Bayraktutan, 2011:3). Dijital oyunlar tıpkı geleneksel oyunlar gibi iletişim temellidir. Ancak her iki oyun türü kullandıkları araç gereçler gibi temel özellikler ile birbirinden ayrılmaktadır. Dijital dünyanın yarattığı oyun alanları dahilinde; simülasyon türü oyunlar, bilmece ve platform oyunları, zekâ oyunları, rol yapma, strateji ve mantık oyunları, spor oyunları gibi eğitsel içerikli oyunların yanı sıra, aksiyon ve macera içerikli oyunlar, dövüş oyunları gibi oyun türlerine de rastlamak mümkündür. Bu nitelikleri ile oyun sadece çocuklar için değil, geçmişte olduğu gibi, yetişkin bireyler içinde eğlenceli zaman geçirme etkinliği olarak karşımıza çıkmaktadır. İsteğe bağlı olan oyun, aynı zamanda serbest bir aktivitedir. Oyunun sahip olduğu eğlenceli sistemde; oyuncular, rekabeti kurallar, etkileşim içerisinde geri bildirim olarak ve görünebilir ilerleme kaydederler (Yılmaz, 2017:5). Oyunu oluşturan mekanikler ise; sistem (system), oyuncular (players), rekabet (challenge), kurallar (rules), etkileşim (engagment), geri bildirim/dönüt (feedback) ve ilerleme durumu (progress bar) olarak özetlenebilir. Oyun tasarımının oluşmasında kritik öneme sahip olan oyun elementleri ise; oyun dinamikleri, oyun mekanikleri ve oyuna dair bileşenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Huang ve Soman (2013:14) oyun elementlerini bireysel ve sosyal element olarak sınıflandırır.

**Tablo 1.** Oyun Elementlerinin Sınıflandırılması

<b>Bireysel Elementler</b>	<b>Sosyal Elementler</b>
Puanlar	Lider Tablosu
Seviyeler	Sanal Kaynaklar
Madalyalar	İnteraktif İş birliği
Sanal Kaynaklar	Hikâye
Hikâye	
Zaman	
Estetik	

Evrenini her geçen gün genişleten oyun dinamikleri arasında ilk olarak oyunun limit ve sınırlarını belirleyen *kısıtlamalar (constraints)* bulunur. Oyuncuların duygu durumlarının yer aldığı ikinci dinamik ise, *duygular (emotions)* olarak karşımıza çıkar. Oyunu ilgi çekici kılan duygular sayesinde oyuncu, motivasyon kazanmaktadır. Oyun içinde yer alan gerçeklik algısını pekiştirici özelliği ile öne çıkan üçüncü dinamik ise, *hikâye (narrative)*'dir. Hikâyenin oyun dahilinde oyuncuyu canlı kılmak için pek tabii tutarlılık ve devamlılık gibi yaratıcı bir kurguya ve özelliklere sahip olması beklenir. Oyun içinde oyun ve oyuncuların gelişimi, *ilerleme (progression)* olarak bilinir. Oyunun olmazsa olmazları arasında yer alan sonuncu dinamik ise, *ilişkiler (relationships)*'dir. Oyuncuların birbirleriyle veya rakipleriyle kurdukları ilişkiler, sosyal etkileşimlerin tamamını kapsayan bir dinamik olarak karşımıza çıkar ve bu dinamik bir yandan oyuncunun rekabet duygularını ateşlerken öte yandan empati, dostluk veya fedakârlık gibi duyguların edimini kolaylaştırmaktadır. Nitekim bireylerin dijital oyun oynama nedenlerine değinen Tran ve Strutton (2013:456) oyunun diğer oyuncularla iletişim kurmak, boş zaman değerlendirmek veya eğlence ve bilgi ihtiyaçlarını gidermek nedeniyle oynandığını söyler. Dahası, oyunun günümüzde çoklu medya sistemleri ile eş zamanlı uyumu ve etkileşimli iletişime olanak tanıyan özelliği dijital oyunun tercih edilmesine yönelik itici nedenler arasında sayılabilmektedir.

**Oyun Tasarımı:** Gelişen dünya ile birlikte anlamsal açıdan her geçen gün genişleyen tasarım kavramının, sınırları ya da kesinlikleri bulunmamaktadır. Buna göre tasarım, çok değişkenli, çok-verili, çok-yönlü-çok-öznel ve bunlardan dolayı çok disiplinli ve çok ortamlıdır (Teymur, 1998:ii). Latince kökenli *disignare* sözcüğünden türetilen ve İngilizcede *design* olarak geçen sözcük, Rönesans döneminde fikir ya da bir fikri ortaya koymak amacıyla kullanılan araçlar olarak tanımlanırken, günümüzde zihin yoluyla geliştirilen ve nihayetinde fiziksel dünyada yeni biçimler ve yorumlamalarla fikrin can bulması olarak tanımlanabilir. Tunalı (2004:13) tasarımı, insanın nesnelere kurduğu en temel iletişim kipi olarak tanımlarken, Ambrose ve Harris (2012:32) tasarımın amacını, sürekli olarak yöntemler, düsturlar ve klişelerin geliştirilmesi, korunması ve dönüştürülmesiyle önemli mesajların iletilmesi şeklinde özetler. Tasarımın fark oluşturması *yaratıcılık* sayesinde sağlanırken, yaratıcı süreç sonunda elde edilen ve ortaya çıkarılan yeniliklerin kullanılması ve ürün/hizmet ya da iş yapma biçimleri olarak sonuçlanması *inovasyon* ile ilintilidir. Oyun tasarımı kavramı ise, disiplinler arası bir çalışma ile “oyun” diye tanımladığımız o eğlenceli etkinliği oluştururken kullandığımız oyun elementlerini, anlamlı ve bütünsel bir şekilde bir araya getirme sürecidir (Yılmaz, 2017:10). Oyun tasarımında amaç, oyuncusuna, birtakım kazanımlar sağlama üzerinedir. Bu özellik sayesinde oyun, hedef kitlenin heyecan, tutku gibi motivasyon sağlayıcı pek çok duyguyu yaşamasına olanak tanımakta beraber bilişsel açıdan oyuncunun yaratıcı düşünmesine yönelik kazanımlar sağlar.

Gerçeğin simülasyonu olan dijital ortamlarda oyun oynayan kişinin gerçek hayatta var olan yaşantısına benzer kişiliği ve motivasyonları bulunur. Bu bağlamda sanal dünyaya adımını atan oyuncular, içinde var oldukları bu alternatif evrende varlıklarından diğerlerini haberdar edebilmekte, sosyalleşerek kendi arzu ve istekleri doğrultusunda ek bir karaktere sahip olabilmektedir. Başka bir ifadeyle oyuncu psikolojik açıdan sanal dünyanın mekaniklerinden doğrudan etkilenmektedir. Bu nedenle, sanal dünyada gerçeklik algısının yaratılması için oyun tasarımında, oyuncu psikolojisinin dikkate alınarak oyun kurgusunun doğru ve anlaşılabilir grafiklerle bezenmesi gerekmektedir. Bu açıdan doğrudan kullanıcı üzerinde etkiler yaratan bir oyun tasarımında, gerçekçilik, okunaklılık, anlaşılabilirlik, inandırıcılık, haz ve özgürlük gibi kriterlerin dikkate alınması gerekir. Nitekim, oyunda katılımcı kontrolün her daim kendinde olmasını bekler. Bu yüzden oyun tasarımlarında kullanıcıyı etkileşimli kılmak, beklentilerini karşılamak gerekir.

Önceleri bilgisayar ekranlarına yönelik pikseli grafik görüntülerin yerini günümüzde gerçeğe çok yakın simülasyonlar almıştır. Ayrıca, oyunun sanal ya da artırılmış gerçeklik teknolojilerine kolay entegre olabilen yapısı, oyuncuyu oyun mekânı dahilinde doğrudan sanal ortamla buluşabilmekte ve ona gerçeğe yakın deneyimler sunabilmektedir. Sanal bir ortamda gerçeklik algısının yaratılması ve hesaplanabilmesi için insanın sahip olduğu her bir beş duyu organına yönelik geliştirilen gerçeklik ve ağırlık katsayıları kullanılır. Gerçeklik katsayısı, duyunun ne kadar gerçekçi modellendiğinin ölçüsüdür. Ağırlık katsayısı ise, ilgili duyunun toplam gerçeklik algısına ne kadar etki ettiğini belirler (Bostan ve Tıngöy, 2015:10). Böylece kullanıcı ideal gerçeklik ortamı dahilinde motivasyon ve haz kazanmaktadır.

Oyun tasarımı yapılırken dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan birisi de oyuncuya sunulan hikâyenin çekiliğidir. Nitekim titizlikle hazırlanmış bir oyun, oyuncu tarafından kısa sürede benimsenecek ve daha geniş kitlelere yayılarak, en nihayetinde tercih edilen olmasına olanak sağlayacaktır. İyi bir oyun tasarımı yapılmadan önce, tasarımı yapılacak konu hakkında detaylı bir araştırma hazırlığı yapılmalıdır. Bu süreçte, akademik çalışmalar ve konuya ilişkin uzman görüşleri dikkate alınmalı, detaylar göz ardı edilmemelidir. Oyunun hangi konuya dahil olacağı belirlendikten sonra tasarlanan oyunun hedeflerinin neler olacağı, hedef kitlenin/oyuncunun/ kullanıcının oyun içinde ve sonucunda ne türden kazanımlar elde edeceği belirlenmelidir. Oyunun sahip olduğu hikâyede akış ve kurgu oldukça önemli iken bu aşamada oyun türünün (aksiyon, yarış, bulmaca, ritim, çevrimiçi çoklu oyuncu, dövüş, strateji vs.) ne olacağına da eş zamanlı karar verilmelidir. Oyun tasarım sürecinin en önemli detaylardan birisi de, oyunun kime sesleneceğinin belirlenmesidir. Bu nedenle oyunu oynayacak potansiyel hedef kitlenin nasıl özelliklere sahip kişilerden

oluşturduğuna karar verilmesi gerekmektedir. Oyunun sahip olduğu amaçlar göz önüne alınarak, oyun içinde seviyelendirmeler yapılmalı, basitten zora doğru şekillendirilmelidir. Bu aşamadan sonra, oyuna yön verecek hareketlerin veya mekaniklerin belirlenmesi gerekmektedir. Oyuncuyu oyuna bağlayıcı özelliklerden (hedefler hikâye, karakterler, kurallar, seviyeler, mücadeleler, engeller, ödüller, rozet, puan, rekabet, liderlik panoları, engeller, zamanlama, geri bildirim/dönüt, başarılar gibi) hangilerinin kullanılması gerektiğine karar verilmelidir. Tasarlanan oyunun görselleştirme aşamasında ise kullanıcının oyunda stratejik hamle yapabilmesi için, ara yüzün karmaşadan uzak, kullanıcı dostu ara yüze sahip olması gerekir. Nitekim, bu özelliklerle bezenmiş bir oyun, süreklilik açısından da uzun vadede oyunun devamlılığına, üretimine, satışına büyük katkılar sunabilecektir. Oyunun genel görünümünü içeriğe uygun şekilde tasarlanarak doğru yönergelerle kullanıcıya sunulmalı, teknik açıdan görsel tasarım detaylarında kullanılacak ölçütlere dikkat edilerek dikkat dağıtıcı, algılamayı zorlaştırıcı etkilere dikkat edilmelidir. Ayrıca oyunun hangi platformlarda nasıl var olacağına ilişkin karar verilmeli, tüm bu aşamalardan sonra ortaya çıkarılan oyun test edilerek hedef kitleye sunulmalıdır.

**Oyunlaştırma Kavramı:** Oyunun gündelik yaşam pratiklerini, motive edici, eğlendirici özelliğini kullanarak, yeni bir kavram olarak karşımıza çıkan oyunlaştırma (gamification), bir çeşit problem çözme etkinliğidir. Bu etkinlik, zihinsel bir süreci kapsamasının yanında, keyifli vakit geçirmeye de yardımcı olmaktadır. Oyunlaştırmanın öğrenme pratiklerinde sahip olduğu ilgi çekici özelliği, birey üzerinde olumlu etki yaratmaktadır. Özellikle son dönemlerde oyunlaştırma, eğitimden, şirket içi uygulamalara kadar geniş bir yelpazede, oldukça sık kullanılan yöntemlerden biri haline gelmiştir. Tanıtım sektöründe markaların hedef kitle iletişimde etkinliklerini arttırmak amacıyla başvurduğu bu yöntem, bilhassa 2010 yılında yükselişe geçerek, günümüzün fenomen uygulamaları arasında yerini almıştır.

Kelimenin babası olarak kabul edilen G. Zicherman ve C. Cunningham (2011: xiv) tarafından hayata dahil edilen oyunlaştırma kavramı, oyundaki düşüncenin ve oyun mekaniklerinin, kullanıcıların ilgisini çekmek ve problem çözmek amacıyla kullanılması olarak açıklar. G. Zicherman (URL-4), oyunlaştırmanın %75'i psikoloji, %25'i ise yeni teknolojiler olduğunu söyler. Öyle ki oyunlaştırma uygulamaları söz konusu olduğunda içeriklerin tıpkı oyun gibi genelde başarı, motivasyon, eğlence temelli olduğu görülür. Oyun ve oyunlaştırma arasındaki en belirgin fark ise, oyunun kendisi bir uygulamayken, oyunlaştırma katılımı arttırılmak istenen uygulamaya eklenen bir süreçler topluluğudur (Yılmaz, 2017:19).

Aksiyon almak üzerine kurulu olan oyunlaştırmada entegrasyon, oyunun karmaşıklığına göre daha basittir. Görevlendirmeler üzerine birtakım kurallar barındıran oyunlaştırma, oyundan farklı olarak, var olan sürece rahatlıkla entegre olabilmektedir. Oyunlaştırmanın bir konu, olay ya da durum hakkında öğrenme eyleminde yer alan ortamı oyuna benzeyen bir deneyim ile sunduğu ve öğrenmeyi desteklediği görülür. Eğlendirici ve motivasyon sağlama özelliği sayesinde öğrenilen bilgiler kalıcı birer bilgiye dönüşebilmektedir. Oyunlaştırma; oyunsal düşünme, estetik ve oyun mekaniklerinin, bireylerin motivasyonlarını ve adanmışlık sağlamak yoluyla ve öğrenmelerini desteklemek amacıyla, oyunsal olmayan bir durumda kullanılmalıdır (Kapp, 2013:125). Daha açık bir ifadeyle oyunlaştırma, gerçekleştirilmesi kolay olmayan işlerde, kişileri oyun ile ilişkilendirerek ikna ve motive etmeyi hedefleyen bir araçtır (Aydın, 2020:69).

Oyunlaştırma basit gibi görünse de aslında arka planında çok çeşitli dinamik ve mekaniğin bir arada olduğu karmaşık bir yapıya sahiptir. Çünkü, bu türden uygulamaların etkileşimli iletişime olanak tanıma zorunluluğu vardır ve oyunlaştırma ortamında yer alan dinamikler oyun kurallarından bağımsızdır. Bu konuda oyunlaştırmanın bağlamı önem kazanmaktadır. Zira oyunlaştırmada oyun, kullanıcılar tarafından içselleştirilebilmelidir. Oyunlaştırmada bütünü etkileyen dinamikler aşağıda yer alan tabloda belirtildiği gibi özetlenebilir:

**Tablo 2.** Oyunlaştırmanın Temel Dinamikleri

Hikâyeleştirme (Storytelling)
Oyuncular arası İlişkiler (Player Mode)
Hedefler (Goals)
Seçme özgürlüğü (Choose)
Kurallar (Rules)

**Kaynak:** Yılmaz (2017:110).

Oyunlaştırma, bir platformda (web sitesi, mobil uygulama, reklam kampanyası, topluluklar vb.) mevcutta bulunan kitleyi harekete geçirmek, sadakati sağlamak ve mevcut kitlenin referans olmasını sağlayarak yeni kitleleri bu platforma çekmek için oyun prensiplerinin bu platforma entegre edilmesidir (URL-5). Problemlerin ödüllendirme yöntemiyle çözülmesini hedefleyen bu türden uygulamalarda ödül, motivasyonu sağlayan pekiştirici konumundadır. Zicherman ödül tiplerinin ilgi çekici olmasını sağlayan ve oyunlaştırma tasarımında kullanılan çeşitlendirmelerinde dört ana başlığa değinir, bunlar; *status (statü)*, *access (erişim)*, *power (güç)*, *stuff (eşya)*'dir. Zicherman, içsel ve dışa dönük motivasyonun bu gruplandırma ve çeşitlendirmeler sonucunda ortaya çıktığını söyler. Zicherman'ın bahsettiği oyunlaştırma ve motivasyon arasındaki



ilişkinin daha net anlaşılması için her iki kavrama yönelik teorilere bakmakta yarar vardır.

Mihaly Csikszentmihalyi tarafından 1991’de ortaya atılan “Akış Teorisi/Kuramı (Flow Theory)” insanların neden oyun oynadıklarını açıklayan en iyi teorilerden birisi olarak kabul edilir. Pozitif psikoloji kuramı olarak kabul edilen bu teori, Csikszentmihalyi’nin 1975’te birçok farklı meslek grubunda yer alan insanlarla yaptığı görüşmeler ve gözlemler sonucunda ortaya çıkmıştır. Akış teorisi, içerik olarak meşguliyet ve bağlılık (engagement), katılım (involvement), tutku (passion), gelişim gösterme ve başarılı (thriving), içsel motivasyon (intrinsic motivation) ve doruk deneyim (peak experience) gibi konu ve kavramlarla benzerlik göstermektedir (Aleksić, 2016: 56). Teoriye göre, içsel motivasyonda optimum bir nokta vardır; bu nokta, oyun oynamanın temel nedeni olarak kabul edilir ve tarifi zor mutlulukların yaşanmasına olanak sağlar. Bir başka ifadeyle; bir olaya (işe, oyuna, müziğe, spora, ibadete vb.) o kadar çok odaklanır ve motive oluruz ki onun dışında hiçbir uyarıcıya tepki vermeyiz ve zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmayız. Çocukken sokakta oynarken acıktığımızı bile fark edemememizin yegâne sebebi de akışa girip “öz farkındalığımızı” yitirmemizdir (URL-6). Teorik ve uygulama alanlarının başat konuları arasında yer alan bu teoriye yönelik günümüzde, duygusal, motivasyonel, bilişsel ve fizyolojik boyutlarıyla anlaşılacak üzere çalışmalar devam etmektedir (Freire, 2011:55). Nitekim oyunlaştırma, içsel motivasyonu dışsal motivasyonla birleştirmeyi arzu eder. (Muntean, 2011:326). Bir oyunda tam motivasyon elde etmek için oyunun ya da oyunlaştırmanın iyi bir hikâyeye, başarılı bir kurguya ihtiyacı bulunur. Zira iyi kurgulanmamış bir oyunun tasarım öğeleri ne kadar başarılı olursa olsun, kurgu eksikliğini hisseden oyuncunun içsel motivasyonu düşecek, dolayısıyla oyuncudan beklenen verim ve performans yeterince elde edilemeyecektir. Bu nedenle oyundaki zorluk başlangıçta basit ve kolay olmalı, giderek zorlaşmalı, kullanıcıya deneyimli öğrenme olanağı sağlamalıdır.

**Pazarlama ve Reklamlarda Oyunlaştırma:** Etkileşimli bir iletişimin yaratılmasına olanak sağlayan oyunlaştırmanın ikna ve motive odaklı olma özelliği onu birbirinden farklı disiplinlerde kullanılabilen bir yöntem haline getirmiştir. Bu disiplinlerden birisi de hiç şüphesiz, ikna ve motivasyonun öne çıktığı pazarlama faaliyetleridir.

Yaygın görüşe göre, genç bilim dallarından biri olarak nitelendirilen pazarlama; kimi bilimsel metodolojilere sahip olma yönüyle, bilimsel; düşünsel özelliklere sahip olma yönüyle ise, sanatsal niteliktedir. Akademik bağlamda 1950 sonrasında adından sıkça söz ettiren pazarlama faaliyetlerine bakıldığında, ürün ve hizmet alım, satım ve tanıtım süreçlerinde hedef kitlenin ikna edilerek tüketicide tutum değişikliği yaratmak üzerine temellendiği ve çağın gerekliliklerine uygun şekilde birtakım stratejik yaklaşımlar geliştirdiği ve uyguladığı görülmektedir.

Pazarlama disiplininde “inbound” ve “outbound” olarak geçen stratejik yaklaşımlardan “outbound marketing,” tek yönlü olup, pazarlamanın çıkışı olarak kabul edilen kronolojinin çok daha öncesine dayanmaktadır. Geleneksel mecraları kendine seçen “outbound marketing’in” tersine “inbound marketing,” pazarlamanın dijitalleşen mecralarda yer almasıdır. Pazarlamanın 2000 sonrasında “inbound marketing” ile dijital mecralarda görünür konuma yükselmesi, yeni türden pazarlama stratejilerinin de (arama motoru optimizasyonu, arama motoru reklamcılığı ve / veya Google reklamcılığı, elektronik pazarlama, sosyal medya pazarlaması vb.) gelişimini hızlandırmıştır. Bu gelişmeleri takiben pazarlama sektöründe kullanılan pek çok yeni strateji ortaya çıkmıştır. Dahası globalleşen dünyada artık marka ve müşteri arasında olası mesafenin kaldırılması için etkili bir iletişime ihtiyaç duyulmaktadır. Pazarlamanın özünde yer alan ve her daim daha geniş kullanıcı tabanı oluşturma gayesi, markalarının yaratıcı inovasyonlar geliştirmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu nedenlerle pazarlama disiplinin etkin silahı olarak oyunlaştırmanın reklam kampanyalarında kullanılması, pazarlama dünyasına yeni bir soluk kazandırmıştır. Nitekim pazarın gün be gün büyüyerek, rekabetin kızıştığı bir ortamda daha yüksek kâr marjları elde etmek ve marka bilinirliğini / görünürlüğünü arttırmak isteyen işletmeler için oyunlaştırma, günümüzde oldukça önemli pazarlama stratejilerinden biri haline gelmiştir.

İnsanlığın aslında çok eski dönemlerden bu yana tecrübe ettiği oyunlaştırma yöntemleri arasında; gazetelerden kupon toplama ile temin edilen kitap, ansiklopedi, ev gereçleri, dijital araçlar vb. ödüllendirmeler sayılabilir. Dahası, Fordist üretime dayalı işletmelerde, çalışan başarısının ödüllendirilerek, tam motivasyonu sağlamak ve iş akışında çalışanlar arası rekabet yaratılmasını hedefleyerek, çalışan performansını ve yaratıcılığını yükseltmek amacıyla kullanılan “ayın elemanı” anlayışı, liderlik ve ödüllendirme ile kullanılan bir çeşit oyunlaştırma olarak karşımıza çıkmaktadır. Gündelik ihtiyaçların giderilmesinde kullanılan banka kredi kartlarında harcamaya bağlı olarak banka müşterilerine kazandırılan puanlardan, telekomünikasyon hizmetlerinde eski müşterilere tanınan ayrıcalıklara kadar geniş bir alanda yer alan oyunlaştırma, aynı zamanda reklam kampanya süreçlerinin vazgeçilmezleri arasında yer almaktadır. Nitekim oyunlaştırma sayesinde tüketici marka ya da ürün hakkında sadece bilgi almakla kalmayıp oyunlaştırmanın sunduğu dahiliyet sayesinde ürünün bir parçasıymış gibi hissedebilmekte böylece tüketiciyi ürünün içine çekmektedir. Dahası, oyunlaştırma yöntemlerinin yapay zekâ (AI), artırılmış gerçeklik (augmented reality /AR) ve sanal gerçeklik (virtual reality/VR) gibi yeni tür teknolojilere rahatlıkla entegre olabilen yapısı, bu tür uygulamaların hedef kitleye gerçeğe yakın deneyimler sunması, marka ve tüketici arasındaki duygusal bağı güçlendirmekte böylelikle etkileşimin artmasına yarar sağlamaktadır.

Oyunlaştırmaya yönelik geliştirilen uygulamaların ilk örnekleri arasında Swarm ve Foursquare gibi uygulamalar gösterilebilir. Bu uygulamalar, uygulamaya

sahip kullanıcının, ziyaret ettiği mekânlarda kaç kez bulunduğunu hesaplamakta ve her bulunma sonucuna dair seviyelendirmeler yapmaktadır. Kullanıcı aynı zamanda ortak beğenileri olan kimseler ile de iletişim ağı yaratarak bireyin sosyalleşmesine doğrudan olanak tanımaktadır. Türkçeye “*check-in*” kavramını sokan bu türden uygulamalar, içinde ziyaret edilen mekânlarla ilgili kullanıcı yorumları, geri bildirimleri barındırdığı gibi, aynı konumda bulunan ve daha önce kullanıcılar tarafından tanınmayan kişilerle arkadaşlık ilişkileri kurabilme fırsatı da sunmaktadır. Özellikle 2009’dan sonra uzun bir süre genç nesil tarafından tercih edilen Foursquare, kısa zamanda sosyal ağlar içinde popüler konuma yükselmiş ve uzun bir süre liderliğini korumuştur. Swarm ise, Foursquare firması tarafından 2014 yılında IOS ve Android işletim sistemlerine sahip mobil cihazlarda rahatlıkla çalışabilen oyunlaştırma özellikli bir uygulamadır. Kendinden önce var olan Foursquare’nin özelliklerine ek Swarm uygulaması, kullanıcılarının mekânlara dair tavsiye, puanlamalarına odaklanarak, yorum sayısı bazında kullanıcıya; rozet, yıldız gibi ödüllendirmelerde bulunmakta, dolaylı olarak reklam iletişimine, doğrudan etkileşime, dahiliyete olanak tanımaktadır. Daha sonraları, çeşitli markaların reklam kampanyalarında benzer oyunlaştırma yöntemlerini kullandığı ve kullanmaya devam ettiği görülmektedir. Markalar tarafından geliştirilen oyunlaştırma içerikli uygulamalarda en belirgin özellik, uygulamayı kullanan kişinin beğenilerine göre kişiselleştirilebilen ara yüzlere sahip olmasıdır. Böylece markalar kullanıcı talebine göre şekillenmekte ve müşteri memnuniyeti sağlayabilmektedir. Dahası, rekabet ortamının kızıştığı günümüzde, ürün, hizmet ya da sosyal sorumluluk içerikli özellikleri ile öne çıkarak, rakipleri arasında sıyrılmak isteyen markaların, hedef kitle üzerinde istenilen etkiyi yaratmak amacıyla geliştirdikleri reklam kampanyaları süreçlerine eklenen, pazarlamanın en etkin silahları arasında oyunlaştırmanın kendine geniş yer bulduğunu görmek mümkündür.

**Markaların Reklam Kampanyalarında Kullandığı Oyunlaştırma Örnekleri**  
İnsanlığın hayatında etkileşimli iletişimin artması ve gelişen teknoloji olanakları ile satış odaklı pazarlama yönteminin yerini hedef kitle ile marka arasında kurulması gün be gün önem kazanan duygusal bağa bırakmıştır. Bu bağı güçlendiren oyunlaştırma uygulamaları sayesinde, özellikle markalar, ticari amaçlarını geliştirdikleri hikâyeler ardına gizleyebilmekte, ürettikleri oyunlaştırma merkezli içerikler ile marka imajlarına değer katabilmektedir. Pazarlama stratejisi olarak benimsenen oyunlaştırma, sadece marka için değil, aynı zamanda onun kullanıcısı içinde olumlu sonuçların elde edilmesine olanak tanımaktadır. Ürün, hizmet ya da farkındalık yaratmak amacıyla, markalar veya kurumlar tarafından oluşturulan, memnuniyet odaklı olan ve müşteri deneyimine olanak tanıyan bu türden uygulamaların etkinliği giderek artmakta, bilhassa günümüz genç kuşağının (Z neslinin) tercihleri arasında kendine rahatlıkla yer bulabilmektedir. Nitekim 7/24 internet ortamında aktif olan, deneyimlerini sosyal çevresiyle paylaşan ve

oyun kültürüne oldukça yatkın olan bu nesil için, pazarda mevcut ürün çeşitliliği göz önüne alındığında markalar arasından tercih edilebilen olmak oldukça zorlu bir süreçtir. İşte bu noktada pazarlama stratejilerinde etkinliğini belirgin şekilde gösteren oyunlaştırma, özellikle günümüzde büyük markaların reklam kampanyalarına dahil ettiği yöntemlerden/ stratejilerden biridir. Pazarlamanın en güçlü ve eğlenceli silahlarından biri olarak karşımıza çıkan oyunlaştırma temelli uygulamalar, hedefte yer alan potansiyel kitle ile marka / kurum arasında uzun vadeye yayılabilen sağlam ilişkilerin oluşmasına olanak tanımaktadır. Özellikle biricikliğin ön plana çıktığı günümüzde insanlar, satın aldıkları ürün ya da hizmet sonucunda marka tarafından dikkate alınmayı, özel hissetmeyi beklemektedir. Oyunlaştırma yöntemi kullanan marka ya da kurumun birey ile kurduğu güçlü bağ sayesinde, marka ya da kurumun uzun vadede sevilen, beğenilen ve nihayetinde tercih edilen olabilmesine fayda sağlamayabilmektedir.

Kamuda yer alan kurumlarında son zamanlarda tercih ettiği yöntemler arasında yerini alan oyunlaştırmaya bakıldığında, kamu kurumlarının toplum nezdinde prestij kazanma odaklı bu yöntemi benimsedikleri görülmektedir. Nitekim oyun kurgusu ile gerçekleştirilen iletişim uygulamaları, kamu kuruluşları ile toplum arasında duygusal bir yaklaşmanın oluşmasını sağlamakta, kurum bilinirliğini ve saygınlığını arttırmaktadır. Bir oyunlaştırmada marka ya da kurumun hayata geçirmeyi planladığı iletişim kampanyalarında kurgunun oluşturulması aşamasında dikkate edilmesi gereken kriterlerden bazıları aşağıdaki şekilde yer aldığı gibi açıklanabilir.

**Tablo 4.** Oyunlaştırma Kurgusunda Dikkat Edilmesi Gereken Kriterler

1.	Hedef kitle analizi,
2.	Varsa daha önceden yapılan benzer uygulamaların analizi,
3.	İçeriği çekici kılacak özelliklerin belirlenmesi,
4.	Hikâye içeriğinin oluşturulması,
5.	Zamanlama ve uygulanacak mecraların belirlenmesi.

**Kaynak:** (Araştırmacı tarafından çeşitli kaynaklardan derlenerek hazırlanmıştır.)

Gerek marka gerekse kurumlar tarafından hayata geçirilen oyunlaştırma içeriğine sahip pazarlamada başarı, kurum veya markanın ürettiği içeriğin ve stratejinin nasıl ve nerede uygulandığı ile yakın ilişkidir. Öyle ki, işlevsel açıdan işe yarayabilen bir strateji oluşturmak, oyunlaştırma stratejinin başarısında en önemli etkenlerden birisidir. Dahası, hedefte var olan müşterinin ya da kitlenin ilgisini çekmek için kitle ve marka arasında karşılıklı bir yararın ortaya konulması ve kitlenin ikna edilebilmesi için, marka ya da kurumun sergilediği samimiyet oldukça önem kazanmaktadır. Çalışma kapsamında ele alınan oyunlaştırma kavramının daha iyi anlaşılması için birbirinden farklı markaların örneklerine bakmakta yarar olduğu düşünülmektedir.

## Oyunlaştırma İçerikli Reklam Örnekleri

### Piyano Merdivenler (Piano Stairs)

Oyunlaştırma ve oyun birçok ortak özelliği paylaşmaktadır. Tıpkı oyunlar gibi oyunlaştırma da bireylere yapabilecekleri eğlenceli bir aktivite olanağı sunmaktadır. Öyle ki, oyunlaştırma içerikli uygulamalar, stresi azaltmaktan heyecanı arttırmaya kadar farklı bağlamlarda farklı bireyler için birçok amaca hizmet edebilmektedir. İnsanların bakış açısını değiştirmesi üzerinden şekillenen oyunlaştırma, istenmeden zorla yapılan bir aktivitenin oyunlaştırma ile sempatik görünmesi ve nihayetinde birey tarafından istekli ve mutlu bir şekilde gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. 2009 yılında, otomotiv sektörünün dev isimlerinden Volkswagen Grubu tarafından gerçekleştirilen “*The Fun Theory*” adlı kampanya, bu savı doğrulayacak şekilde somut veriler sunmuştur. Proje kapsamında kurulan *thefuntheory.com* adlı web sitesinde insan davranışlarını değiştirmeye yönelik geliştirilecek projelerin davranış bilimi ve çevre konularında uzman İsveçli uzmanlar tarafından değerlendirileceğini ve seçilen bu projelere yaklaşık 2.500 Euro vereceği duyurulmuştur. İlgili projede temel amaç ise; insanların duyarlılıklarını attırarak, alışkanlıklarını eğlence yöntemiyle değiştirmek üzerinedir. Projeye katılan fikirlerin diğer kullanıcılar tarafından değerlendirilmesine olanak tanıyan bu oyunlaştırma uygulamasında, kullanıcılar tarafından oylanan ve birinci seçilen projeler ise firma tarafından ödüllendirilmiştir. Oyunlaştırma türünden iletişimin ilk örnekleri arasında sayılan ve yarışma sonucu seçilerek, İsviçre’de hayata geçirilen *Piyano Merdivenler (Piano Stairs)* uygulaması yer almaktadır.



**Resim 1.** Piyano Merdivenler. Stockholm, 2009.

**Kaynak:** (URL-7).

Obezite hastalığı konusunda bireylerde farkındalık yaratmak üzerine hayata geçirilen oyunlaştırma, “eğlence kadar basit bir şeyin, insanların davranışlarını daha iyi hale getirmenin en kolay yolu olduğu” ana fikrine dayanmaktadır. DDB Stockholm yaratıcı yönetmeni Andreas Dahlqvist’in, eğlencenin insan

davranışlarını nasıl değiştirebileceğinin test edildiği bir deney olarak tanımladığı bu proje, İsveç halkı tarafından oldukça ilgiyle karşılanmıştır. Bu bağlamda metro çıkışında bulunan ve yürüyen merdivenlerin hemen yanı başında yer alan normal merdivenler çalışan bir piyanoya dönüştürülmüştür. Her adımda bir nota sesi çıkaran bu merdivenler, insanlara merdiven çıkmayı eğlenceli bir şekilde sunarken, aynı zamanda onları hareket etmeye de teşvik etmektedir. İnsanların yaklaşık 3'te 2'sinin normal merdivenleri kullanması ile sonuçlanan projenin videosu *rolighetsteorin.se* web sitesi üzerinden yayınlanmış, sadece YouTube sosyal medya platformunda 13 milyondan fazla görüntülenme elde etmiştir. Büyük beğeni toplayan oyunlaştırma içerikli bu deney, kısa süre içinde küresel ölçekte yayılarak, viral bir kampanyaya dönüşmüştür. Kampanyanın hedef kitlede yarattığı etki nedeniyle proje, daha sonraları dünyanın pek çok farklı şehrinde (Auckland, Melbourne, Stockholm, Milano, İstanbul ve Kolombiya) uygulanmıştır.

### **Cam Şişe Bankası Atari Makinesi (Bottle Bank Arcade Machine)**

Volkswagen Grubu tarafından gerçekleştirilen “*The Fun Theory*” adlı kampanyasında Cam Şişe Bankası Atari Makinesi (Bottle Bank Arcade Machine) adıyla yarışmaya katılarak kazanan bir diğer oyunlaştırma uygulamasında geri dönüşümün eğlenceli hale getirilmesi amaçlanmıştır.



**Resim 2.** Şişe Bankası Atari Makinesi (Bottle Bank Arcade Machine)

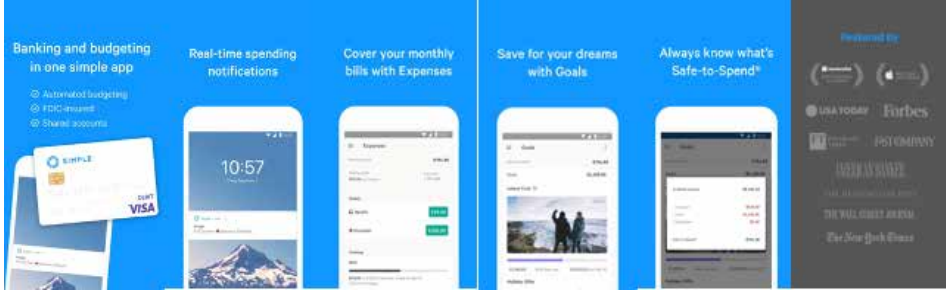
**Kaynak:** (URL-8).

Kullanılmış cam şişeleri toplayan yeşil çöp kutusu, şişelerin atılması için altı adet delikten oluşmaktadır. Her bir deliğin üstünde ise, parlak renklerde yanıp sönen bir ışık bulunmaktadır. Geliştirilen bu çöp kutusu, oyuna katılan kullanıcılara şişeleri geri dönüşüme atmaya teşvik etmenin yanında, bu şişelerle eski moda bir atari oyunu oynatarak onlara nostaljik bir an yaşatmayı amaçlamaktadır. Ses ve ışık desteği olan kutunun kullanımı ise oldukça basittir. Makinenin üzerine yerleştirilen başlat düğmesine basan kullanıcı, aynı anda yanıp sönen ışıklar yardımıyla şişenin hangi deliğe atılması gerektiğine karar vermektedir. Kutunun kullanıcıya tanıdığı zaman diliminde yerine yerleştirilen her bir şişeden puan kazananlar bir yandan ödüllendirilerek motive edilmekte, öte yandan çevreye karşı sorumluluklarını yerine getirerek geri dönüşüme katkıda bulunmaktadır. Bir çeşit eğlendirerek öğreten ve bireyler üstünde çevreye, doğaya karşı farkındalık yaratan bu uygulamayı sadece bir akşam içinde yaklaşık yüz kişinin kullandığı belirtilmiştir. İsveçliler tarafından oldukça beğeni toplayan geri dönüşümlü şişe kutusu, Volkswagen tarafından Fun Theory ödülü ile onurlandırılmıştır.

### **SimpleBank**

Oyunlaştırma, oyun dışı gerçekleştirilen karakteristik oyun tasarım öğelerinin kullanmasının yanı sıra eğlenceli bir tasarıma sahipken aynı zamanda tam teşekküllü bir oyundan çeşitli farklılıklar sergiler. Özellikle markaların sunduğu oyunlaştırma türünden uygulamalarda, çift yönlü motivasyon ana hedef olarak karşımıza çıkmaktadır.

Portland, Oregon merkezli bir Amerikan bankası olan SimpleBank, insanların kişisel mali durumlarını daha iyi anlamalarına ve birikimlerini daha akıllıca yönetmelerine yardımcı olmak için bir oyunlaştırma stratejisi uygulamıştır. Kullanıcılara, IOS ve Android alternatifli mobil uygulama ile sunulan oyunlaştırma incelendiğinde ilgili bankanın, müşterilerine hesaplarında bulunan para miktarını göstermek yerine, kira, ipotek, kamu hizmetleri gibi yinelenen faturaları hesaba katarak bankada yer alan en etkin bakiyeyi sunduğu görülür. Müşterilerin satın alımlarını önceden planlamalarına yardımcı olan uygulamada amaç, bireylerin yapacağı gereksiz harcamaların önüne geçerek, onlarda tasarruf ettirme yönünde tutum değişikliği yaratmak üzerine kuruludur.



**Resim 3.** SimpleBank Oyunlaştırma Uygulaması Ara Yüzü

**Kaynak:** (URL-9).

Uygulama, müşterisine satın almak istediği bir ürün için alternatif fırsatlar sunarak, aynı kategoride en uygun ürünü bulmasına yardım etmekte ve bireyin satın almak istediği ürüne gerçekten ihtiyacı olup olmadığını ortaya çıkartarak, bireyleri tasarruf ettirme yönünde güdülemektedir. Uygulamanın içine dahil ettiği hedef ve puan gibi unsurlar ile çoğu insanın yaşadığı aşırı harcama sorununun önüne geçilmesi amaçlanmaktadır.

### SmartyPig

SmartyPig, kullanıcıların finansal hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için tasarlanmış oyunlaştırılmış bir verimlilik uygulamasıdır. Örneğin, bir kullanıcı yeni bir araba satın almak istediğinde, SmartyPig uygulaması sayesinde bir tasarruf hedefi belirleyebilir ve ardından uygulamanın yardımıyla banka hesaplarından bu belirli hedefe otomatik olarak para ekleyebilmektedir. Uygulama kullanıcılara düzenli tasarrufların ne kadar küçük olursa olsun finansal hedefleri daha ulaşılabilir hale getirdiğini gösteren bir ilerleme çubuğu ile seviye kazandırmaktadır.



**Resim 4.** SmartyPig Oyunlaştırma Uygulaması Ara Yüzü

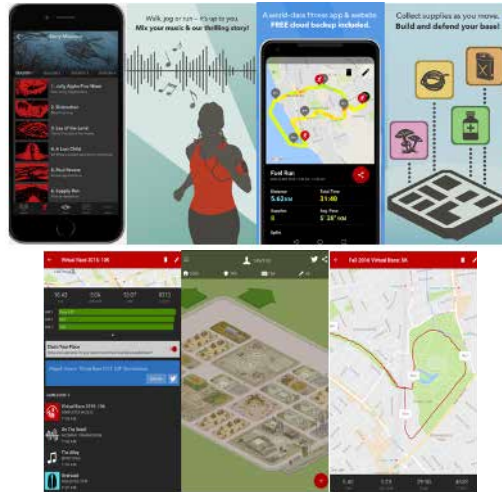
**Kaynak:** (URL-10).



Uygulama gerek web sitesinden gerekse IOS ve Android işletim sistemlerine sahip mobil cihazlara indirilerek kullanılabilir. Harcamaları minimum seviyede tutmayı ve tasarrufu ele alan oyunlaştırılmış bu uygulama sayesinde kullanıcılar, bir yandan eğlenirken öte yandan hedefler doğrultusunda tasarruf sağlamaktadır. Uygulamanın tasarruf odaklı çalışması ile kullanıcılarında oyunlaştırma özelliklerinden; öğretme, bir sonraki adım için aksiyon alma ve deneyim yakalama gibi kazanımlara da fırsat verdiği söylenebilir.

### **Zombies, Run**

Tüm yaş gruplarında görülen fiziksel aktivite eksikliği son zamanlarda pek çok tartışmaya konu olmakta, uzmanlar bu konu üzerine çeşitli önerilerde bulunmaktadır. Bu önerilerden birisi de oyunlaştırma yöntemi ile kurgulanmış fiziksel egzersiz uygulamalarıdır. Günümüzde fitness alanında da oldukça fenomen hale gelen oyunlaştırma içerikli yöntem ve uygulamalara bakıldığında, çoğunun dijital oyunlara benzeyen özellikler taşıdığını görmek mümkündür. Geliştirilen bu türden dijital uygulamalara fiziksel hareket gerektiren konsol oyunları veya açık havada mobil cihazlar aracılığıyla artırılmış gerçeklik uygulamaları örnek olarak verilebilir. Bunun yanı sıra, sağlık ve fiziksel aktiviteleri takip eden kullanıcılarına yaptığı egzersizlere dair geri bildirimler veren oyunlaştırma içerikli uygulamaların sayısı ise, gün be gün artmaktadır. “Gerçek dünyada şimdilik imkânsız görünen ama sanal dünyada çok fazla örneği olan zombi konsepti bu oyunlaştırma tasarımında da kullanılmaktadır (URL-11).” 2018 yılında kullanıcıya sunulan ve çıktığı dönemde adından oldukça söz ettiren, oyun ve eğlence içerikli “Zombies, Run” uygulaması, kullanıcıları tarafından kısa süre içinde oldukça beğeni toplamıştır.



**Resim 5.** Zombies Run Oyunlaştırma Uygulaması Ara Yüzü

**Kaynak:** (URL-12).

Kıyametin çöktüğü bir ortamda kahraman olmak için yarışan oyunculardan / kullanıcılardan oluşan mobil koşu uygulamasında kullanıcılar, kayıt olduktan sonra, zombi saldırılarından kurtulmak, ısırılma tehlikesinden kaçmak ve yaşamak için ihtiyaç duyulacak erzakları ele geçirmek amacıyla belirli bir hız ve yoğunlukta koşma görevleri ile karşılaşmaktadır. Kullanıcı koşma aktivitesini gerçekleştirirken uygulama da zombi baskınına ait hikâyenin detaylarını anlatmaktadır. Bu hikâyeye aynı zamanda kullanıcının oyunu içselleştirmesine olanak tanınmaktadır. Kullanıcılarından ara ara eğitim yapmalarını isteyen uygulama da koşuyu tamamlayan kullanıcılar, koşu esnasında topladıkları erzakları kendilerine sunulan üslere bırakarak, bu üslere genişletmeye çalışmakta ve zombi saldırısına karşı savaşmak için sonra kullanılmak üzere geliştirilmektedir. Kullanıcılar ayrıca, uygulama sayesinde koşu hızlarını görebilmekte, kat ettikleri mesafeler hakkında geri bildirimler alabilmekte ve tüm bunları sosyal medya hesaplarından sosyal çevresiyle paylaşabilmektedir. Zombies Run resmî web sitesi verilerine göre, kullanıcı sayısı 1 milyon olan uygulama (URL-13), IOS ve Android işletim sistemine sahip tüm mobil cihazlarda ve giyilebilir akıllı saatler ile uyumlu bir şekilde çalışmaktadır.

### **Nike Run Club**

Bir diğer oyunlaştırma uygulaması örneği ise, spor giyim ve aksesuar markası olarak bilinen Nike firması, tarafından geliştirilmiş Nike Run Club adlı uygulamadır. Markanın ilk defa 2007 yılında pazarının kontrolünü ele geçirmek, müşteri katılımını ve marka bilinirliğini arttırmak için kullandığı Nike + adlı uygulamanın yoğun ilgi toplaması sonucunda geliştirilen bu yeni uygulama bir taraftan marka bilinirliğine katkı sağlarken öte yandan oyunlaştırılmış yapısı ile hedef kitlede farkındalık yaratmayı amaçlamaktadır.



**Resim 6.** Nike Run Club Oyunlaştırma Uygulaması Ara Yüzü

**Kaynak:** (URL-14).

Nike Run Club adlı bu uygulama, antrenmanı keyifli hale getiren, kullanıcı katılımını arttırmak ve kullanıcıyı fiziksel aktiviteye teşvik etmek amacıyla oyunlaştırma öğeleriyle zenginleştirilmiş basit bir ara yüze sahiptir. Uygulama,

kullanıcılarına sürekli olarak oturumlarını kaydetme imkânı tanırken aynı zamanda kendi gibi uygulamayı kullanan diğer koşucularla arkadaşlık kurmasını sağlamakta ve bireyleri organize olarak yarışmalara katılmaya teşvik etmektedir. Gerçekleştirilen yarışmaların çoğunda ödüllendirmeler söz konusudur. Kullanıcılar Nike Run Club sayesinde edindiği arkadaşlarına karşı meydan okuyabilmektedir. Ancak burada kullanıcı her meydan okumayı belirli bir süre içinde sınırlandırmakta böylece kararsız oyuncuların bu aciliyete karşı aksiyon almaları için ekstra bir dürtü ortaya çıkartmaktadır. Uygulama oyuncu tarafından gerçekleştirilen her aktivite sonrasında kullanıcıyı motive etmek amacıyla kullanıcının elde ettiği başarıları kutlamaktadır. Dahası, uygulama sadece büyük başarıları değil oyuncusu/kullanıcısı tarafından elde edilmiş diğer küçük başarıları da kişiselleştirilmiş bildirimler ile ödüllendirmektedir. Böylece oyuncu, kısa ve uzun vadede elde ettiği başarının ödüllendirilmesiyle birlikte kendisine olan güveni artmakta, motive olmakta ve gelecek oyunlar için harekete geçmektedir. Kullanıcılar ayrıca uygulama içinde elde ettikleri tüm başarıları diğerleri (çevresiyle) ile paylaşabilmektedir. Kullanıcısına seviyelendirmeler de sunan uygulama, kullanıcı tarafından kaydedilen her bir aşama sonucunda yeni başarıların da kilidini açmaktadır. Şüphesiz Nike firması bu eğlence içerikli oyunlaştırmalarda kullanıcıları potansiyel müşteri / hedef kitle olarak ele almakta bu bağlamda, içeriğin sahibi olarak ürettiği ürünlerin tercih edilmesini, satın almasını hedeflemektedir. Dahası, Nike Run Club uygulaması, uygulama içine entegre edilen ve Nike ürünlerinin yer aldığı çevrimiçi bir satış sistemine sahiptir. Bu sayede marka kullanıcılarını ürünlerini satın almaya teşvik etmektedir. Oldukça bağlamsal olan bu satış stratejisinde marka, kullanıcıların profillerinde yer alan özelliklerine göre kişiselleştirilmiş ürünler önererek etkileşimi arttırmayı hedeflemektedir. Uygulama IOS ve Android gibi tüm sistemlerde çalışabilme özelliğine sahip olup, Apple ürünleri ve Nike tarafından üretilen giyilebilir teknolojik diğer ürünlerle eşleştirildiğinde de tam performanslı bir şekilde çalışabilmektedir.

### **Türk Hava Yolları**

Türkiye'nin en büyük turizm ve hava ulaştırma firmalarından Türk Hava Yolları, 2012 yılında o dönem olimpiyatların düzenlendiği Londra'da QR Kod (Quick Response Code- Hızlı Yanıt Veren Kod- QR Code) uygulaması yardımıyla gerçekleştirdiği oyunlaştırma ile oldukça dikkat çekmiştir. McCann İstanbul reklam ajansı tarafından geliştirilen ve *QR Flag Challenge* olarak adlandırılan oyunda, ülkelerin bayrakları QR kodlara gizlenmiştir. Bu kodların bulunduğu afişler Londra sokaklarında yer alan otobüs duraklarına yerleştirilmiş, kısa süre içinde beğeni toplamıştır.



**Resim 7.** Türk Hava Yolları QR Flag Challenge Oyunlaştırma Uygulaması Dış Mekân Uygulaması ve Ara Yüz

**Kaynak:** (URL-15).

Uygulama otobüs bekleyen yolcuların afiş üzerine yerleştirilen QR kodlar ile düzenlenmiş bayrakları akıllı telefonları yardımıyla bu kodları okutması ile başlamaktadır. Kodun okutulmasını takiben kullanıcı Türk Hava Yolları web sitesi üzerinden bu bayraklara sahip ülkelerde check-in yapabileme imkânı sunmaktadır. En çok sayı ve farklı lokasyonda check-in yapan kullanıcılar Türk Hava Yolları'nın sahip olduğu uçuş noktalarından diledikleri lokasyona gidiş-dönüş bileti kazanma şansı yakalamaktadır. Bir çeşit yarış ve meydan okuma özelliği taşıyan bu uygulama geleneksel iletişim mecrasının hibritleşmesine verilebilecek örnekler arasında yer almaktadır. QR kod, geleneksel iletişim araçları ile dijital teknolojiler arasında köprü kurulmasını sağlayan bir yeni medya ve iletişim teknolojisi olarak bilinir (Aktaş, 2014:75). QR kodun sahip olduğu enformasyonun kolaylıkla kullanıcı tarafından deşifre edilme özelliği ile kullanıcıya mekânsal bağlamda sınırsız bir dünyanın kapılarını aşmakta bunu yaparken kullandığı oyunlaştırma sayesinde marka ile hedef kitle arasında etkileşimli iletişim yaratarak kullanıcıyı eğlendirmekte, öte yandan markanın hatırdta kalmasına ve nihayetinde tercih edilmesine katkı sağlamaktadır.

### **Coca Cola Zero - 007 James Bond Skyfall**

2012 yılında James Bond serisi 007 Skyfall'un tanıtımı kapsamında film hayranlarına James Bond olma şansı tanıyan kampanya, dijital mecralarda yaptığı reklamlara ve promosyonlara ek, televizyon, sinema ve açık hava gibi geleneksel mecralarda da yer almıştır. Kampanyanın geleneksel mecrada uyguladığı hibrit iletişim türü olan oyunlaştırma sayesinde kısa süre içinde viralleşerek YouTube gibi sosyal ağlarda en çok izlenen ve beğenilenler arasına girmiştir. Kampanya kapsamında bir tren istasyonunda gerçekleştirilen oyuna katılan katılımcılara birtakım görevler verilmiştir. Katılımcılar önlerine çıkan engelleri 70 saniye içinde ulaşmaya çalışmış, başarı yakalayan katılımcılar filme bilet kazanarak

ödüllendirilmiştir. “İçinizdeki 007’nin kilidini açın” sloganıyla geliştirilen kampanyada Coca-Cola satış otomatını kullanan tüketiciler hedeflenmiş olup ürünü kullanan kişiye marka Bond olma ayrıcalığı sunmuştur. Markanın kampanya dahilinde kullandığı çoklu platform ve oyunlaştırma öğeleri sayesinde gerek Coca Cola Zero gerekse Skyfall filminin sinerjisini arttırmış, her iki taraf için de marka ile hedef kitle arasında duygusal bir yakınlaşma yaratmıştır.



**Resim 8.** Coca Cola Zero İç Mekân Oyunlaştırma Videosu Ekran Görüntüsü

**Kaynak:** (URL-16).

### **Nescafe Dooh Oyunu**

2019 yılında soğuk demlenmiş kahve çeşitlerini tanıtmak için açık hava reklam şirketi JCDecaux ile ortaklık kuran Nescafe Şangay’daki metro istasyonunda yenilikçi bir kampanya başlatmıştır. İç mekâna uygulanan interaktif kampanya, sahip olduğu oyunlaştırma özelliği sayesinde metro istasyonunda bulunan kişilerin dikkatini çekmiş böylece oyun katılımı sağlayan ve oyunu izleyen kimselerin Nescafe tarafından üretilen soğuk kahveler hakkında bilgi sahibi olmaları sağlamıştır. Metro İstasyonu’nun bir köşesine kurulan dev ekranın tam karşısında oyuncunun konumlanması için bir alan işaretlemesi yapılmıştır. Oyuna katılan kişi belirlenen noktaya gelmesi ile başlayan oyunda oyuncu ekranda görünen ve düşen kahve damlalarını, bedenini hareket ettirerek yakalamaya çalışmakta ve 30 saniyede şişeyi doldurmaya çalışmaktadır.



**Resim 9.** Nescafe İnteraktif Dooh Oyunlaştırma  
İç Mekân Uygulaması Video Ekran Görüntüsü  
**Kaynak:** (URL-17).

Görevi zamanında başarı ile tamamlayan oyuncuya ekranda beliren QR kod görüntülenmektedir. Bu kodu okutan oyuncu yakındaki bir otomattan ücretsiz olarak soğuk demlenmiş kahve kazanmaktadır. Basit ve eğlendirici olan bu oyunlaştırma içerikli uygulama sayesinde kullanıcı ve onu izleyenler bir yandan motive olurken, öte yandan markanın piyasaya sürdüğü içecek hakkında bilgilenmekte dolayısıyla marka ürün tanıtımını hissettirmeden gerçekleştirmesiyle hedef kitle tarafından tercih edilmeyi hedeflemektedir.

### **EvePass**

Bilindiği gibi oyunlaştırmanın en belirgin özelliği, insanların davranışlarında, alışkanlıklarında yarattığı değişiklik ve motivasyondur. İnsanların kilo vermesinden, zararlı alışkanlıkları terk etmesine, bedenin ihtiyacı olan çeşitli aktivitelerin yerine getirilmesine, kişisel finansı yönetmesine, sosyal bir sorun ya da bilgi edinme süreçlerinde kişinin davranış ve tutumları konusunda teşvik etmeye yönelik olmasının yanında tüm öğrenme süreçlerini de kolaylaştırmaya



yarayan oyunlaştırma teknikleri sayesinde insanların hayatlarını değiştirmek de mümkündür. Öyle ki 2019 yılının ikinci çeyreğinde küresel çapta yaşanan Yeni Tip Korona Virüs'ün (Covid 19) yayılım hızı oldukça yüksek seyretmesi nedeniyle, sosyal mesafe ve bireysel hijyen tedbirleri önem kazanmıştır. Bu gerekçe dolayısıyla pek çok markanın temassız işlem olanağı sunan pek çok türden oyunlaştırma içerikli uygulamalar geliştirdiği görülmüştür. Bunlardan biri de evePASS olarak bilinen check-in özellikli mobil uygulamadır.



**Resim 10.** evePASS Oyunlaştırma İçerikli Uygulaması Ara Yüzü

**Kaynak:** (URL-18).

EvePASS uygulamasını mobil cihazına indiren kullanıcı iletişim bilgilerini girerek uygulamaya kayıt olmakta, daha sonra ise bulunduğu konumun QR kodunu cihazına okutarak konum bilgisini paylaşmaktadır. Konum paylaşma üzerine kurgulanmış bu oyunlaştırılmış uygulama aynı zamanda kullanıcının yanında bulunan kişi sayısını da güncellemesini istemekte, kullanıcı sayısını arttırmak amacıyla uygulamaya sahip oyuncudan bunu WhatsApp uygulaması üzerinden diğer insanlarla paylaşılması gibi görevler de vermektedir. Her okutulan QR kod ve paylaşım sonucunda kullanıcıya/oyuncuya puan ve çeşitli hediyeler sunulmaktadır. İngilizce ve Almanca dil desteği bulunan, GDPR Genel Veri Koruma Yönetmeliği GDPR (General Data Protection Regulation - Genel Veri Koruma Regülasyonu) uyumlu olarak çalışan bu uygulama sayesinde kullanıcının kişisel bilgileri de güvenle saklanmaktadır. Oyunlaştırma içerikli bu uygulama sayesinde kullanıcı virüsün bulaşma riskinden korunmakta, temassız iletişimi gerçekleştirebilmekte ve aynı zamanda eğlenerek, motive olmaktadır.

### **Angry Orchard Cider & Food**

Oyunlaştırma yöntemleri yapay zekâ (AI), artırılmış gerçeklik (augmented reality /AR) ve sanal gerçeklik (virtual reality/VR) gibi yeni tür teknolojilere rahatlıkla entegre olabilen bir yapıya sahiptir. Bu teknolojilerle bezenmiş bir reklam iletisi hedef kitleye gerçeğe yakın deneyimler sunabilmekte böylece marka ile tüketici arasındaki etkileşimi arttırabilmektedir.



**Resim 11.** Angry Orchard Cider & Food Oyunlaştırma İçerikli Uygulaması Ara Yüzü

**Kaynak:** (URL-19).

Bilindiği üzere oyunlaştırma geleneksel mecralarda reklamı yapılamayan kimi ürünler için de alternatifler sunabilme özelliğine sahiptir. 2019 yılında Amerika merkezli Boston Beer Company'ye bağlı bir şarap markası olan Angry Orchard tarafından geliştirilen uygulama geleneksel mecrada reklamı yapılamayan ürünlere yönelik örnekler arasında gösterilebilir. Angry Orchard ürettiği şaraplarını farklı yemeklerle eşleştirmelerine yardımcı olan artırılmış gerçeklik teknolojisi ile Angry Orchard Cider & Food adında oyunlaştırılmış bir uygulama geliştirmiştir. Ürünün satın alınmasından sonra uygulamayı akıllı telefonlarına yükleyen kullanıcılar telefonu şarap şişesine belirli bir mesafeden tuttuklarında onunla eşleşen meze, yemek ve tatlı alternatiflerini görmektedir. Ayrıca uygulama içinde kullanıcı telefonunu hareket ettirerek, New York'taki Angry Orchard Cidery'de 360 derecelik bir tura da katılabilmekte, ürünlerin yetiştirildiği ortamın manzarasında deneyim şansı yakalayabilmektedir. Bu uygulama bir yandan kullanıcıya ürün ile ilgili bilgi aktarımı yaparken öte yandan kullanıcıya artırılmış gerçeklik sayesinde eğlenceli ve sanal bir deneyim yaşatabilmektedir.



## SONUÇ

İçinde bulunulan dönemde yaşanan hızlı değişimler ve teknolojik dönüşümler, haberleşme ve iletişim modellerinin, araçlarının değişimini hızlandırmakta, iletişimin gerçekleştirildiği mecralar bu değişime bağlı olarak sürekli değişmektedir. Günümüzün hızlı dönüşümleri bireyin hayatına doğrudan nüfuz ederken bir yandan bireyin alışkanlıklarını da dönüştürmekte ve en nihayetinde bireyin hayatını sürdürdüğü toplumların da davranışlarına yansiyarak toplumsal kültüre etki etmektedir. Bu değişime kayıtsız kalması düşünülemeyecek markalar ise, dönüşümün ortaya çıkardığı yeni etkilere olabildiğince uyum sağlamaya çalışarak, hedef kitle ile olan iletişim şekillerinde teknoloji ve kültür uyumlu farklı stratejiler geliştirmektedir. Pazarlama dünyasının güncelliğini her yeni teknoloji ile yenileyen oyunlaştırma stratejisi, özellikle bu hızlı akışa sahip dünya içinde kendisine geniş yer bulmaktadır. Bu strateji aynı zamanda, marka-kullanıcı/hedef kitle iletişiminde en güçlü silahlar arasında açık ara fark ile öne çıkmaktadır. Oyunlaştırma sadece teknoloji odaklı bir pazarlama stratejisi değil, aynı zamanda çağın ihtiyacı olan; verimlilik, motivasyon ve öğrenme odaklı bir iletişim şeklidir. Eğitimden, politikaya, sağlıktan, marka iletişim stratejilerine, şirket içi uygulamalardan, kişisel ihtiyaçlara kadar geniş bir alanda görülebilen oyunlaştırma, bireyin en ilkel eğlence şekillerinden biri olan oyunun öğelerini kapsayan bütüncül bir yapıya sahiptir. Gerek mobil iletişim gerekse giyilebilir tüm veri tabanlı ürünler ile bilgisayar ve internetin birleşimi sayesinde dijital bir dünya yaratarak da bu dünyayı eğlenceli şekilde sunabilen oyunlaştırma, aynı zamanda bir çeşit problem çözme etkinliğidir. Görevlendirmeler üzerine sahip olduğu hikâye örüntüsüne ait kurallar barındıran oyunlaştırma, oyundan farklı olarak, var olan sürece rahatlıkla entegre olabilmekte ve birbirinden farklı pek çok hibrit iletişim teknolojisi ile tam uyumlu çalışabilmektedir. İşte oyunlaştırmanın bu özelliği onu tanıtım sektöründe fenomenleştirmiş, böylece markaların hedef kitle iletişiminde etkinliklerini arttırmak amacıyla sık başvurduğu yöntemler arasında yerini almasını sağlamıştır. Bağlamın git gide önem kazandığı günümüzde oyunlaştırma aynı zamanda, marka ve hedef kitle arasında bağın yaratılmasında da büyük katkılara sahiptir. Öyle ki, insanların bu gelişen ve sürekli dönüşüm gösteren çağda, ihtiyaç duydukları etkileşimli iletişim, deneyim gibi kavramlar oyunlaştırma sayesinde tüketici ve marka arasında duygusal bir bağ oluşturmaktadır. Dahası bu yöntem ile markalar hali hazırda var olan kitlesi üzerinde etkinliğini koruyabilmekte, hedefte yer alan potansiyel kitle ile de iletişim sağlayarak marka farkındalığını arttırabilmektedir. Nitekim, oyunlaştırma, kullanım motivasyonunu arttırır. Kullanıcı metriklerinin en önemlisi “Retention” (Tutma) için çok önemli bir enstrüman sunar. Ve nihayetinde hem ürünü sunanları hem de kullanıcıyı mutlu eder (URL- 20). Kullanıcı deneyiminin öne çıktığı bu yüzyılda, etkileşim ve motivasyon kazanımını hızlandırarak verimliliği arttırmak üzerine kurulu oyunlaştırma tekniklerinin aynı zamanda, öğrenmeyi hızlandırıcı

bir pekirteç özelliği bulunmaktadır. Bu özellik bilhassa, eğitim içeriklerinde etkinlik sağlarken bir reklam kampanyasında da kampanyayı var eden markanın öğrenilmesine, ilgi duyulmasına ve nihayetinde kullanıcı tarafından tercih edilen olmasına katkısı sağlamaktadır. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen en önemli çıkarım; markaların gerek çağın getirisi teknolojiye gerekse bu teknoloji ile dönüşüm geçiren insan alışkanlıklarına hizmet etmek ve davranışlarda değişiklik yaratarak, yeni yüzyılın en çok konuşulanları arasında yer almak için, oyunlaştırma stratejisine daha çok eğilmesi gerekliliğidir. Öyle ki, içinde bulunduğumuz geri bildirimler çağında insanlar kendi inançlarına, ihtiyaçlarına değer verecek markalara daha çok eğilimli davranışlar sergilemektedir. Hedef kitlede yer alan potansiyel alıcılarla marka arasında kurulacak duygusal bağ, şüphesiz bilişsel katılımı da beraberinde getirecektir. Kaldı ki özellikle dijitalleşen kültürün dijital temsilcisi olan Z kuşağı doğdukları andan itibaren teknoloji ile yoğrulmuş bir nesil olarak bilinmektedir. Bu bağlamda çeşitlilik açısından günümüzün en kalabalık neslini ve dolayısıyla potansiyel hedef kitlesini oluşturan bu kuşak ile iletişimin dijital ortamlarda ya da dijital içerikli uygulamalarla katılımı arttıracığı düşünülmektedir. Eskiden sadece bilgisayar ve konsollar ile oynanabilen oyunlar, günümüzde akıllı cihazlar vasıtasıyla yer ve zaman olmaksızın oynanabilmektedir. Oyun kavramının anlamını ve alanını genişlettiği günümüzde oyun artık masa başında bir aktivite olmaktan çok hayatın her anında gerçekleştirilebilecek etkinlikler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda Z kuşağının doğuştan dijital oyunlara olan yatkınlığı “oyunlaştırma” ile üretilen içeriklerin marka bağlamında daha çok etki sağlayacağı savını desteklemektedir. Dahası, hedeflendirme aşamasında markaların kullandığı yöntemlerden hangilerinin markaya değer katacağı, hangisinin doğru mesajı hissettirmeden kullanıcıya sunacağı, iletişimin hangi kanallar üzerinden, nasıl ve ne şekilde yapılması gerektiği konularına ait cevapların her geçen gün güncellendiği günümüzde yaratıcı, stratejilerle bezenmiş bu türden uygulamalar daha da öne çıkmaktadır.

Hibritleşen bir yüzyılda birbirinden farklı alışkanlık, tutum ve davranışlara sahip nesillerin ihtiyaçlarına aynı oranda cevap verebilmek için markaların potansiyel müşterisine ulaşabilmek adına her zamankinden daha fazla çaba harcaması gerekliliği su götürmez bir gerçektir. Oyunun doğasında var olan eğlendirici, motive edici ve öğretici olma özellikleri oyunlaştırmanın ana kriterleridir. Bu bağlamda markaların kullanacağı oyunlaştırmalarda da tıpkı başarılı dijital oyun tasarımları gibi sonuca odaklanan kullanıcıyı sıkmayacak, yormayacak türden tasarımları gerekmektedir. Bu nedenle markalarca hayata geçirilmesi planlanan oyunlaştırma türü uygulamalarda tasarımın tam entegrasyon alanı bulabilen, ergonomik ve kullanıcı dostu olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir.

Çalışma kapsamında oyunlaştırma türünden uygulamalar kavramsal açıdan araştırılarak reklam kampanyalarındaki örnekler üzerinden incelenmiştir.

Çalışmada örneklendirilen reklam tasarımlarının konumlandırılmasında kullanılan mecra her ne derece birbirinden farklı olursa olsun, oyunlaştırma içerikli tüm kampanyaların sahip olduğu eğlence temelli motivasyonun kullanıcı ile marka arasındaki bağı kuvvetlendirmek üzerine şekillendirildiği görülmüştür. Oyun entegreli tüm uygulamalarda kullanıcıyı önemli konuma yükselten görevler ve bu görevleri tamamlayanlara verilen ödüller bireysel tatmini sağlamanın yanı sıra, marka ve tüketici arasında eğlence odaklı bir birlikteliğin meydana çıkmasına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda markaların oyunlaştırma türü uygulamaları daha sık kullanmaları gerektiği düşünülmektedir. Çalışmada incelenen tüm örneklerin birbirine benzer ya da farklı birtakım özelliklere sahip olduğu gözlemlenmiş, incelenen tüm örneklerde oyunlaştırmanın kullanıcıya farklı deneyimler kazandırdığı görülmüştür. Nitekim örneklendirilen çalışmaların ortak noktasının temelde deneyim ve öğrenme etkinliğinin artırma hedefiyle geliştirildiği bir gerçektir. Bu açıdan markaların geliştireceği yeni nesil reklam kampanya stratejilerinde etkileşime ve deneyime olanak tanıyan oyunlaştırma yöntemini kullanması, markanın faaliyet alanında genişleme yaratacağı gibi reklamcılığın geleceği açısından da önemli rol oynayacağı söylenebilir. Önümüzdeki yıllarda, insan hayatındaki etkisini daha yoğun şekilde hissettirecek olan oyunlaştırmanın, reklam kampanyalarının etkinliğini daha da arttıracığı tahmin edilmektedir. Ayrıca oyunlaştırmanın çeşitli teknolojilere uygulanabilme ve her türden uygulama içeriğine kolayca entegre olma özelliğine ek, ilerleyen dönemlerde geliştirilen yeni donanım ve sistemlerin ile kendine has farklı özellikler edineceği de düşünülmektedir. Oyunlaştırma dahilinde tasarımın geliştirilmesi ve oyunlaştırma içerikli reklam kampanyalarının kullanım alanlarının çeşitlendirilmesinin bir diğer önemli husustur. Özellikle Türkiye gibi nüfus ve kültürel çeşitliliği fazla olan, ürün tüketimi açısından oldukça büyük bir pazar olan ülkelerde bu türden uygulamaların artırılması bir yandan kültürel kaynaşmaların pekiştirilmesini sağlayacağı öte yandan ise markaların kızışan rekabet ortamında öne çıkmasına olanak tanıyacağı düşünülmektedir. Son olarak alan yazında oyunlaştırma tekniklerine yönelik multi disiplinler bir yaklaşımla çok boyutlu farklı çalışmaların ortaya çıkarılmasına katkı sağlayacağı ve oyunlaştırma uygulamalarında mevcut boşlukları doldurarak tam performans sağlmasına olanak tanıyacağı düşünülmektedir.

## **KAYNAKÇA**

Aktaş, C. (2014). *QR Kodlar ve İletişim Teknolojisinin Hibritleşmesi*. İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.

Akbulut, H. (2009). *Gelenekselden Dijitale, Mekândan Uzama Oyun Kültürü.*, (Der. Mutlu Binark, Günseli Bayraktutan ve Işık Barış Fidaner) Dijital Oyun Rehberi: Oyun Tasarımı, Türler ve Oyuncu. Kalkedon Yayınları, İstanbul. 25-82.

Aleksić, D. (2016). *The Negative Aspects of Flow: Examining Relationships Between Flow and Unethical Behavior*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ljubljane.

Ambrose, G. ve Harris, P. (2012). *Grafik Tasarım Temelleri*. Çev. Mehmet Emir Uslu. İstanbul: Literatür Yayınları.

And, M. (2012). *Oyun ve Bugü. Türk Kültüründe Oyun Kavramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Aydın S. Ö. (2012). Sosyal Pazarlama Aracı Olarak Oyunlaştırma: Kavramsal Bir Değerlendirme. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 12(1):66-80.

Bostan, B., ve Tingöy, Ö. (2015). Dijital Oyunlar: Tasarım Gereksinimleri ve Oyuncu Psikolojisi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 6(19), 7-21.

Bilben, M.O. (2019). *Bir Strateji Oyunu Olarak Football Manager ve Oyuncu Deneyimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Bilimleri Anabilim Dalı, Kültürel Çalışmalar ve Medya Bilim Dalı, Ankara.

Binark, M. ve Bayraktutan, G. (2011). *Dijital Oyun Kültürü Haritasında Oyuncular: Dijital Oyuncuların Habitusları ve Kariyer Türevleri*. Der. Aslı Telli Aydemir. Katılımın e-hali Gençlerin Sanal Alemi. İstanbul: Alternatif Bilişim. 3-30.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. ve Nacke, L. (2011). *From Game Design Elements To Gamefulness: Defining "Gamification"*. Proceedings of the 15th International Academic Mindtrek Conference: Envisioning Future Media Environments, New York, 9-15.

Freire T. (2011). *From Flow to Optimal Experience: (Re)Searching The Quality of Subjective Experience Throughout Daily Life*. The Human Pursuit of Well-Being, (Ed: I. Brdar), Springer.

Gülsoy, S. (2019). Oyun, Kültür ve Zaman/Game, Culture and Time. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. (62):317-37.

Gönül, G. (2019). Johan Huizinga'nın Homo Ludens'i. *Söylem Filoloji Dergisi*, 4 (2), 582-585.

Herakleitos (2005). *Fragmanlar*, Çev. Cengiz Çakmak, Ed. Çiğdem Dürüşken, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Hsin-Yuan Huang, W., ve Soman, D. (2013). *A Practitioner's Guide To Gamification Of Education Report Series: Behavioural Economics in Action*. Toronto: Rotman School of Management, University of Toronto December 10, 1-29.

Huizinga, J. (2015). *Homo Ludens Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Kapp, K. M. (2013). *The Gamification Of Learning And Instruction Fieldbook: Ideas Into Practice*. N.Y.: Wiley.

Kara, M. S. (2017). *Post Endüstriyel Çağın Yeni Kabileleri: "Oyun Evleri"*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Konya.

Kula, A. ve Erdem, M. (2005). *Öğretimsel Bilgisayar Oyunlarının Temel Aritmetik İşlem Becerilerinin Gelişmesini Etkisi*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (29), 127-136.

Kürkçüoğlu D. P. (2019). *Varlık Alanı Olarak Dijital Oyunlar ve Sanal Nesnelere*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo Tv Sinema Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Koçyiğit S, Tuğluk M.N. ve Kök M. (2007). *Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun*. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 0(16), 324-42.

Köroğlu Ö.T. (2010). Türkiye'de Personel Yönetiminden İnsan Kaynaklarına Geçişte Esneklik ve Memurluk Statüsü. *Türk İdare Dergisi*, 469, Aralık, 139-164.

Muntean, C. (2011). *Raising Engagement in E-Learning Through Gamification*. Conference on Virtual Learning ICVL 2011: 323-329, Romanya.

Oskay, Ü. (2001). *Müzik ve Yabancılaşma*. İstanbul: Der Yayınları.

Öksüz, C. (2017). Oyun Kuramı Bağlamında Roberto Benigni'nin Hayat Güzeldir Adlı Filminin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 51-76.

Öztürk M. C ve Coşkun E. (2017). Oyuncu Motivasyonlarının Advergame Uygulamaları Açısından Değerlendirilmesi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*. 7(1): 48-64.

Postman, Neil. (1995). *Çocukluğun Yokoluşu*. Çev: Kemal İnan. İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları

Sezgin, S. (2016). *Eğitimde Oyunlaştırma Üzerine Sistematik Bir Bakış*. VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. 5-8 Mayıs.

Suits, B. (1995). *Çekirge-Oyun, Yaşam ve Ütopya.*, Çev.: Süha Sertabiboğlu, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Teymur, N. (1998). *Temel Tasarım, Temel Eğitim*. Ankara: Odtü Mimarlık Fakültesi.

Tran, G. A ve Strutton, D. (2003). What Factors Affect Consumer Acceptance of In-Game Advertisements? Chick "Like" to Manage Digital Content For Players. *Journal of Advertising Research*, 53(4), 455-469.

Tunalı, İ. (2004). *Tasarım Felsefesine Giriş*. İstanbul: Yapı Yayın.

Toker, N. (2005). Oyuna Girme-Oyunu Seyretme: Platon'a karşı Aristoteles. *Toplum ve Bilim*. 103, 7-20.

Yenğın, D. (2010). *Dijital Oyunlarda Şiddet Kavramı: Yeni Şiddet*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Bilimleri Anabilim Dalı, Bilişim Bilim Dalı, İstanbul.

Yılmaz, E. A. (2017). *Oyunlaştırma: İşinize ve Hayatınıza Oyun Katın*. İstanbul: Abaküs.

Yılmaz, E. A. (2018). *İş'te Oyunlaştırma*. İstanbul: Cebes Yayınları.

Zicherman, G. ve Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps* (1. Baskı.). Sebastopol, California: O'Reilly Media.

## ELEKTRONİK KAYNAKLAR

URL-1 [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) (Erişim Tarihi: 09.10.2020)

URL-2 <https://www.etymonline.com/word/game> (Erişim Tarihi: 07.10.2020)

URL-3 <https://ecotopianetwork.wordpress.com/2010/01/25/oyun-ve-potlaca-dair-johan-huizinganin-homo-ludens-kurami-etkilenen-ismiler-yoneltilenelestiriler/> (Erişim Tarihi: 07.10.2020)

URL-4 <https://www.informationweek.com/enterprise/gamification-75--psychology-25--technology/d/d-id/1100564> (Erişim Tarihi: 07.10.2020)

URL-5 <https://pazarlamaturkiye.com/pazarlamada-oyunlastirma-nedir/> (Erişim Tarihi: 09.10.2020)

URL-6 <https://brandnewgametr.com/akis-kurami/> (Erişim Tarihi: 09.10.2020)

URL-7 <https://www.youtube.com/watch?v=2lXh2n0aPyw> (Erişim Tarihi: 07.10.2020)

URL-8 <https://www.flickr.com/photos/43503544@N03/4008589820/> (Erişim Tarihi: 07.10.2020)

URL-9 [https://play.google.com/store/apps/details?id=com.banksimple&hl=en\\_US&gl=US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.banksimple&hl=en_US&gl=US) (Erişim Tarihi: 07.10.2020)

URL-10 <https://apps.apple.com/us/app/smartypig/id1462338847> (Erişim Tarihi: 06.10.2020)

URL-11 <https://brandnewgametr.com/oyunlastirmaya-giris/> (Erişim Tarihi: 07.10.2020)

URL-12 <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.sixtostart.zombiesrunclient&hl=en&gl=US> (Erişim Tarihi: 04.10.2020)

URL-13 <https://zombiesrungame.com/> (Erişim Tarihi: 07.10.2020)

URL-14 <https://apps.apple.com/us/app/nike-run-club/id387771637> (Erişim Tarihi: 06.10.2020)

URL-15 <https://www.havayolu101.com/2012/08/09/turkish-airlines-taps-on-london-olympics-fever-through-qr-codes/> (Erişim Tarihi: 04.10.2020)

URL-16 [https://www.youtube.com/watch?v=bbqTOdGU\\_NA](https://www.youtube.com/watch?v=bbqTOdGU_NA) (Erişim Tarihi: 06.10.2020)

URL-17 <https://www.jcdecauxna.com/news/first-coffee> (Erişim Tarihi: 06.10.2020)

URL-18 <https://apps.apple.com/us/app/evepass/id1516609361> (Erişim Tarihi: 07.10.2020)

URL-19 <https://apps.apple.com/us/app/angry-orchard-cider-food/id1447886071> (Erişim Tarihi: 07.10.2020)

URL-20 <https://webrazzi.com/2015/10/26/kullanici-deneyiminin-kacinilmaz-bir-parcasi-olarak-oyunlastirma/> (Erişim Tarihi: 07.10.2020)



## KURUMSAL KİMLİK ARACI OLARAK INSTAGRAM KULLANIMI: TOG VE TOFD ÖRNEKLERİ

Burcu Yağmur ŞİVİL  
İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye  
burcusivil@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-8996-0344>

Deniz YENGİN  
İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye  
denizyengin@aydin.edu.tr  
<https://orcid.org/0000-0002-6846-0770>

<i>Atf</i>	Şivil, B. Y., & Yengin, D. (2021). KURUMSAL KİMLİK ARACI OLARAK INSTAGRAM KULLANIMI: TOG VE TOFD ÖRNEKLERİ. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 41-58.
------------	--

### ÖZ

Günümüzde kurumlar teknolojinin gelişmesiyle birlikte sosyal medya ortamlarında kendilerini ifade edebilecekleri yeni bir alan oluşturmuşlardır. Sosyal medya kuruluşların hedef kitlelerine ulaşmasında, kendilerini geniş kitlelere tanıtmada bir araç haline gelmiştir. Dijitalleşmenin etkisiyle sivil toplum kuruluşları da hedef kitlelerine projelerini tanıtmak, savundukları konular hakkında dikkat çekmek, gönüllü sayılarını arttırabilmek ve projelerine kaynak üretebilmek için sosyal medyayı amaçları doğrultusunda kullanarak kurumsal kimlik çalışmaları yapmaktadırlar. Sosyal medyada kurumsal kimlik çalışması yürüten sivil toplum kuruluşları, çeşitli faaliyetlerle kendini tanıtarak hedef kitesinin zihninde yer almaktadır. Bu çalışmada sosyal ağ sitesi olan Instagram’da, sivil toplum kuruluşlarının kurumsal kimlik oluşturma süreçlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Yaşama Dair Vakfı’nın yayınladığı “Verilerle Sivil Toplum Kuruluşları” raporunda belirtilen ve medyada en çok yer alan Sivil Toplum Kuruluşları araştırmanın

evrenini oluştururken, Toplum Gönülleri Vakfı ve Türkiye Omurilik Felçlilileri Derneği çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Sivil toplum kuruluşlarının Instagram'daki kurumsal kimlik çalışmalarına bakılmış ve Instagram sayfalarında 01.06.2019 – 30.11.2019 tarihleri arasındaki paylaşımlarında kurumsal kimlik çalışmaları içerik analizi ile incelenmiş ve sivil toplum kuruluşlarına yarı yapılandırılmış sorular sorularak veri toplama tekniği kullanılmıştır.

***Anahtar Kelimeler:*** *Kimlik, Kurum Kimliği, Sivil Toplum Kuruluşları, Sosyal Medya, Instagram.*

## USING INSTAGRAM AS A CORPORATE IDENTITY TOOL: TOG AND TOFD EXAMPLES

### ABSTRACT

Institutions nowadays have created a new area where they can express themselves in social media with the development of technology. Social media has become an important factor for organizations to reach their target audiences and also introduce themselves to large audiences. Non-governmental organizations also develop corporate identity studies by using social media for their purposes in order to introduce their projects to their target groups, to draw attention about the issues they advocate, to increase their volunteers and to generate resources for their projects with the effect of digitalization. Non-governmental organizations that have corporate identity work in social media are present in the mind of their target audience by introducing themselves with various activities. In this study, it is aimed to reveal the processes of creating corporate identity of non-governmental organizations by using Instagram, which is a social network site. With this purpose, the non-governmental organizations, which are mentioned in the “Data and Non-Governmental Organizations” report published by the Foundation on Working and Living, constitute the universe of our research and Foundation of community volunteers and Foundation of Turkey Spinal Paralysis constitutes the samples. Corporate identity studies included in their shares between 01.06.2019-30.11.2019 were analyzed with content analysis after examination of these non-governmental organizations on Instagram. Data collection technique was used by asking semi-structured questions to non-governmental organizations.

**Keywords:** *Identity, Corporate identity, Non-Governmental Organizations, Social Media, Instagram*

## **GİRİŞ**

Günümüzde kurum ve kuruluşlar gelişen teknolojiyle birlikte insanların hayatlarında önemli bir iletişim türü olan sosyal medyada iletişim çalışmaları yürütmektedirler. Sosyal medya uygulamaları toplumda bir kuruma yönelik algıyı en az geleneksel medya araçları kadar etkileme gücüne sahiptir. Durum böyle olunca potansiyel iletişim süreçlerinin farkına varan kurumların da bu alandan geri kalmaları beklenmemektedir.

Rekabet koşullarının artması ve kurumsal iletişim faaliyetlerinin de geleneksel iletişimden dijitalleşmeye dönüşmesiyle beraber kurumlar rakiplerinden farklı olabilmek ve rakipleri içerisinde fark edilmek için çeşitli tasarım unsurları, davranış kalıpları ve iletişim yöntemleri kullanarak sosyal medyada kendilerini hedef kitle ve paydaşlarına aktarma gayreti içerisinde girmektedirler.

Sivil toplum kuruluşları da varlıklarını sosyal medya üzerinde göstermekte ve kurumsal kimlik çalışmalarını ortaya koyarak hedef kitlelerinin zihninde yer oluşturmaktadırlar. Bireyleri ayıran kimlikleri olduğu gibi kurumları da ayıran kimlikleri vardır. Araç olarak kullandıkları sosyal medyada kim olduklarını, neler yaptıklarını ve nasıl yaptıklarını yansıtmaktadırlar. Sosyal medyada hazırladıkları içerikler örgütlere çeşitli faydalar sağlamaktadır.

Sivil Toplum Kuruluşları (STK) kendi amaçlarını yerine getirmek amacıyla çeşitli faaliyetlerde bulunurken halkla ilişkiler uygulama alanlarından faydalanmakta ve buna paralel olarak da interneti etkin bir şekilde kullanmaya çalışmaktadır. Duyuruma destek olması ve örgütle ilgilenen kişilerle iletişim için olanaklar sunması yönünden bile sosyal medya ortamları STK'lar ile ilgili medyanın toplumun ilgisizliği gibi engellerin aşılması için bugüne kadar elde edilmemiş olanaklar sunmaktadır (Onat, 2010, s: 109). Bu bağlamda hedef kitleleriyle çift yönlü bir iletişim kuran sivil toplum kuruluşları, projelerine gelen geri dönüşü geleneksel medyaya göre daha hızlı ölçümlemekte ve projelerine destek sağlamak isteyen kişilere daha kolay ulaşma imkânı elde etmektedir. Birçok kurum ve kuruluşun aktif olarak kullandığı sosyal medyada firmalar öncelikle güven sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda örgütler, kurumla ilgili sayfalarını hazırlarken ve sosyal medyadan kendilerini takip eden kitle ile iletişime geçerken kurumsal kimlik unsurlarını yansıtmaktadırlar.

Sosyal medya üzerinden kurumsal kimlik çalışmaları yapılırken hem genel anlamda kurumsal kimlik yönetimi bilgilerinin hem de sosyal medya ortamlarının özelliklerine göre belirlenen kurumsal kimlik yönetimi bildilerinin doğru şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Bunu yapabilmek için ise kullanılan sosyal medya aracının temel özelliklerini dikkate almak gerekmektedir. Bu bağlamda çalışmada Toplum Gönüllüleri Vakfı ve Türkiye Omurilik Felçlileri Derneği'nin Instagram'daki kurumsal kimlik çalışmaları incelenmeye çalışılmaktadır.

## **SOSYAL MEDYADA SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ KURUMSAL KİMLİK UNSURLARI**

Web 2.0 sisteminin gelişmesiyle beraber sosyal medya olgusu oluşmaya başlamıştır. Geleneksel medyaya göre daha düşük bütçeyle daha fazla kişiye ulaşma imkânı tanıyan sosyal medya kurum ve kuruluşlar tarafından da tercih edilmeye başlamıştır. Günümüzde halkla ilişkiler uygulamalarının da kurumlar tarafından sosyal medya üzerinden yapıldığı görülmektedir. Kurum ve kuruluşların halkla ilişkiler faaliyetleri; kamuoyunu tanıma, kuruluşu kamuoyuna tanıtmaya ve karşılıklı iyi niyete dayalı planlı çalışmaları sağlamaya yöneliktir (İşler vd. 2013: 175). Sivil toplum kuruluşları da kendileri hedef kitlesine tanıtmak bu noktada projelerine kaynak sağlamak için sosyal medyayı kullanmaktadırlar.

“Sivil” sözcüğü, Latince “civis” kökünden türetilmiş ve “yurttaş ya da kenttaş” anlamlarına gelmektedir. “Sivil toplum” sözcüğü ise, Fransızca’da “société civile”den gelen bir sözcüktür. Tüm bu kullanımları ile ilişkili olarak sivil sözcüğü aslında vatandaş veya vatandaşlık kelimeleri ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu noktadan bakıldığında sivil toplum vatandaşlar topluluğu şeklinde de düşünülebilir (Ercan 2002: 75). Bir başka tanımlamaya göre Sivil Toplum Kuruluşları merkezi otoritenin yeterince özen gösteremediği veya yeterli hizmet sunamadığı alanlarda insanlar tarafından kendiliğinden oluşturulan birliktelikleri ile hareket edilerek başta kendi üyelerine daha sonra da toplumun bu hizmete ihtiyacı olan diğer üyelerine hizmet sunmak adına oluşturulmuş gönüllü organizasyonlar olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2005: 203). Sivil Toplum Kuruluşları da vatandaşlar tarafından oluşturulan kuruluşlardır. Ruhi (1997: 28)’ye göre Sivil Toplum Kuruluşlarının en temel özelliği yalnızca kuruluşun amaç ve değerlerine hizmet etmeyip hükümetten, kamu kurumlarında, siyasal partilerden bağımsız olarak çıkar amacı gütmeyen vatandaşlar ile merkezi otorite arasında arabulucu görevini yerine getirmesidir. Gönüllülük esasına dayalı olan sivil toplum kuruluşları kamusal yararı göz önünde bulundurarak kar amacı gütmemektedirler. Siyasi partilerinden bağımsız olması neticesinde şeffaf olan kurumlar vatandaşlar ile kamu otoritesi arasında arabuluculuk görevini yerine getirmektedir.

Küreselleşmenin etkisi ile yaygınlaşan liberal felsefe, uzun süre boyunca sosyal refahı tek başına sağlayan devletin bu fonksiyonunu zayıflatarak önemini yitirmesine yol açmış ve sosyal refahın sağlanmasında devlete destek olacak Sivil Toplum Kuruluşlarını ortaya çıkarmıştır. Sivil Toplum Kuruluşları işsizlik, insan hakları, kalkınma, yoksulluk, çevre, yaşam kalitesi ve ayrımcılık gibi konularda toplumun düşünce ve taleplerine tercüman olan kuruluşlardır (Elibol, 2008: 47). Böylece heterojen yapıda olan tek sesli olmayan sivil toplum kuruluşları kamusal alanda tüm vatandaşların katılımına açıktır.

1859 yılındaki Solferino Savaşı sırasında yaralanan kişilere yardım etmek amacıyla dernekler kurulmaya başlanmıştır. Daha sonra savaşlarda askerlere ve sivillere yardım etmek amacıyla bu derneklere benzeyen dernekler önce Avrupa ülkelerinde ve Amerika Birleşik Devletleri'nde daha sonrasında ise Osmanlı Devleti'nde ve Japonya'da kurulmaya başlanmıştır. Günümüzdeyse bu dernek Kızılay ismini almıştır. 1980'li yılların başlarında ise artan çevre sorunları ile beraber o döneme kadar yalnızca bilim çevreleri tarafından incelenen çevresel sorunlar ve sera etkisi gibi kavramlar Sivil Toplum Kuruluşları aracılığıyla daha popüler hale gelmiştir (Bekçi, 2018: 43). Günümüzde de sivil toplum kuruluşları çeşitli konularda toplumda farkındalık sağlamaktadır. Yaşanan savaşlar ve doğal afetler sonucunda ortaya çıkan yardımlaşma ve dayanışma ruhu Sivil Toplum Kuruluşlarının sosyal hayattaki görünürlüğünü artırmıştır.

Avrupa'daki Sivil Toplum Kuruluşları şeffaf, demokratik ve hesap verebilir bir siyasal sistem bağlamında özellikle yeni iletişim teknolojileri ve küreselleşme ile beraber gerçekleşen değişime ayak uydurarak devletlerin doldurmakta zorlandığı alanları doldurma açısından önem kazanmışlardır (Tosun, 2013: 51). Türkiye'de ise Sivil Toplum Kuruluşlarının ilk örneklerini Osmanlı Devleti'nde görmek mümkündür.

Günümüzde 477 civarı STK çeşitli konularda ve çeşitli bölgelerde farkındalık yaratmaktadır. Sivil toplum kuruluşu olan Toplum Gönüllüleri Vakfı, 2002 yılında yasal olarak kurulan bu vakıf gençlerin öncülüğü ve yetişkinlerin rehberliğinde farklı sosyal hizmet projeleriyle sosyal hayata maddi manevi yatırım yapacak çalışmalar yürütmektedir. 12.000 gönüllüsü olan vakıf "Eleştirmek değil, değiştirmek için" sloganını kullanarak gençliğin enerjisini sosyal faydaya dönüştürmek için çalıştıklarını ifade etmektedir. Türkiye'nin 81 ilinde kendi topluluklarını oluşturarak projeler üreten gençleri desteklemekte ve projeleri toplumla paylaşmaktadırlar. TOG, hedef kitlesi olarak tüm Türkiye'yi belirtmekte, gençlerin desteklenmesi noktasında savundukları konulara dikkat çekmek, projeleri için kaynak üretmek amacıyla varlıklarını sürdürmektedirler.

Türkiye Omurilik Felçlileri Derneği ise, 1998 yılında kurulmuş derneğin temel amacı Türkiye'de ve dünyada omurilik felci hastalığına yakalanan kişilere yönelik tıbbi, hukuki, ekonomik, sosyal, kültürel ve mesleki alanlarda hizmet vermektir. 2.100 gönüllü sayısı olan derneğin amacı ise oluşabilecek sakatlıkları önlemek ve konuyla ilgili toplumu bilgilendirmeyi sağlamaktır. Projelerini etkin bir şekilde tanıtmak, gelir düzeyini gönüllü ve destekçi sayısını arttırabilmeyi amaçlayan dernek kendi kurumsal kimliğini de oluşturmaya çalışmaktadır. Bunu yaparken web 2.0 teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte ortaya çıkan sosyal medyada geniş kitlelere seslenmektedirler. Çeşitli farklılıkları olan sivil toplum kuruluşlarını birbirlerinden ayrılan farklı kimlikleri bulunmaktadır. Bu kimlikler iç ve dış dünyadan görünen yüzlerini ifade etmektedir. Kurumun amacı doğrusunda ne

yaptıklarını ve nasıl yaptıklarını gösteren sivil toplum kuruluşları, kurumsal kimlik oluşturarak hedef kitlenin gözünde kuruma yönelik güven sağlamayı amaçlamaktadır.

Kurumsal kimlik bir nesneyi belirlemeye yarayan ve onu benzerlerinden farklı kılan özellikler topluluğu olarak ifade edilmektedir. Bir kurumun kendisini temsil etme şekli o kurumun kimliğini oluşturmaktadır. Kurumun kendisini temsil etme sürecinde nasıl algılanacağına ve ne yönde faaliyetlerde bulunacağını yönelik çalışmaları ise kurumsal kimlik sürecidir (Baloğlu, 2016:11-12). Bu bağlamda kurum ve kuruluşlar çeşitli mecralarda stratejiler geliştirerek kendi kimliklerini oluşturma çabasına girmektedirler.

1950’li yıllardan sonra ise kurumsal kimlik kavramının pek fazla bilinmediği yıllardır. Bu yıllar kurumsal kimlik kavramının tasarım ve pazarlama ile ortaya çıkan işletme kimliği olarak kullanıldığı yıllar olarak söylenebilmektedir. Ancak işletmelerin küresel boyutta faaliyetler göstermeleri ile beraber İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere kurumsal kimliğin önemi daha çok anlaşılmaya başlanmıştır. Küresel pazarın büyümesi ve işletmelerin kendilerini bu pazarda kabul ettirme çabaları bu durumu hazırlayan temel etkenler olmuştur (Baloğlu, 2016: 17). İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki işletmeler kurumsal kimliklerini oluşturarak bunu korumayı amaçlamıştır. Ülkemizde ise 1960’lı yıllarla birlikte yabancı sermayenin ülkeye gelmesiyle beraber Türk şirketleri yabancı şirketleri örnek alarak kendilerine has kimlik edinme ihtiyacı hissetmişlerdir. Sabancı, Koç ve Eczacıbaşı gibi kuruluşların oluşturdukları kimlikler buna örnek olarak gösterilebilir. Okay (2013: 35-37)’a göre Türkiye’de kurumsal kimlik çabaları Avrupa’daki kurumsal kimlik çabalarıyla benzerdir. Ancak buradaki temel eksik Türkiye’de profesyonel olarak kurumsal kimlik çalışmaları yapan ajansların henüz olmayışıdır. Ülkemizde kurumsal kimlik çalışmaları küçük ölçekli reklam ajansları tarafından yapılmaktadır.

Kurumsal kimlik oluşturan kuruluşlar kurumsal kültürün yerleşmesini, İşletmenin tercih edilebilirliğini arttırmayı ve böylece işletmenin insan kaynağı tercihini kolaylaştırmayı sağlamaktadır. Hem kamu kurumu ve kuruluşları hem de özel kuruluşların kurumsal kimlik ile birçok avantaja sahip oldukları görülmektedir. Kurumsal kimliğin sağladığı avantajlar bununla sınırlı değildir. Bu avantajları arttırmak mümkündür. Kurumsal kimlik özellikle işletmelere küresel piyasalarda rekabet avantajı sağlamaktadır (Knapp ve Campbell, 2010:1). Kurumsal kimlik oluşturma zor ve uzun bir süreçtir. Kurumsal kimlik denildiğinde ilk olarak akla gelenler kurumun logosu, amblemi ve rengidir. Ancak kimlik yalnızca bunlardan oluşan bir unsur değildir. Kurumsal kimlik, kurumun dekorasyonu, çalışanların giydiği kıyafetler, kurumun iç dizaynı, baskılı evrakları ve ofis yazılarını da içerisine alan geniş bir alanı kapsamaktadır (Usta, 2012:10). Dolayısıyla kurumsal kimlik kurumun görsel unsurlarının bir parçasıdır.

Sivil toplum kuruluşları da internet ve sosyal medyanın iletişim faaliyetlerinde oynadığı önemli rolü fark etmiş daha düşük maliyetle daha çok hedef kitleye ulaşabilmek ve projelerine destek sağlayabilmek için sosyal medyaya yönelmişlerdir. İletişim faaliyetlerinde gelişen bu değişimle sivil toplum kuruluşlarının Instagram üzerindeki paylaşımlarında kurumsal kimlik unsurları olan; kurum felsefesi, kurumsal iletişim, kurumsal davranış, kurumsal tasarım unsurları ile alt bileşenleri incelenmiştir.

## **METODOLOJİ**

Günümüzde web 2.0 teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte ortaya çıkan sosyal medyada kurum ve kuruluşlar kendi kimliklerini oluşturarak daha fazla kitleye kendilerini tanıtmak ve projelerine destek sağlamak istemektedir. Bu noktada içeriklerini Instagram üzerinde oluşturan sivil toplum kuruluşları kendilerini Instagram üzerinde tanıtır ve hedef kitleleriyle iletişime geçmektedirler. Çalışmanın evrenini Yaşama Dair Vakfı'nın yayınladığı “Verilerle Sivil Toplum Kuruluşları” raporunda belirtilen ve medyada en çok yer alan Sivil Toplum Kuruluşları oluştururken, örneklem olarak Toplum Gönüllüleri Vakfı ve Türkiye Omurilik Felçlileri Derneği seçilmiştir. Araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış sorularla sosyal medya uzmanlarıyla mülakat gerçekleştirilmiştir. Sivil toplum kuruluşlarının 01.06.2019 – 30.11.2019 tarihleri arasındaki Instagram paylaşımları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi yönteminin metodolojik anlamda disiplinler arası kullanımının nedeni, bu yöntemin esnek yapısıdır. Bu esneklik, içerik analizi yönteminin en güçlü özelliğidir. Bu yüzden içerik analizi, bilimsel bir yöntem olarak sosyal bilimlerde alanında kendine önemli bir yer edinir (Yıldırım, 2015, 115). Çalışmada içerik analiziyle elde edilen sonuçlar kurumsal kimlik unsurları çerçevesinde incelenmeye çalışılmıştır.

## **ARAŞTIRMANIN BULGULARI**

Bu bölümde kurumsal kimlik unsurları doğrultusunda Toplum Gönüllüleri Vakfı ve Türkiye Omurilik Felçlileri Derneği Instagram hesapları incelenmiştir. İçerik analizi 01.06.2019 – 30.11.2019 tarihleriyle sınırlandırılmıştır.



**Tablo 1.** Sivil Toplum Kuruluşlarının Instagram Hesaplarına İlişkin Genel Bilgiler

	<b>TOG</b>	<b>TOFD</b>
Takipçi sayısı	57900	21100
Takip edilen sayısı	331	346
Toplam gönderi sayısı	2131	881
Link yönlendirme	Anasayfa	Bağış

Sivil Toplum Kuruluşlarının Instagram kullanımlarına ilişkin veriler incelendiğinde en fazla takipçiye sahip olan kuruluşun Toplum Gönüllüleri Vakfı olduğu görülmektedir. Sivil Toplum Kuruluşlarının Instagram hesabından takip ettikleri kişi sayısında da Türkiye Omurilik Felçlileri Derneği öndedir. Toplum Gönüllüleri Vakfı, Türkiye Omurilik Felçlileri Derneği'ne göre daha çok gönderi paylaşmıştır.

Sivil Toplum Kuruluşları takipçilerine Instagram sayfalarında link yönlendirmeleri yapmaktadır. Fakat kuruluşlar takipçilerini farklı sayfalara yönlendirmektedir. Buna göre TOG takipçilerini “anasayfa” sekmesine yönlendirirken, TOFD “bağış” sekmesine yönlendirme yapmaktadır.



**Resim 1.** Instagram sayfasında mavi rozet bulunan TOG'un ekran görüntüsü

**Kaynak:** Instagram

Toplum Gönüllüleri Vakfında mavi rozet bulunurken, Türkiye Omurilik Felçlileri Derneği'nde mavi rozet bulunmamaktadır. Mavi rozet, Instagram'da onaylanmış hesap anlamına gelmektedir. Instagram yöneticileri tarafından verilen mavi rozet özellikle kurumsal hesaplar açısından son derece önemlidir. Onaylanmış hesapların yanına konulan bu rozet o profilin güvenilir bir profil olduğunu belirtmektedir. Mavi rozetin olmasıyla beraber Instagram kullanıcıları, sivil toplum kuruluşlarına daha çok güven duyarak üyelik ve bağış işlemlerini yapmaktadırlar.

**Tablo 2.** Sivil Toplum Kuruluşlarının Instagram Hesaplarında Yer Alan Kurumsal Felsefe Bileşenlerinin Dağılımı

<b>Bileşen</b>	<b>TOG</b>	<b>TOFD</b>
Çalışma alanı	Evet	Evet
Tarihçe/Tarih	Hayır	Hayır
Misyon	Hayır	Hayır
Vizyon	Hayır	Hayır
Değerler ve hedefler	Hayır	Hayır
Yönetici mesajı	Hayır	Hayır
Slogan	Evet	Hayır

Kurum felsefesi kurumun yönetimi tarafından oluşturulan kurumsal hedefleri ve işletmenin temellerini içerisine almaktadır (Wolf, 1995: 288). Sivil toplum kuruluşlarının Instagram hesaplarındaki kurumsal felsefe bileşenleri incelendiğinde TOFD ve TOG’un çalışma alanlarına hesaplarında yer verildiği görülmektedir. 2002 yılında yasal olarak kurulan TOG ve 1998 yılında kulan TOFD Instagram hesaplarında kuruluşun tarihçesi, misyonu, vizyonu, değer ve hedefleri ve yönetici mesajı yer almamaktadır. Instagramın sistemsel kısıtlamalarından dolayı sivil toplum kuruluşları biyografilerinde 150 karakteri geçememektedirler. Bu nedenle sitelerine link yönlendirmesi yapmaktadırlar. TOG hedef kitesine “TOG; Gençlerin Enerjisini Topluma Faydalı Olmak İçin Harekete Geçirecek Fırsat Ve İmkanlar Sağlar!” sloganıyla seslenmektedir. Ayrıca hashtag oluşturan kuruluş “#GençliğinGücüAdına” söylemiyle gençleri destekleyen bir sivil toplum kuruluşu olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra TOFD slogana yer vermemiştir.

**Tablo 3.** TOFD Ve TOG'un Instagram Hesaplarındaki Kurumsal Davranış Bileşenlerinin Dağılımı

<b>Bileşen</b>	<b>TOG</b>	<b>TOFD</b>
Çift yönlü iletişim	Evet	Evet
Harekete geçirici çabalar	Evet	Evet
Bağışta bulunma	Evet	Evet
Üye/Gönüllü olma	Evet	Evet
Takipçilerin içerik üretimi	Evet	Evet
Takipçilerin yorum yapması	Evet	Evet

Sivil toplum kuruluşları takipçileriyle çift yönlü bir iletişim kurmaktadır. Yorumlara cevap vermelerinin yanı sıra mail yoluyla da geri dönüş sağlamaktadırlar. Toplum Gönüllüleri Vakfı takipçilerinin sorularını 6 saat içinde cevaplamakta, toplum gönüllüsü gençlerin sorularına 7/24 destek sağlamaktadırlar. Türkiye Omurilik Felçlileri Derneği ise saat 23:00'a kadar gelen tüm soruları cevaplamaktadır.

TOFD ve TOG Instagram hesapları incelendiğinde üye ol/bağış yap seçenekleri bulunmaktadır. Kurumsal olarak yapılan harekete geçirici çabaların örneklerinden biri sosyal sorumluluk projeleridir. TOG, gençleri desteklemeye yönelik birçok projede yer almaktadır. Aynı zamanda TOFD, plastik kapak toplama gibi sosyal sorumluluk projelerin içinde yer alarak akülü araba desteği sağlamaktadır.

**Tablo 4.** Sivil Toplum Kuruluşlarının Instagram Hesaplarında Yer Alan Kurumsal Tasarım Unsurları

<b>Bileşen</b>	<b>TOG</b>	<b>TOFD</b>
Logo	Evet	Evet
Kuruluş binası	Hayır	Hayır
Çalışanlara/Gönüllülere ilişkin görseller	Evet	Evet
Çalışma alanı görselleri	Evet	Evet
Kurumsal renkler	Hayır	Hayır

Kurumsal tasarım unsurlardan olan logo ve kurumsal renkler diğer kuruluşlardan ayrılmayı ve hedef kitle tarafından akılda kalıcı olmayı sağlamaktadır. Kurum imajını olumlu yönde etkilemesi için logo ve renkler kurum kültürüne ve stratejisine uygun olarak hazırlanılması gerekmektedir. Sivil toplum kuruluşlarının kurumsal tasarım unsurları çerçevesinde gönderileri incelendiğinde logo, çalışanlara / gönüllülere ilişkin görseller, çalışma alanı görselleri bulunmaktadır. Kuruluşlar paylaşımlarında kurumsal renklerin dışında çok fazla renkle paylaşım yapmaktadırlar.

**Tablo 5.** Sivil Toplum Kuruluşlarının Instagram Hesaplarında Yer Alan Gönderi ve Yorumlar

<b>Bileşen</b>	<b>TOG</b>	<b>TOFD</b>
Ödüller	Evet	Hayır
Gönderilerin paylaşılması	Evet	Evet
Gönderilerin beğenilmesi	Evet	Evet
İlgisiz yorum	Evet	Evet
Olumlu yorum	Evet	Evet
Olumsuz yorum	Evet	Evet

Rekabetin arttığı piyasada kurumlar için kurumsal imaj bileşenleri büyük önem taşımaktadır. Ödüller, kurumsal imaj açısından önemli unsurlardan biridir. Takipçilerin ödül alan kuruluşa karşı kanaatleri olumlu olmaktadır. Toplum gönüllüleri vakfi ve Türkiye Omurilik Felçlileri Derneği aldıkları ödülleri Instagram hesaplarında paylaşmaktadırlar. Olumlu, olumsuz aynı zamanda ilgisiz yorumlar gelmektedir. Olumsuz yorumların daha çok siyasi içerikli olduğu, olumlu yorumların ise kuruluşa destek mesajları olduğu görülmektedir.

**Tablo 6.** Sivil Toplum Kuruluşlarının Instagram Hesaplarında Yer Alan Kurumsal İletişim Bileşenlerinin Dağılımı

<b>Bileşen</b>	<b>TOG</b>	<b>TOFD</b>
Adres bilgisi	Hayır	Hayır
Telefon bilgisi	Hayır	Hayır
E-Mail adresi	Hayır	Hayır
Sosyal medya hesapları	Hayır	Hayır
Web adresi	Evet	Evet
Direk mesaj gönderme	Evet	Evet
E-bülten	Hayır	Hayır
Duyurular	Evet	Hayır
Takipçilere Cevap verme	Evet	Evet
Takipçilerin iletilerini beğenme	Evet	Evet

Kurumsal iletişim firmanın amaç ve hedeflerine ulaşmasını sağlamaktadır. Bu noktada sivil toplum kuruluşları da Instagram hesaplarında kurumsal iletişim bileşenlerine yer vermektedir. Bu noktada sivil toplum kuruluşlarının takipçileriyle çift yönlü iletişim modelini uyguladıkları görülmektedir.



**Resim 2.** Toplum Gönüllüleri Vakfı'nın En Çok Beğeni Alan Gönderisi

**Kaynak:** Instagram

Toplum Gönüllüleri Vakfı'nın gönderisi toplum gönüllüsü gençlerin yapmış olduğu 'Kırmızıda Dur De!' projesi, artık çocukların konuşması gerektiğini, yetişkinlerin ise dinleme zamanı geldiğini işaret etmektedir. Projede çocukların kendilerini iyi ve güvende hissetmediği durumları engellemenin ve gidişata dur demenin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Gönderi 16.025 kişi tarafından izlenmiş, 2.490 beğeni almıştır. 97 takipçinin olumlu yorum yaptığı gönderi 1 Haziran - 30 Kasım 2019 tarihleri arası en çok beğenilen gönderi olmuştur.



**Resim 3.** TOFD'nin Instagram'da En Çok Beğeni Alan Paylaşımı

**Kaynak:** Instagram

TOFD'nin 1 Haziran - 30 Kasım 2019 tarihleri arası en çok beğeni alan paylaşımı mavi kapak toplama kampanyasına atıf yapmaktadır. Paylaşım sonrası yorumlarda takipçileri kapak göndermek istediklerini belirtmiş aynı zamanda tekerlekli sandalye ihtiyacı olan takipçileri sivil toplum kuruluşundan destek istemiştir. 8.200 kişi tarafından görüntülenen paylaşım 964 kişi tarafından beğenilmiş 32 yorum yapılmıştır.

## SONUÇ

Günümüzde iletişim insanlara özgü bir kavram olmaktan çıkmıştır. Teknoloji ve bilişim sektöründeki gelişmelere bağlı olarak, mobil cihazlar ve internet teknolojilerinin günlük hayatın merkezinde konumlanmaya başlaması yeni bir çağın öncüsü olmuştur. Web 2.0 sistemin gelişmesi üzerine sosyal medyanın hayatımıza girmesiyle beraber kurumların ve kullanıcıların iletişim sürecinde önemli bir değişim yaşanmıştır. İnsanların sosyal medyada zaman geçirmeye başlamasıyla kurum ve kuruluşlar sosyal ağlara yönelik çalışmalar yapmışlardır.

Sosyal medyanın sağlamış olduğu düşük maliyetle daha fazla kişiye ulaşma avantajıyla kurumlar artık projelerini tanıtırken stratejilerini sosyal medya üzerinden yapmaktadırlar. Halkla ilişkiler faaliyetlerini sosyal medya üzerinden yapan kurum ve kuruluşlar sosyal medyada varlıklarını sürdürürken kim oldukları, ne yaptıkları ve nasıl yaptıkları ile ilgili özelliklerini rakiplerinden farklı yönlerine vurgu yaparak kurumsal kimlikleri ile yansıtmaktadırlar. Sivil toplum kuruluşları da birçok konuda kamuoyu oluşturabilmek, farkındalık yaratabilmek ve bilgilendirme yapabilmek amacıyla gerçekleştirdiği etkinliklerde çeşitli halkla ilişkiler tekniklerini kullanmaktadır. Bağış ve üyelik gerektiren kuruluş olan sivil toplum örgütleri geleneksel medya ortamlarında aktif olamamaktadır. Bu bağlamda sosyal medyada iletişim çalışmaları yürüten sivil toplum kuruluşlarının kurumsal kimlik unsurları çerçevesinde incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini Toplum Gönüllüleri Vakfı ve Türkiye Omurilik Felçlileri Derneği'dir. Sivil toplum örgütlerinin kurumsal kimlik unsurları bağlamında Instagram gönderileri incelenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada Sivil Toplum Kuruluşlarının kurumsal kimlik unsurlarından olan kurum felsefesi, kurumsal iletişim, kurumsal davranış, kurumsal tasarım ve kurumsal imaj unsurları ile alt bileşenlerini Instagram hesaplarından nasıl uyguladıkları incelenmiştir.

Araştırma sonucunda ilk olarak Sivil Toplum Kuruluşları Instagram hesaplarının genel durumu incelenmiştir. Buna göre en fazla takipçiye sahip olan kuruluşun Toplum Gönüllüleri Vakfı olduğu görülmektedir. Toplum Gönüllüleri Vakfı, Türkiye Omurilik Derneği'ne göre daha çok gönderi paylaşmaktadır. 2 sivil toplum kuruluşu da hedef kitleleriyle çift yönlü iletişim kurmaktadır. TOG'un Instagram hesabında mavi rozet bulunmaktadır. Mavi rozet bulunması kullanıcılar tarafından hesabın güvenilir olmasına işaret etmektedir. Kuruluşların hiçbiri Instagram hesaplarında kuruluşun tarihçesi, misyonu, vizyonu ve yönetici mesajına, kuruluşun değerlerine ve hedeflerine yer vermemiştir.

Toplum Gönüllüleri Vakfı daha çok gönüllüsü olan gençlerin projelerine yer vermekte ve paylaşımlarını onlara destek olmak amacıyla yapmaktadır. Temel amaçları gençlere destek sağlamak olan kuruluş gönderilerinde bunu

yansıtmaktadır. Genel olarak kurumsal kimlik unsurlarını Instagram hesaplarında uygulamıştır. Türkiye Omurluk Felçlileri Derneği ise daha çok sponsorlarıyla maraton ve çeşitli etkinliklerle sosyal bir farkındalık yaratmayı amaçlamaktadır.

Araştırma sonrasında sivil toplum kuruluşlarının Instagram hesaplarında kurumsal felsefe bileşenlerini, kurumsal iletişim bileşenlerini uygulamadıkları görülmüştür. Bunun dışında kurumsal davranış, kurumsal tasarım, kurumsal imaj bileşenlerine daha çok önem verdikleri görülmüştür.

Sonuç olarak araştırmanın analizi ve literatür çalışmalarından yola çıkarak kurum ve kuruluşlar kendilerini tanıtmak ve sosyal medyada varoluşlarını devam ettirebilmek için hedef kitlesiyle doğru bir iletişim modeli geliştirmelidir. Sivil toplum kuruluşlarının sosyal medyada kurumsal kimlik unsurlarını doğru kullanmasıyla beraber halkla ilişkiler faaliyetleri açısından doğrusal ve pozitif ilişki olduğunu söylemek mümkündür.



## KAYNAKÇA

Baloğlu, Z. (2016). *İşletmelerde Kurumsal Kimlik Yönetimi: Adana İlinde Faaliyet Gösteren Otel İşletmelerindeki Çalışanlar Üzerine Bir İnceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Bekci, M. (2018). *Sürdürülebilir Turizm Kapsamında Faaliyet Gösteren Sivil Toplum Kuruluşları Üzerine Bir İnceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Elibol, B. (2008). *Türkiye’de Sivil Toplum Kuruluşlarının Ormancılık Politikası Üzerine Etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü)

Ercan, H. (2002). *Türkiye’de Sivil Toplum Tartışmaları Üzerine*.

Gürdal, R. (1997) *Türkiye Genç İş Adamları Derneği, 2000’li Yıllara Doğru Türkiye’nin Önde Gelen Sorunlarına Yaklaşımlar*, 21-Sivil Toplum Örgütleri

Çiftçi-De, D. B. İ. M., İşler, D. B., Çiftçi, M., & Yarangümelioğlu, D. (2013). *Halkla İlişkiler Aracı Olarak: Sosyal Medyanın Kullanımı Ve Yeni Stratejiler*. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 5(1), 174-185.

Knapp, L., & Campbell, E. H. (2010). *The importance of Corporate Identity. USA. EHC Brand*.

Onat, F. (2010). *Bir Halkla İlişkiler Uygulama Alanı Olarak Sosyal Medya Kullanımı: Sivil Toplum Örgütleri Üzerine Bir İnceleme*. Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 31, 103-122.

Okay, A. (2013). *Kurum Kimliği*. İstanbul: Derin Yayınları.

Usta, R. (2012). *Kurumsal Kimlikte Kültürün Yansıması* (Doctoral dissertation, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Tosun, M. (2013). *Sivil Toplum Kuruluşları Ve Yerel Siyaset, Sivil Toplum Kuruluşları Yöneticileri Üzerine Bir Değerlendirme: Uşak Alan Araştırması* (Doctoral dissertation, SDÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Yıldırım, B. (2015). İçerik Çözümlemesi Yönteminin Tarihsel Gelişimi Uygulama Alanları ve Aşamaları. B. Yıldırım (Der.). *İletişim Araştırmalarında Yöntemler: Uygulama ve Örneklerle* (s. 105-155), Konya: Literatürk Akademia.

Wolf, J. ve WOLFF, T. (1995). *Lexikon Betriebswirtschaft*. München: Wilhelm Heyne Verlag.

Yaman, Y. (2005). Sivil Toplum Kuruluşlarında Birbirinden Öğrenme: Benchmarking. Sivil Toplum Kuruluşları İçin Yönetim Rehberi, 103-118.

# ÇOCUKLARDAKİ DİSLEKSİ SORUNUNUN İLETİŞİM AÇISINDAN ANALİZİ: İLKOKUL ÇAĞINDAKİ DİSLEKTİK ÇOCUKLARIN İLETİŞİM PROBLEMLERİ

Hakan AVŞAR

İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

[hakanavsar@stu.aydin.edu.tr](mailto:hakanavsar@stu.aydin.edu.tr)

<https://orcid.org/0000-0002-8980-3453>

Özden CANKAYA

İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

[ozdencankaya@gmail.com](mailto:ozdencankaya@gmail.com)

<https://orcid.org/000-0001-7885-7221>

<i>Atıf</i>	Avşar, H., & Cankaya, Ö. (2021). ÇOCUKLARDAKİ DİSLEKSİ SORUNUNUN İLETİŞİM AÇISINDAN ANALİZİ: İLKOKUL ÇAĞINDAKİ DİSLEKTİK ÇOCUKLARIN İLETİŞİM PROBLEMLERİ. İstanbul Aydın Üniversitesi <i>Sosyal Bilimler Dergisi</i> , 13(1), 59-86.
-------------	--

## ÖZ

Bu makalede; ilkokul çağındaki özel öğrenme güçlüğü olan çocukların, sosyal çevrelerinde, aile ortamlarında, eğitim kurumlarında ve diğer ortamlarda yaşadıkları iletişim sorunlarının ne olduğu anlaşılmaya çalışılmaktadır. Buna paralel olarak bu problemlerini aşabilecekleri, toplum içinde uyum sağlayabilecekleri bir yaşam için kendilerine bu koşulları sağlayacak kurumların etkilerini ele almaya çalışmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda; rehabilitasyon merkezlerinin ve diğer kurumların önemi halkla ilişkiler çerçevesinde değerlendirilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü çeken çocukların temel sorunlarından biri olan iletişim konusu çalışmamız kapsamında önemli bir yer almasının yanı sıra; doğru, etkili ve olumlu iletişim faaliyetlerinin yaratacağı sonuçlar ele alınmıştır. Bu çalışma, özel öğrenme güçlüğü (disleksi)

*Geliş Tarihi: 30.10.2020, Kabul Tarihi:08.12.2020, DOI: 10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud\_v13i1003*

*Araştırma Makalesi-Bu makale iThenticate programıyla kontrol edilmiştir.*

*Copyright © İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*

problemi olan çocukların iletişim ve diğer becerilerini nasıl kazanabileceklerini alan araştırmasıyla ortaya koymaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların problemlerinin, okul ve aile dayatmalarının yanında yeteri kadar bilinçlenmemiş, empati gücü zayıf toplumsal etmenlerle katlanarak arttığı gerçeği kaçınılmazdır. Bu bağlamda sağlıklı bir iletişim ve yaklaşımın yaratacağı olumlu etki irdelenmiştir. Çalışmada Esenyurt bölgesinde özel öğrenme güçlüğü olan çocukların velileriyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

***Anahtar Kelimeler:*** *Disleksi, Öğrenme Güçlüğü, İletişim, Halkla İlişkiler.*

**ANALYSIS OF DYSLEXIA PROBLEM OF CHILDREN  
IN TERMS OF COMMUNICATION:  
COMMUNICATION PROBLEMS OF DYSLEXIC  
CHILDREN AT THE AGE OF ELEMENTARY SCHOOL**

**ABSTRACT**

The objective of this study is to try to understand communication problems of children with special learning difficulties, who are at the age of elementary school, at social environments, family environments, educational institutions and other environments. Moreover we, correspondingly, would like to approach the effects of institutions which are supposed to provide conditions that will help those children to overcome their problems and to find themselves a place in society. In this context, we would like to evaluate importance of rehabilitation centers and other institutions in regards to public relations. We aim to evaluate positive outcomes of proper, efficient and positive public relations activities and to evaluate their positive results on children with special learning difficulties (dyslexia), in the context of communications and all other factors. In addition to impositions at school and family, strong discouraging factors of society which has low awareness and weak empathy capability, significantly increases problems of children with special learning difficulty. We acknowledge this as an incontrovertible fact and appraised positive effects of healthy communication and approach at this matter. In this study, we did semi structured interviews with families of children with special learning difficulties, in Esenyurt.

**Keywords:** *Dyslexia, Learning Difficulty, Communication, Public Relations*

## **GİRİŞ**

Öğrenme insanlığın var olmasıyla birlikte başlayan ve yaşam boyunca süren bir durumdur. Öğrenmeyi etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bunlar, ailevi, sosyolojik, ekonomik, psikolojik vs. birçok etkidir. Doğumla birlikte başlayan bu süreç zamanla artarak ve farklı mekanizmaları devreye sokarak devam etmektedir. İnsanoğlu öğrendikçe daha komplike durumlarla yüzleşip yine öğrenme ile bu durumları faydalı birer koşul haline getirmektedir. İnsanoğlu sağlıklı bir öğrenme ile kendisini aşarak neden sonuç ilkesi içinde ortaya birçok faydalı ve çağına yön veren ürün ortaya çıkarmaktadır.

Günümüz modern toplumlarında cereyan eden daha iyiye sahip olma (ekonomik ve statü olarak) eğilimi, öğrenme üzerinde de farklı bir tutum ortaya çıkarmıştır. Öğrenme ve toplumda bir noktaya gelme arasında kaçınılmaz özdeşim kurulmuş, statü toplumda saygın bir birey olmanın biricik yollarından biri haline getirilip, bu statüye ulaşmanın ancak öğrenmenin ardından ortaya çıkarılan bir ürünle meydana geleceği algısı yerleşmiştir. Bireyin var olmasının temel unsurlarından biri haline gelen ekonomik durumla, eğitimin sağlayacağı diploma bir çıkış yolu olarak insanların zihninde yer edinmiştir. Bu yaklaşımla birlikte ortaya bir ürün koymanın temel unsurunun ancak iyi bir öğrenme yahut eğitim olduğu anlayışı toplumda sağlıklı bir yarış meydana getirmiştir.

Modern toplumlardaki statü kaygısı daha okulun ilk yıllarında çocukları zorlu bir rekabetin içine sokmuştur. Ebeveynlerinin neden olduğu bir hırs mekanizmasında parçalanmalarına sebebiyet vermeye başlamıştır. Yanlış yerleştirilen eğitim anlayışı ve kapitalist yaklaşımla birlikte modern dünyanın dayattığı ekonomik kaygılar çocukların öğrenme ile ilgili sorunlarını da arttırmıştır.

Çocuğun eğitim serüvenin başından itibaren not ile imtihanı başarı ve zekâ seviyesini belirlemek için temel etmen olarak ele alınmaktadır. Bu durum çocuğun üzerindeki baskıyı artırıp, buna paralel olarak velinin ve öğretmenin sahip olduğu tutuma göre çocuğun önünde hem psikolojik hem de iletişim açısından bir duvar örmektedir. Bunun yanı sıra; yetersiz ve sağlıklı bir iletişim okulda çocuğun derslerindeki başarısızlığını etkiler biçimdedir. Bu durumu ortadan kaldırmak adına not ve okul içinde derslerindeki başarıyla çocuğu kategorize etmekten vazgeçip, aslında zekâyla ilgisi olmayan birçok unsurun bulunduğu ve bu unsurların başarısızlığa neden olduğunun tespit edilmesiyle birlikte öğrenmeyi kolaylaştırmak, bunun sağlıklı bir iletişimle pekâlâ mümkün olduğu gerçeği umudumuzu artırmaktadır.

Çalışmanın amacı; bu temel sorunlar ışığında ilkökul çağındaki özel öğrenme güçlüğü olan çocukların, sosyal çevrelerinde, aile ortamlarında, eğitim kurumlarında ve diğer ortamlarda yaşadıkları iletişim sorunlarının ne olduğunu anlamaya çalışmaktır. Buna paralel olarak bu problemlerini aşabilecekleri, kendilerine toplumda bir yer edinmelerini sağlayacak, yeterli düzeyde koşulları

oluşturacak kurumların etkileri ele alınmaktadır. Bu bağlamda rehabilitasyon merkezlerinin ve diğer kurumların önemini iletişim yönünden değerlendirilip; doğru, etkili ve olumlu halkla ilişkiler faaliyetlerinin, özel öğrenme güçlüğü çeken çocuklara yönelik çalışmaların yaratacağı sonuçları değerlendirilmektedir.

Bu varsayımlardan hareketle çalışmamız disleksi sorunu olan ilkokul çağındaki çocuklardaki iletişim problemlerinin bir nebze de olsa ortadan kalkması noktasında rehabilitasyon ve diğer kurumlarda ki halkla ilişkiler faaliyetlerinin ve kişiler arası iletişimin etkisini araştırmaktadır. Çalışmanın kapsadığı araştırma, İstanbul / Esenyurt bölgesi ile sınırlı tutulmaktadır.

Bu araştırma; rehabilitasyon ve ilkokuldaki disleksi probleminin doğru bir şekilde değerlendirilmesiyle disleksi sorunu olan çocukların daha etkili bir iletişim kurmalarını sağlayıp sağlamadıklarını, özel öğrenme güçlüğüne aşmak noktasında aile ve öğretmenin önemli bir faktör olup olmadığını irdelemeyi amaçlamaktadır. Yine bu araştırmada; disleksinin zeka geriliğiylemi ortaya çıkan, yoksa özel koşullar gerektiren bir problem olup olmadığı irdelenmektedir, toplumun disleksi ve özel öğrenme konusunda yeterli bilince sahip olup olmadığı incelemektedir.

## ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

### Öğrenme

“Canlıların varlığını sürdürebilmesi, çoğunlukla çevresindeki değişimlere olumlu olarak uyum sağlama ile mümkündür. Aktif uyum sağlama ise öğrenme ile olanaklıdır. Duruma paralel tepki verme, ortamla ne tür koşullarda uyum sağlayacağını öğrenme, genellikle varlığını sürdürebilmek için başat bir koşuldur. Canlıların varlığını sürdürebilmek adına, ortama uyum sağlamada hareket halinde olmak ve değişken ortamlarda ihtiyaçlarını gidermek zorundadır. Canlılara bu özelliği ancak öğrenme süreci sağlayabilir. Öğrenme; organizmanın veya bireyin çevreye uyumunda başat bir araçtır. Çevreye uyum sağlamak durumunda olan bireylerin göstermiş olduğu davranışlarının büyük kısmı öğrenilmiş davranışlardır. Öğrenme ise; kişinin çevresiyle belli bir düzlemdeki etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan genellikle kalıcı izli davranış değişmesidir” (Gür, 2013:7).

“Öğrenmenin meydana gelebilmesi için beyin bilgi alması, sınıflandırması, koruması ve bu aldığı bilgiyi bir araya getirmesi gerekir. Tek başına bir duyu ile yani tek duymak, tek görmekle öğrenme oluşmaz. Bu sebepten dolayı herhangi bir sistemle öğrenme ifade edilince, o öğrenmede söz konusu sistemin büyük rolü olduğu bilinmelidir. Yarı bağımsız sistem yaklaşımına göre öğrenmenin çoğu bazı sistemlerin birlikte bir birleri ile ilintili olarak çalışması sonucunda meydana gelir. Bundan farklı olarak, herhangi bir sistemle ortaya çıkartılan bilgiyi beyin farklı bir bilgiye de dönüştürebilir. Bunun uygulanmaması patolojide kendini şöyle belli

eder, örneğin; bir kimse dile getirilen bir şeyi duyabilir, anlayabilir, hatırlayabilir, ama kendisi bu duyduğu, idrak ettiği ve hatırladığı şeyi söyleyemez. Yani konuşulana idrak ettiği halde kendisi konuşamaz, çünkü duyduğu şeyleri devinim – kinestetik karşılıklarına dönüştüremez. Bu ‘belirtme afazisi’si olarak nitelenen bir çeşit ‘apraksi’dir. Apraksi denince çoğunlukla nesnelere veya kullanışlarını bilmemek anlaşılır. Apraksi dilsel veya dilsel olmayan fonksiyonlarda olabilir. En çok görülenler arasından afazi, yani konuşamamak, sözcükleri söyleyememek, disgrafi yani yazı yazmakta güçlük ve disleksi yani okuma öğrenmedeki güçlüklerdir”. (Vassaf, 2011:23).

Öğrenme eğilimi anne karnında başlayan bir faaliyettir, yirmi dört aydan itibaren çocuk, görür, ister ve inanır. Saydığı amaçlı, niyetli nesnelere inançlar atfetmeye başlar. Dört yaşında ruh ‘kuramına’ ulaşır. Bu konuda belirleyici sına yanış inanç testidir. Çocuk bir başka çocuğun yeni bir duruma uygun bilgilere sahip olmadığı, kendisininse gayet yeterli bilgiye sahip olduğunu bildiği bir durumu hayal etmeyi başarır. İmgeleminde iki tasarımı, yani ötekinin bilgilerini ve kendi sahip olduğu bilgileri kıyaslar (J. P. Changeux, P.Ricoeur, 2013:129). Zamanla; zihin yapılması gerekenleri gizlilik içinde bir çözüme kavuşturur ve düşünceleri müthiş birer büyüsel şeymiş gibi ortaya çıkarır. Bu büyük hareketlilik sisteminin bilinç ve biliş tarafından işlenip deşilmesine imkân vermez. Zihin eserini kılık değıştirerek -‘Incognito’- ortaya koyar. 1862’de İskoçyalı matematikçi James Clerk Maxwell elektrik ve manyetizmayı bir arayan getiren bir grup temel denklem üretti. Hayatının son anındaki ilginç itirafı ise, bu ilginç ve tuhaf denklemin keşfedenin kendisi değıl, ‘içindeki bir şey’ olduğu ile ilgiliydi; kendisine sıradan bir şekilde gelivermişlerdi. Willian Blake de temelde benzer bir hikâye aktarmış ve öyküsel şiiri Milton için şu şekilde bir tutum aktarmıştır: ‘bu edebi eser anlık dikte yoluyla, her hangi şekilde önceden düşünme gayretti ortaya koymadan, tamamen iradem dışında, tek seferde bazen on iki, bazen yirmi mısra yazarak ortaya çıkardım. Johann Wolfgang Von Goethe ise kısa romanı genç Werther’in Acılarını pratikte herhangi bir bilinçli girdi olmaksızın, sanki kendiliğinden hareket eden bir kalemi tutarcasına yazdığını iddia etmişti. Carl Jung’un ifadesiyle, ‘her birimizin içinde, tanımadığımız biri daha vardır.’ Pink Floyd’un ifadesiyle de ‘kafamın içinde biri var, ama o ben değılim (Eagleman,2013:3).

Öğrenmenin ilerletici mekanizmalarından biri olan eğitim: Doğanın ya da diğeri insanların ister zihnimiz ister irademiz üzerinde uygulaya bildiği etkilerin tümünü ifade etmek için kimi zaman oldukça geniş bir anlamda kullanılmıştır. “Eğitim, John Stuart Mill’e göre ‘kendi başımıza yaptığımız ve bizi doğamızın kusursuzluğuna yaklaştırma amacıyla diğeri lerinin bizim için yaptığı tüm şeyleri kapsamaktadır. Eğitimin genç neslin yönetsel bir toplumsallaşması olduğu sonucu çıkmaktadır. Her birimize soyutlama haricinde, birbirlerinden ayırlamayacak iki varlığın olduğunu söyleyebiliriz. Bunlardan biri sadece



kendimizle ve kişisel hayatımızla ilgili olan tüm ruhsal durumlardan oluşmaktadır: bireysel varlık olarak adlandırabileceğimiz varlık, diğeri ise kendi içimizde açık ettiğimiz fikirler, duygular ve alışkanlıklar sistemidir. Bu, bizim değil, ama üyesi olduğumuz farklı grup ya da grupların benliğidir. Bunlar, dini inançlar, ahlaki inanç ve pratikler, ulusal ya da mesleki gelenekler, her tür kolektif fikirlerdir. Eğitimin amacı da her birimizin içinde bu ikinci varlığı inşa etmektir” (Durkheim, 2016:54).

Öğrenme ile harekette geçen faktörler, çocukta içsel derinlikli üç aşama ortaya çıkarır: Birinci aşama anında, kolay bir sorun karşısında kalan çocuk; yarı otomatik bir biçimde hemen gereken cevabı bulur. Fakat bu cevabı bulmak için ne yaptığını söyleyemez. İkinci aşama anında çocuk; çözüm yolunu bulmak için el yordamlarına ve araştırmaya ihtiyaç duyar. Bununla birlikte bu aşamada da, nasıl hareket etmiş olduğunu söylemekten, hatta araçsız bir iç gözlemde bulunmaktan yoksundur. Ancak üçüncü aşamada içsel derinlikli araştırma gerçekleşir (Piaget; 2011:155).

Eğitim ve öğrenim sürecinde öğrenme ile ilgili ortaya birçok sorun çıkabilir. Temelde kendini farklı biçimlerde ortaya koysada, bu sorunlar; okuldaki öğrenmeye zıt bir biçim ortaya çıkar. Örneğin: “Hiç bir zekâ problemi olmayan bireyin okuma yeteneğini genel anlamda tam kazanamazsa ya da çok geç veya ağır bir şekilde elde eder ve buna olacak herhangi bir zihinsel problem söz konusu değilse bu duruma ‘gelişimsel disleksi’ denir. World federation of Neurology 1970’de gelişimsel disleksiye ‘konfansiyonel yönergeler, yeterli zekâ ve sosyo kültürel olanaklara rağmen okumayı öğrenme zorluğu biçiminde kendini gösteren bir bozukluk’ olarak tanımlamıştır” (Bingöl, 2003:67).

Öğrenme güçlüğü çeken bir çocuğun asıl sorunsalının zekâ geriliği ile ilgili olmama ihtimali çok yüksektir, zekâ ile ilgili sorunu olmayan çocuğun başarılı olması için öğrenme biçimi ve ilitişim süreci durumunun alacağı yön bakımından önemli bir noktadır. Zekâ kuramları, bu alanda çalışanlara çocukların nasıl öğrendiğini anlama ve değerlendirmede anlaşılabilir sistemli bir yapı sağladığı ölçüde katkı getirebilir. Benzer şekilde zekâ kavramı, öğretmenler ve diğer hizmet sağlayıcılar için eğitimsel stratejilerin hazırlanmasına yardım ettiği ölçüde yararlıdır. Zekâ kuramları genel anlamda üç grupta ele alınabilir: Psikometrik kuramlar, Bilgi işleme kuramları ve Çoklu zekâ. Geleneksel Psikometrik kuramlarının kökleri farklılık psikolojisindedir. Farklılık psikolojisi bireysel ve grup farklılıkları üzerinde çalışmaktadır. Zekâ alanındaki araştırmacıların çoğuna göre zekâ akıl yürütme, problem çözme, soyut düşünme, plan yapma, deneyimlerden öğrenme yeteneklerini içeren genel zihinsel yeterlik olarak tanımlanmakta ve bir kişinin çevresinde olup bitenleri anlama kapsamlı yeterliğini yansıtmaktadır. Bu tanım, American Association On Intellectual And Developmental Disabilities – AAIDD’nin (Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği) 2002 yönergesinde de benimsenmiştir (Eripek, 2009:131).

Rogers, kendini gerçekleştirme eğilimini organizmanın (canlı varlık) tüm kapasitesini kendisini muhafaza etmeye ya da iyileştirmeye hizmet ederek geliştiren, doğuştan gelen eğilimi olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre, insanlar doğal bir şekilde başkalaşma, gelişerek büyüme, tam olma, bütünleşme, özerklik, öz düzenleme ve etkili işleyişe doğru hareket ederler. Kendini gerçekleştirme eğilimi, ihtiyaçlar, gerilimler ve dürtüleri azaltma gibi diğer bazı güdüleri içine alan biyolojik temelli ana güdülerden biri olduğu kadar, öğrenme ve yaratıcı olmaya yatkınlık olarak da görülür. Tageson da şöyle belirtmiştir: ‘canlı organizma potansiyellerini gerçekleştirmek için her zaman elinden gelenin en iyisini yapacaktır ve bunu işleyişinin bütün boyutlarıyla birlikte bir birim olarak yapacaktır (Cain, 2014:32).

### **Öğrenme Güçlüğü**

Psikoloji ve pedagoji, çoğu zaman çocuğun bir şeyleri kavraması ile büyük bir dikkatle konuşma, okuma ve yazma öğrenme hususunda hassasiyet göstermiştir. Pedagoji ve psikoloji tarihine göz gezdirecek olursak ‘öğrenme’ olarak nitelendirilen bu komplike, akıl karıştırıcı, gizemli durumun değerlendirilmesi en başta görme sorunu yaşayan, duyma problemi olan ve zekâ seviyesi konusunda normalin dışında kalan kimselerin nasıl öğrendiklerinin araştırılmasıyla başladığı görülecektir. Bu araştırmalar dolaylı olarak öğrenme olayını anlatmaya da yardım etmiştir. Son yıllar da öğrenme ile ilgili yeni bir sorun daha ortaya çıkmıştır. Bu da öğrenme yetersizliği denilen ve kimi çocukların kimi şeyleri öğrenmekte çektiği zorluktur. Çocuklarda bu gibi aksaklık öteden beri seziliyordu; bununla birlikte, bilimsel bir şekilde ortaya çıkarılamamıştı. Yeni yeni anlaşılmaya başlanılan ve hemen her gün yeni buluşların aydınlattığı bu problemin sinir sistemiyle ilgili olduğu ve nedenleri arasında nörolojik unsurlarında olduğu veya olabileceği kabul edilmektedir. Öğrenmenin sağlanabilmesi, gerçekleşebilmesi hem çocuklarda kimi koşulların var olmasına, hem de çevrenin bu koşulların gelişebilmesi için olanaklar sağlamasına bağlıdır (Vassaf, 2011:1).

Öğrenme güçlüğü ve öğrenme bozukluğu sıklıkla bir birinin yerine kullanılan iki terimdir. DSM tanı ölçütlerinde daha önceden ‘okul becerileri bozuklukları’ olarak adlandırılan bu bozukluğun şimdiye kadar çok çeşitli isimlerle ele alındığı görülmektedir. Bu isimler arasında; minimal beyin hasarı, algısal özür, afazi, özel öğrenme güçlüğü, öğrenme yetersizliği, akademik beceri bozukluğu, özgül öğrenme güçlüğü sayılabilir. Terminolojideki bu karmaşa ve çeşitlilik, DSM – IV’de genel olarak ‘öğrenme bozuklukları’ olarak adlandırılmış olmakla birlikte bu çalışma içerisinde özgül öğrenme güçlüğü (specific learning disability) olarak isimlendirilecektir. Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG), Amerikan psikiyatri birliğinin tanı sınıflandırma sisteminde (DSM-IV); bireysel olarak uygulanan standart testlerde, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda; okuma, matematik ve yazılı anlatımının,

beklenenin önemli ölçüde altında olması olarak tanımlanmaktadır. Özgül öğrenme güçlüğünün görülme sıklığı ile ilgili yazında çeşitli rakamlar verilse de genellikle okul çocuklarının %2–10’unda, toplumun ise %5-10’unda görüldüğü belirtilmiştir (Sarıpınar, 2006: 6). Kimi düşünürlerin yaklaşımına göre beyin yarı bağımsız sistemlerden oluşur. Bu yaklaşıma göre bazı durumlarda yarı bağımsız sistemlerden kimileri diğer sistemlerden yarı bağımsız olarak hareket eder, bazı durumlarda farklı bir sistemle hareket eder, bazen de tüm sistemler beraber ve ortak çalışır. Beynin yarı bağımsız sistemlerden meydana geldiğini düşünmenin bazı durumlarda yardımcı eğitim ve psiko nörolojik öğrenme hipotezleri bakımından bazı durumlarda da nörolojik öğrenme mecburiyetinin daha iyi anlaşılması açısından önemi büyüktür. Misal işitme düzeni alınsa, bu düzen yarı bağımsız anlamda kendi başına çalışabileceği gibi, tat alma veya hissetme sistemlerinden bir ya da her ikisiyle de iş birliği içinde olabilir ya da bütün duyu sistemleriyle bir araya getirerek çalışır. Bu ise psikolojik bakımdan üç şekil öğrenmeyi kapsar: tek bir sisteme örneğin duyma sistemine, iki ya da üç sisteme veya bütün sistemlerin beraber çalışmasına dayanan öğrenme.

Öğrenmenin doğal akışını engelleyen çocuğu olumsuz yönde etkileyen temel sorunsallardan biri de kuşkusuz toplumsal tutumdur. Le Bon’un etkileyici bir biçimde anlattığı benzeri pek çok durum, ruhsal yaşamın ilkelerde ve çocuklarda görerek şaşırmadığımız bir aşamaya gerileyişini (regresyon) yadsınamayacak bir kesinlikle göz önüne serer. Böylece kitledeki bireylerin duygularını ve düşünsel alandaki kişisel çabalarının tek başına söz sahibi olacak kadar güçlü bir karakter taşımadığı, bunun için öbür bireylerin aynı şeyleri aynı tarzda yinelemek zorunda olduğu gibi bir izlenime kapılmaktan kendimizi alamıyoruz. Dolayısıyla, toplumun normal yapısının ne çok bireysel bağımlılığı gerektirdiği, ne kadar az özgünlük ve kişisel cesaretin toplumda yer alabileceği, bir bireyin kitle ruhu tarafından nasıl sıkı bir egemenlik altında tutulduğu ve bu egemenliğin ırksal özellikler, sınıfsal önyargılar, kamuoyu vb. kimliğiyle kendini açığa vurduğu dikkatimizi çekmektedir. Telkinel etkinin yalnızca önder tarafından kitledeki bireyler üzerinde değil, tek tek bireylerce yine tek tek bireyler üzerinde de gösterilebileceğini itiraf edersek, böyle bir etkinin oluşturduğu bilmece daha da çetinleşir” (Freud, 2015:70).

Çocuğun öğrenme konusundaki yaşadığı temel zorluklardan bir diğeri ise toplumdaki yetersiz empati bilincidir. “Empati yokluğu aslında oldukça önemli bir konudur, çünkü insanı hayvanlardan ciddi ölçüde ayıran bir özellik de, bir insana yapılabilecek diğeri insanın kayıtsız kalmamasıdır. Türkiye gibi ülkelerde 1960 ve 1970’lerde insanların birlikte ve dayanışma içinde yaşamasını ve derin haksızlıkların ve yoksullukların yaratılmamasını isteyen bir empati atmosferi vardı. Bu tür empati şimdi yok edildi. Onun yerine, yoğun baskılar ve biliş yönetimi sonucu, sosyal sorumluluktan yoksun (sadece çıkarı olduğu ve

yakın hissettikleri dışındakilere, insanca empati taşımayan), bireysel tüketimle doyumlar peşinde koşan insanımsı insan türü yaratıldı. Dolayısıyla, empati yokluğu, bireyin yarattığı ve bireysel psikolojinin oluşturduğu bir bireysel gerçek değildir; küresel pazarın bilinç ve davranış yönetimiyle gelen Pazar ve toplum politikalarının bir sonucudur.” (Erdoğan, 2005: 110). Sorun genelde anlama ve anlamlandırma, gerçek anlamda dil ile ilgili sorun olarak ortaya konur. Bu kişiyi anlayışlı olmaya yönelten empati sorunu eklenir. Neticede, iletiyi daha anlaşılır biçimde sunma empati, odaklanarak dinleme, idrak etmeye çalışma vb. gibi ‘daha etkili iletişim’ çözümü olarak sunulur. Bu anlatılanlara bağlı olarak, aile içi, arkadaşlar, akrayanlar ve gruplar arası ve çevredeki sorunlar çoğalan bir biçimde iletişim çökmesi olarak dile getirilmeye başlandı. Üzerinde durulacak olursa, iletişim çökmesi dile getirildiğinde, iletişimin başarısız olduğu belirtilir. Diğer bir söylemle, mesaj veren amacına ulaşamamıştır. Gerçekte, bunun anlamı kesin olarak iletişimin çöktüğü veya olmadığı anlamına gelmez (Dökmen, 2008: 41).

Öğrenme ve insanın toplumda kendini ifade edebilmesi noktasında; iletişimin veya kişiler arası iletişimin ne kadar büyük bir öneme sahip olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Bireyin kendini ifade edebilmesinin temel yolu budur ve öğrenme, anlama noktasında önemli bir dinamiktir. “İletişim bilimi, bir toplumun örgütlenme biçimi çerçevesinde, birkaç düzeye ayrılabilen oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. McQuail bunu, piramit şeklindeki öngörüsünde şöyle açıklamıştır: her düzey kendini ve kendinin altındaki düzeyleri kapsamaktadır. Böylece piramidin en yüksek düzeyinde bulunan kitle iletişimi diğer bütün düzeyleri içine almaktadır. Alt düzeylerin tümünü kapsamaktadır. Onların alan ve zamanı içinde yer alan kişilerin tümüyle ilişkilidir. Nitekim kitle iletişimine ilişkin araştırmaların baskınlığı, iletişimsel uygulamalar arasında ki onun hiyerarşik konumunu kısmen haklı kılan bir gerekçedir. Kitle iletişimi hem toplumsal yaşamın bütünüyle ilişkilidir. Hem de bireysel ilişkilerde önemli bir yer işgal etmektedir. Bununla birlikte iletişim biliminin konusunu sadece bu düzeyde sınırlandırmak yanlış olacaktır. Zira diğer düzeylerin tümü birlikte bu disiplinin inşasına katkı sağlamaktadır” (Lazar, 2001:12). Kişilerarası iletişim yalnızca mesajların değiş tokuş edilmesini içermez. Esas olarak anlamın yaratılmasını ve değiş tokuşunu içerir. Kişilerarası iletişim kısmen veya tamamen maksatlardır. Kişilerarası iletişim bir olay veya olaylar dizisinden ziyade devam eden bir süreçtir (Hartley, 2014:44).

İletişimi ve öğrenmeyi etkileyen temel faktörlerden biride kuşkusuz kültürdür, kültürel durum olumlu yönde etki edebileceği gibi olumsuz bir etken haline de gelebilir. “İletişimi etkileyen faktörler arasında en baskın ve genel geçer olanı kültürdür. Kültür insanın yaptığı her şey olarak da tanımlanır. Kültür; siyasal bölünmeye göre (Örneğin; Türk kültürü, İngiliz kültürü, Fransız kültürü. Kurdukları iletişimler, jestler, mimikler, kodlamalar, kod açmalar farklıdır.),

coğrafi bölgelere göre (Örneğin, doğulu, batılı, Orta doğulu kültürü vb.), Cinsiyete göre (Örneğin, kadın kültürü, erkek kültürü, eş cinsel kültürü. Erkeklerin sözcükleri anlamlandırmadı kadınlardan farklıdır. Erkekler sorun çözme odaklı olduklarından ikili iletişim modeli düşünüldüğünde, kodlamaları ve kod açmaları kadınlardan farklıdır. Kadınlar anlattıklarının dinlenmesinden hoşlanırken, erkekler anlatılanlara çözüm bulmak için kendilerini zorunlu hissettiklerinden kaygıya düşerler.), Yaşanılan yere göre (Örneğin, kent kültürü, kasaba kültürü, köy kültürü, gece kondu kültürü.)” (V. Acar, 2015: 13).

Kültürün bir başka boyutu ya da psikolojik boyutu olarak ele alınabilecek iki tür kültür daha mevcuttur: 1. Korku kültürü insanların özüne önem vermez; sosyal maskeye, mevkie ve maddiyata önem verir.

2. Değerler kültüründe ise insanın özü önemlidir; her şey, özgün yaşama katkısı oranında anlam bulur. Korku kültürü iletişim ortamına, ‘kimin dediği olacak’, değerler kültürü ise, ‘doğru olanın yapılması’ bilincini getirir. Kültürden gelen bu bilincin türü, kişinin insan ilişkilerini algılaması yönlendiren zemin işlevini görür. Korku kültüründe bireyler bir birlerini tanıyorlarsa, o ortamda kümün güçlü olduğunu önceden bilirler; bir birlerini tanımıyorlar ise, kimin güçlü olacağı belirleninceye kadar bir belirsizlik dönemi sürer. Değerler kültüründe o ortamda doğru olanın ne olduğu henüz belirlenmemişse, o ortamda doğru olanın belirlenmesi öncelik kazanır; ortamdaki vizyon ve bu vizyonun üstüne kurulu değerler belirleninceye kadar belirsizlik sürer (Cüceloğlu, 2016).

### **Özel Öğrenme Güçlüğü Konusundaki Kavramların Sınıflandırılması**

Amerikan psikiyatri birliğinin tanı sınıflandırma sisteminde (DSM- IV) öğrenme bozuklukları hakkında şu bölümlendirme ve kavramlar kullanılmıştır:

- Okuma bozukluğu (dyslexia)
- Matematik bozukluğu (dyscalculia)
- Yazılı anlatım bozukluğu (dysgraphia)
- Başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu olmak üzere dört başlık altında sınıflandırılmaktadır.

Öğrenme bozukluklarının bu türleri bir arada olduğu gibi tek başlarına da görülebilmektedir. Öğrenme bozuklukları içerisinde en sık görülen ve bu araştırmanın da klinik örneklemini oluşturan alt grup ise disleksi olarak da adlandırılan ‘okuma güçlüğü’ alt grubudur.

Öğrenme bozukluğunda sınıflandırma yapılırken; duyuşal ölçütler, zihinsel ölçütler, devinim yetenekleri, duyuşal etmenler, öğrenme yetersizliğinin boyutları dikkate alınmalıdır (Sarıpınar, 2006:7).

## **ÇOCUKLARDAKİ DİSLEKSİ SORUNUNUN İLETİŞİM AÇISINDAN ANALİZİ: İLKOKUL ÇAĞINDAKİ DİSLEKTİK ÇOCUKLARIN İLETİŞİM PROBLEMLERİ**

Günümüz toplumlarında özel öğrenme güçlüğü çeken ilkökul çağındaki çocukların sahip olduğu problemlerin yeteri kadar araştırılmaması neticesinde birçok çocuk başarısız ve yetersiz olarak görülmektedir. Buna paralel olarak yaratılan olumsuz yaklaşım ve bu çocukların hem aile ilişkilerinde hem de çevresel ilişkilerde kendilerini ifade etmekte çektikleri güçlükler sonucu ortaya çıkan iletişim problemleri bir nebze olsun ortaya konulmaya çalışılmıştır. Dünyanın birçok ünlü bilim insanın, sanatçısının, düşünürünün sahip olduğu bu problemlerin; doğru bir eğitim ve anlayışlı bir iletişim ile aile ve toplumda yaratılacak farkındalıklarla nasıl olumlu neticelendirildiği ortadadır.

Okuldaki eğitimle başlatılan rekabet, velilerin de yetersiz ve yanlış bir eğilimle duruma dâhil olmasıyla birlikte, not üzerinden bir başarı algısı ortaya çıkarılmıştır. Bu durum çocuğun üzerindeki baskıyı artırıp, buna paralel olarak velinin ve öğretmenin sahip olduğu tutuma göre çocuğun önünde hem psikolojik hem de iletişim açısından bir duvar örmektedir. Öğrenmenin başlamasından itibaren özellikle okul döneminde çocuğun sayısal verilerle kategorize edilmesi ve aldığı notlara göre başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilmesi zamanla zekâ ile ilişkilendirilip çocuk üzerinde olumsuz birçok etkiye neden olmaktadır. Buna paralel olarak bilinmesi gereken önemli bir başka etmen başarısızlığın sadece zekâ ile ilişkilendirilmesinin yanlış olduğudur. Başarıya gidebilmek için bazen farklı şartlarda farklı olanaklarda bir eğitim gerekli olabilir. Özel öğrenme güçlüğü çeken çocukların yaşadıkları iletişim problemlerinin ileride çocuğun kendisini her türlü ortamdan soyutlayıp, yalnızlaşarak yaşayacağı tramvatik, psikolojik vb. birçok olumsuz durumdur. Bunu engellemenin en kolay yolu çocuğun doğru bir eğitim sisteminde doğru bir iletişim ve yaklaşımla ileriye hazırlanmasıdır.

Çalışmanın hipotezleri;

- Çocuğun öğrenmeye başladığı ilk andan itibaren yapılacak gözlemler ve testler çocuğun ilerleyen dönemlerinde öğrenim süreci ve iletişim konusunda ki problemlerinin kaldırılması noktasında önemlidir.
- Özel öğrenme güçlüğü çeken çocukların doğru rehabilitasyon süreçlerinden geçmesiyle topluma kazandırılması sağlanabilir.
- Yapılacak halkla ilişkiler çalışmaları toplumun bilinçlenmesi ve özel öğrenme güçlüğü çeken çocukların ortaya çıkarılması noktasında önemlidir.
- Aile, okul, öğretmen, sosyal çevre öğrenme güçlüğü çeken çocukların iletişim konusunda problem yaşamalarının nedenlerinden bazılarıdır ve doğru bir bilinçlenme ile bu problem en aza indirilebilir.

Bu çalışma; İstanbul / Esenyurt bölgesindeki 3 ile 12 yaş arasındaki özel öğrenme güçlüğü çeken 12 çocuğun velilerini ve özel öğrenme güçlüğü (disleksi) eğitimi ile ilgilenen iki öğretmeni kapsamaktadır. Çalışmada ailelerle mülakat yapılmıştır ve gerekli izinler alınmıştır.

- Çalışma; bölgedeki özel öğrenme güçlüğü çeken çocukların aileleriyle sınırlandırılmıştır.
- Ayrıca bu çalışma İstanbul / Esenyurtla sınırlıdır.

Bu araştırmada literatür taraması, durum analizi ve mülakat kullanılmıştır. Çalışmamızın konusunu oluşturan yerli ve yabancı kitap, tez ve makalelerden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında kartopu örneklemeyle ulaştığımız öğrenme güçlü olan ilkökul çağındaki çocukların velileriyle yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir ve yapılan görüşme nitel bir görüşme olup yarı yapılandırılmıştır.

Araştırmada kartopu örneklem yöntemiyle belirlenen özel öğrenme güçlüğü çeken çocukların aileleriyle yüz yüze mülakat gerçekleştirilmiştir. Yapılan mülakat yarı yapılandırılmış olup ailelerden gerekli izinler alınmıştır. Mülakatta toplamda sekiz soru belirlenmiş olup mülakat soruları için ilgili okuldan gerekli onay ve izinler alınmıştır. Mülakat esnasında katılımcılar soruları tek tek cevaplandırmış ve gerekli duyulduğunda görüşme esnasında yeni sorular sorulmuştur. Yapılan mülakatta süre sınırlaması koyulmamıştır. Soruların cevaplandırılması için yeteri kadar zaman ayrılmasına rağmen velilerin çekimser olması ve cevap verirken kendilerini ifade etme konusunda zorlanmaları sebebiyle mülakat süreci oldukça zor geçmiştir ve verilen cevaplar kısa olmuştur.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarla ilgili Esenyurt'ta yapılan araştırma ile elde edilen bulgular;

Bu çalışma, Esenyurt bölgesindeki disleksi (özel öğrenme güçlüğü) problemi olan ailelerin çocuklarına ilişkin görüşmeler yapmayı amaçlayarak yola çıkıldığında, bu ailelerin görüşme isteğini kolayca kabul etmedikleri gerçeğiyle araştırmacıyı baş başa bırakmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü çeken (disleksi) çocuğa sahip olan aileler toplumun bunu bir eksiklik olarak değerlendirmeleri nedeniyle bu konuyla ilgili konuşmak istememektedirler. Görüşmeyi kabul eden aileler ise genel olarak konuyla yüzleşmek istemedikleri için iletişim kurma konusunda çekingen davranmışlardır.

Dislektik çocukların ailelerinden görüşmeyi kabul edenler ve kendileriyle görüşülenlerin cinsiyeti kadındır. Görüşülen kadın velilerin yaşları; 20 ile 45 arasındadır.

Görüşmeler çocukların eğitim gördüğü kurumdaki bekleme alanında yapılmıştır. Görüşmeler, görüşülen veliyle ayrı bir zaman ayrılarak ve kendilerinden izin alınarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışmamız dahilinde gerçekleştirilen mülakat toplamda sekiz soru sorulmuş ve on iki veli, iki öğrenme güçlüğü derslerine giren rehabilitasyon öğretmeniyle yapılmıştır. Mülakat soruları açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Sorulan sorulara verilen cevaplar kısa olmuştur ve velilerin tutumları şikâyet ve önerileri dikkatle dinlenip not edilmiş ve daha sonra tarafımızca çözümlenmiştir.

Yapılan çalışmada velilerin sorulara verdiği cevaplarda çocukların okullarda zorlandıkları, Öğrenmede güçlük çektikleri, Kendilerini ifade etmekte zorlandıkları, velilerin çocuklarının bu sorununu kabullenip bir şeyler yapmak yerine kaçtıkları, çocukların iletişim kurmakta zorlandıkları için hırçınlaştıkları üzerinde durulmuştur. Velilere mülakat esnasında; özel öğrenme güçlüğü çeken çocuklardaki belirtiler nelerdir? diye yönelttiğimiz soruda genelde öğrenme güçlüğüne işaret etmişlerdir.

Özel öğrenme güçlüğü çeken çocuklardaki belirtiler;

Bu çalışmada temel problem olan öğrenme güçlüğü ile ilgili velilerin yaklaşımı günümüzdeki kitle iletişim araçları üzerinden konuyla ilgili yapılan çalışmalar kadar yetersizdir. Böyle kesin bir yargıya varılmasının en büyük nedeni velilerin verdikleri cevaplar konusundaki tutumları olmuştur.

Özel öğrenme güçlüğü çeken çocuklardaki belirtiler;

- Öğrenmede güçlük
- Kendini ifade edememe
- Davranış bozuklukları
- Kelime ve ses bilgisinde zayıflık
- Asosyallik
- Organize olamama olarak kategorize edilmiştir.

Yapılan görüşmelerde özel öğrenme güçlüğü çeken çocuklardaki en belirgin özellik öğrenmede güçlük olarak ifade edilmiştir. Sekiz veli çocuklarındaki en belirgin özelliğin öğrenme güçlüğü olduğunu belirtmiştir. İkinci olarak ortaya çıkan belirgin özellik davranış bozukluğu olarak ortaya çıkmıştır. Bu belirgin özellikleri asosyallik izlemektedir.



K1 çocuğunun belirgin özelliğini: “Dinlemede sorun yaşıyor, anlama güçlüğü çekiyor, sık tekrar olmalı (anlaması için), hiperaktivite var, boş bakışlara sahip öğrenmede güçlük çekiyor” diye belirtmiştir.

K2 ise aynı soruyu: “Konuşmada sorun yaşıyor, iletişim kurmakta zorlanıyor, pasif kalıyor, jest ve mimik kullanmıyor” biçiminde özetlemiştir.

K3 soruyu şöyle cevaplamıştır: “Kendisini ifade edemiyor, bencil davranışlara sahip, hep kendi isteği olsun istiyor”

K4 çocuğun belirgin özelliğini: “Unutkanlık var, sinirli, agresif ve kendisini ifade edemiyor, oyunlarda zorlanıyor ve bencil tavırları var” diye dile getirmiştir.

K5 kısa bir açıklama yaparak: “Çocuğun öğrenme süresinin uzun olduğunu ve öğrenme konusunda zorladığını” ifade etmiştir.

K6 sorunları şöyle özetlemiştir: “Hiperaktif ve dikkat konusunda sorunları var, sınırlı bir yeteneğe sahip, okumada zorluk çekiyor, öğrenmede zorlanıyor”

K7 ise soruya: “Konuşmada zorluk, öğrenmede güçlük” biçimde cevap vermiştir.

K8 verdiği cevaplar: “bedensel sorunlar ve aksaklık var, zihinsel sorunları yok, üzgün ve hırçın, güçlü bir hafızası var ama öfkeli” biçiminde olmuştur.

K9 aynı soruyu: “kendi arkadaşlarına göre geride, algı problemi var, sosyal fobiye sahip” şeklinde cevaplamıştır.

K10 soruyu: “iletişimde isteksizlik, sosyalleşmeden uzak tavırlar, öğrenme sorunu” olarak cevaplamıştır.

K11 çocuğunun sorununu: “dikkat eksikliği, seslenince cevap verememek, bir şeye aşırı odaklanmak” olarak özetlemiştir.

K12 ise aynı soruyu: “normal gelişimdeki çocuklara göre öğrenmede güçlük çeker, daha içine kapanık” olarak cevaplamıştır.

**Tablo 1.** Özel Öğrenme Güçlüğü Çeken Çocuklardaki Belirtiler Nelerdir?

Kişi	Öğrenmede güçlük	Kendini ifade edememe	Davranış bozuklukları	Kelime ve ses bilgisinde zayıflık	Asosyallik	Organize olamama
K1	X	X	X			
K2	X		X		X	
K3	X	X			X	
K4	X		X			X
K5	X	X				
K6	X		X	X		
K7		X	X			
K8	X	X		X	X	
K9			X	X		X
K10	X				X	
K11		X			X	
K12			X	X		X

Çocuğun özel öğrenme güçlüğü çektiğini nasıl fark ettiniz?

- Konuşma bozukluğuyla,
- İfade sorunu, algı problemiyle,
- Okulda, rehber öğretmen vasıtasıyla,
- Asosyallik dolayısıyla,
- Algılamada güçlük çektiğini fark edince, olarak kategorize edilmiştir.

Yapılan görüşmelerde çocuğun öğrenme güçlüğü çektiğinin anlaşılmasının genellikle tesadüfi ya da başkaları vasıtasıyla ulaşıldığı belirlenmiştir. Bir diğer faktör ise; çocuklardaki algılama kavrama sorunu olduğu anlaşılmıştır.

K1 sorunu: “Konuşma bozukluğu ile fark ettik Rehabilitasyon merkezi vasıtasıyla durumu tamimiyle anladık” biçiminde özetlemiştir.

K2 aynı soruyu: “üç yaşında yaşımda fark ettim, ifade sorunundan fark ettim - özel eğitim kurumuna gittik kendim ve başkalarının vasıtasıyla anladım” olarak cevaplamıştır.

K3 şöyle cevap vermiştir: “Kendisini ifade edemediği için sürekli ağlıyordu, korku fazlaydı, endişe vardı, güvensiz davranışlara sahipti”

K4 ise aynı soruyu: “Anaokulundan bilgilendirildim” olarak özetlemiştir.

K5 soruyu: “Okulda öğretmen vasıtasıyla anladık, anaokulunda anladık,

psikiyatri rehabilitasyona yönlendirdi zekâ testiyle öğrendik sorununu” şeklinde cevaplamıştır.

K6 çocuğun sorununu: “Algılama da zorlanıyordu, konuşma güçlüğü vardı, başkasının vasıtasıyla Rehabilitasyona geldik” biçiminde dile getirmiştir.

K7 cevap olarak: “Erken doğumun etkisiyle bir sorun meydana geleceğini belirtmesiyle fark edildi (sağlık kurumu vasıtasıyla)” belirtmiştir.

K8 soruya: “Sürekli TV ile meşgul, içine kapalı bir yanı vardı. Asosyaldi – teknolojiyle aktif dışarı da pasif” diyerek cevap vermiştir.

K9 soruyu: “söylediklerimizi geç algılamaktadır. Kendi arkadaşlarından gerideydi” biçiminde özetlemiştir.

K10 aynı soruyu: “Başkasının vasıtasıyla Rehabilitasyona geldik” şeklinde cevaplamıştır.

K11 soruya şu şekilde cevap vermiştir: “Tesadüfen fark ettik. Bir eğitimcinin gözlemi sonucu fark edildi”

K12 çocuğun problemini: “Sınıf içerisindeki normal çocuklara göre daha farklı davranışlar sergileyip, her şeyi onlara göre daha geç algılamaktadır” diyerek özetlemiştir.

**Tablo 2.** Çocuğun Özel Öğrenme Güçlüğü Çektiğini Nasıl Fark Ettiniz?

KİŞİ	Bir kurum vasıtasıyla	Konuşma bozukluğuyla	Tesadüfen	Algılama sorunlar	İfade problemiyle	Asosyalikten dolayı
K1	X	X				
K2	X				X	
K3					X	
K4	X					
K5	X					
K6	X	X				
K7	X		X			
K8						X
K9				X		
K10	X					
K11	X					
K12				X		

Özel öğrenme güçlüğü çeken çocuklar sosyalleşme noktasında ne gibi zorluklarla karşılaşmaktadır;

- İfade de zorluk
- İletişimde güçlük
- Öfke
- Bencillik
- Çekingenlik
- Uyum sorunu
- İletişim kurmada problem

Sosyalleşme noktasında yaşanan sorunların en belirgin özellikleri olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenme güçlüğü çeken çocukların velilerine yöneltilen bu sorunun ardından verilen cevaplar genel olarak uyum sorunu, ifade ile ilgili çekilen güçlük ve saldırganlık, öfke odaklı olmuştur.

K1 çocuğun belirgin özelliğini; “ortamda normal davranışlar var gibi fakat kendini ifade zorlanıyor. Konuşmada zorlanıyor, hareketleri anormal bu da onu ortamdaki uzaklaştırıyor” olarak dile getirmiştir.

K2 aynı soruyu; “ifade de zorluk, sessizlik, arkadaşlarla iletişim sorunu” olarak cevaplamıştır.

K3 ise soruyu; “Eviden çıkmak istemiyor ve içine kapanıktı, oyunbozanlık, bencil tavırlar nedeniyle dışlanıyor ve kimse oynamak istemiyor, evde ablasıyla kavga ediyor sürekli” şeklinde özetlemiştir.

K4 problemi; “Bencil davranışlar, paylaşma sorunu, dil ve ifade sorunu, ağlayarak bir şey kazanma çabası, çok aşırı enerjili hiç durmuyor ve uyumsuzluk var” biçiminde açıklamıştır.

K5 soruya; “Önceleri zorlanıyordu her şeyde, şu anda iyi - çok yılışık ama” biçiminde cevap vermiştir.

K6 durumu şöyle açıklamıştır; “Arkadaşlar arasında saldırgan ve uyumsuz, evde sürekli benimle, pasif, çekingen dışarı da hiçbir şey yapmıyor”

K7 aynı soruyla ilgili; “Uyum sorunu” var demiştir.

K8 soruya; “Kendini ifade etmekte zorluk yaşadığı için dışlanıyor, bundan kaynaklı sorunlar var, Bu sebeple çok tembelle” şeklinde cevap vermiştir.

K9 verdiği cevap ise; “Çevresindeki yabancı insanlara hep bir endişe ile yaklaşmaktadır. Tanımadığı insanlardan endişeli bir şekilde uzaklaşmaktadır” biçimindedir.

K10 aynı soruya; “Davranışlarından şiddete meyilli olması. Diğer çocuklara olan kıyaslanma” biçiminde cevaplamıştır.

K11 soruya; “Okuldaki eğitimine yoğunlaşmıyordu. Akranlarıyla oynamıyordu” şeklinde cevap vermiştir.

K12’nin cevabı şöyle olmuştur; “Grup içinde ve arkadaşları arasında kendini onlardan geride tutma, kendine güvenmeme”

**Tablo 3.** Özel Öğrenme Güçlüğü Çeken Çocuklar Sosyalleşme Noktasında Ne Gibi Zorluklarla Karşılaşmaktadır?

KİŞİ	İfadede zorluk	İletişimde güçlük	Öfke sorunu	Bencillik	Çekingenlik	Uyum sorunu
K1	X					
K2	X	X				
K3				X		X
K4	X			X		X
K5						
K6			X			X
K7						X
K8	X					
K9					X	
K10			X			
K11						X
K12		X			X	

Özgül öğrenme güçlüğü çocukların en belirgin iletişim problemlerine dair velilerin yaklaşımı;

Yapılan çalışmada velilerin çocuklarının iletişim kurma noktasında yaşadıkları en belirgin problemin çocukların kendilerini ifade etmekte yaşadıkları güçlük olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Örnek görüşme; Eyüp E.’nin annesiyle yapılan görüşmede iletişim sorunlarıyla ilgili şunları dile getirmiştir; konuşmada sorun yaşıyor ve kendini ifade etmekte zorlanıyor, çok çekingen bir çocuk.

K1 ile yapılan görüşmede alınan cevaplar; ”konuşmada zorluk çektiği için kendini ifade etmekte güçlük, bencil yaklaşım, bastırılmış istekler mevcut, karşılıklı konuşmadan yoksunluk ve öfkeli bir tavır”

K2 aynı soruya; “ifade sorunu, iletişimi ağlayarak kurma çabası, normal ama eksik bir iletişim var” şeklinde cevap vermiştir.

K3 ise; “ifade etmekte güçlük yaşıyor, sürekli bana söylüyor her şeyini, çekingen. Konuşmakta zorlanıyor, o yüzden utangaçlık var” biçiminde cevaplamıştır.

K4 soruyu; “konuşmada, ifade de zorluk, anlamada gerilik var” şeklinde özetlemiştir.

K5 bu soruya; “iletişim kuramıyordu şimdi düzeldi” olarak cevap vermiştir.

K6 çocuğunun bu konudaki belirgin özelliğini; “yabancı bir ortama gittiğimiz zaman kendi yaşlılarıyla dahi konuşamıyordu, yaşlılarına göre geç iletişime girdi” olarak değerlendirmiştir.

K7 ise bu konuda; “söylenenleri geç algılamak, paylaşımcı olmaması” olarak cevap vermiştir.

K8 ise “dikkat dağınıklığı, sorulan sorulara duraksayarak cevap vermek” olarak cevap vermiştir.

K9 aynı konuda; “özgüven eksikliği, yapamama korkusu” biçiminde açıklama yapmıştır.

K10 ise; “konuşmadan kaynaklı sorunlarımız var, kendisini ezik hissediyor, isteklerini dile getiremiyor ve bu yüzden içine kapanık” diye açıklama yapmıştır.

K11 soruya; “çocuğunun iletişim problemi noktasında sorunlarını şöyle anlatıyor; kendisini ifade etme noktasında sorun yaşıyor, gündelik yaşantı içerisindeki isteklerini dile getiremiyor, daha öncelerinde bu yüzden çok öfkeliydi” biçiminde cevaplamıştır.

**Tablo 4.** Özel Öğrenme Güçlüğü Çeken Çocukların En Belirgin İletişim Sorunları Nelerdir?

KİŞİ	Kendini ifade etmede güçlük	Anlaşılma noktasında güçlük	Diyalog kuramama	Arkadaşlık kurmakta zorlanma	Dinleme ve tepki vermede güçlük	Agresif olma
K1	X				X	X
K2	X	X				X
K3	X		X			
K4	X				X	
K5	X	X	X	X		
K6	X	X				
K7	X					
K8	X	X	X			
K9	X			X		
K10					X	X
K11	X				X	
K12	X	X				

Özel öğrenme güçlüğü çeken çocukların iletişim sorunlarını aşma noktasında neler yapılabilir;

- Çocuğu dinleme
- Rehabilitasyon desteği
- Ailenin bilinçlenmesi
- Okullar da düzenlemeler
- Toplumun bilinçlenmesi

Bu konuda görüşmelerde ortaya çıkan en önemli faktör; ailenin bilinçlenmesi, çevrenin bilinçlenmesi ve destek alınması noktasında olunmuştur.

K1 bu konuda şunları dile getirmiştir; “Karşılıklı konuşma (iletişim) –onu dinlemek farkındalık yaratmak lazım toplumda”

K2 ise aynı konuda; “Rehabilitasyon desteği, toplumun bilinçlendirilmesi” biçiminde açıklama yapmıştır.

K3 bu soruya; “Rehabilitasyon önemli, çocuğu psikolog desteği bir yere getiriyor, anne babanın bilinçli olması lazım, çevrenin farkındalığı çok eksik” biçiminde cevap vermiştir.

K4 ise aynı soruyu; “Okullarda özel sınıflar olmalı, özel öğretmen, anne baba faktörü önemli” diyerek cevaplamıştır.

K5 ise şunları dile getirmiştir; “Anne babanın bilinçli olması, sabırlı olunması lazım, eğitim önemli”

K6 konuyla ilgili “Onları daha fazla dinlemeli, anlamalı, arkadaş ortamında biraz daha anlayışlı olmalı” olarak fikir belirtmiştir.

K7 ise; “Eğitim önemli ama yetersiz, ekstra çalışmalar lazım ve destek verilmeli çocuğa her yerden” biçiminde açıklama yapmıştır.

K8 aynı konuda; “Daha bilinçli davranmak lazım, sosyalleşme için aktiviteler şart ama yapmıyor. dışarı çıkmak, aktif bir hale getirmek lazım – pozitif yaklaşım – motivasyon önemli” şeklinde cevap vermiştir.

K9 cevap olarak şunları dile getirmiştir; “Destek eğitim alınmalıdır. Bir uzman yardımıyla soruna çözümler üretilmelidir”

K10 bu konuda; “Çok fazla fikrim yok” demekle yetinmiştir.

K11 ise; “Eğitim desteği olması gerektiğini düşündük. Eğitimine ailecek destek verdik” biçiminde cevap vermiştir.

K12 aynı konuda; “Sevdiği şeylerin üzerine gitme, oyun oynama gerektiğinde kreşlere başvurmak lazım” şeklinde açıklama yapmıştır.

Toplumunu bilinçlendirmek adına ne yapılabilir?

Yaptığımız çalışmada dünya genelinde disleksi ve özel öğrenme güçlüğüne dair toplumda ve kamuoyunda yeterli bilgi ve farkındalık yok. Özellikle ülkemizde disleksiye yönelik elle tutulur bir çalışmanın olmadığı aşikârdır. Bu bağlamda yapılan görüşmelerde bu konuyla ilgili çeşitli ve benzer fikirlerin ortaya çıktığını görmekteyiz. Velilerin tutumları ve verdikleri cevaplar kısa ve genel anlamda toplumun bu konudaki tutumu ile ilgili olmuştur.

Örneğin; özel öğrenme güçlüğü derslerine giren öğretmen Tuğba K. Şunları dile getirmiştir; toplum yeterince bilinçli değil bu ortada, bu bilinçlenmeyi sağlamak adına önce aileden başlanmalı, aileden kaynaklı sorunlar giderilmeli, ev içinde çocuğa önemli hissiyatı yüklenmeli. Aile çocuğunun bu durumunu kabullenmeli ve çocuğa uygun normal davranışları olan bir çevre yaratmalı. Toplumun bilinçlenmesi noktası da öğretmen faktörü önemli, özelden genele bir yaklaşıma sahip olunmalı, seminerler ve kamu spotları da faydalı olabilir. Öğretmen



Medine A. benzer noktalara değinerek; problemlerin açık olduğunu, çözümünse kolaylıkla giderilemeyeceğini ifade etmiştir.

K1 şunları belirtmiştir; “farkındalık yaratılmalı, aileler bilinçlendirilmeli seminerler yapılmalı, eğitimciler ve okullar eğitilmeli. Bilinçli eğitimcilerin olması lazım”

K2 ise şunlar dile gelmiştir; “erkenden yaşta fark edilmesi çok önemli, sağlık ocaklarında pedagoğ veya aile danışmanı olmalı ve onlar yönlendirmeli insanları”

K3 verdiği cevaplar; “yeterli bilinçlenme yok, çocuklara deli gözüyle bakılıyor, seminerler yapılmalı, kamu spotları yapılabilir, okul der başlangıcı öncesi velilerle görüşmeler yapılmalı”

K4 verdiği cevaplar; “insanlar bilinçlenmeye başladılar, bu durumda olan çocukları özel eğitime yönlendirmek lazım, ailenin bilinçlenmesi lazım, seminerler, okul aktiviteleri olmalı”

K5 şunları dile getirmiştir; “bu çocuklara özel bir yaklaşım olmalı, toplumun bilinçlenmesi lazım, anne babanın bilinçlenmesi lazım, rehabilitasyon merkezleri artmalı, toplumun bilinçlenmesi için kurumların bir şeyler yapması lazım”

K6 ise şöyle özetlemiştir; “ailelerin bilinçlendirilmesi lazım, aile eğitimleri olmalı, toplumun bilinçlendirilmesi şart, duyarsızlık var”

K7 ise aynı konuda; “ailelere eğitim verilmeli” biçiminde fikir belirtmiştir.

K8 aynı konuda; “çevre ve toplum bilinçlendirilmeli, babaların bilinçlenmesi lazım onlar duyarsız” şeklinde düşüncelerini aktarmıştır.

K9’un verdiği cevaplar; “çocuğa olumlu yaklaşılmalı, aşağılanmamalı. Toplum bilinçlendirilmeli, hırçın çocuğa daha dikkatli yaklaşılmalı, çevrenin bilinçlendirilmesi lazım, bedensel sorunlar göz önünde bulundurulmalı”

K10 ise; “içinde bulunulan durumu kabullenilmesi ve eğitime erken başlanması önemli” demiştir.

K11 ise şöyle cevap vermiştir; “seminerler yapılabilir, insanlara neler yapılacağı anlatılabilir. Özel okullara yönlendirilebilir”

**Tablo 5. Öğrenme Güçlüğü Konusunda  
Toplum Bilinçlendirmek Adına Ne Yapılabilir?**

	Seminerler ve kamu spotları	Ailelerin bilinçlendirilmesi	Okullarda eğitimler	Sağlık kurumlarında farkındalık	Rehabilitasyon merkezlerinin çalışmaları	Toplum bilinçsiz
K1	X		X			X
K2		X	X		X	
K3	X	X	X		X	X
K4	X	X			X	X
K5		X				X
K6	X	X	X	X	X	X
K7	X	X	X			X
K8	X	X				X
K9	X	X	X			X
K10		X				X
K11		X				X
K12	X				X	X

## **SONUÇ**

Bu çalışmada, ele alınmaya çalışılan disleksi (özel öğrenme güçlüğü) probleminin; toplumda, velilerde, ailelerde hatta dünyada yeterince önemsenmediği, yeterince üzerinde durulmadığı ve pek az bilgiye sahip olduğu gerçeğiyle çalışmacıyı karşı karşıya bırakmıştır. Çocuğun öğrenme serüveninin başlamasından itibaren yapılacak bilinç gözlemler, ailenin

çocuğun öğrenme yönelimi ile ilgili toplayacağı veriler ileriki yaşlarda meydana gelebilecek herhangi bir öğrenme güçlüğüünün engellenmesi ile ilgili önemli bir yer tutmaktadır. Belirlenen herhangi bir sorunda; rehabilitasyon merkezlerinde ya da benzeri çalışmalar yürüten danışmanlıklarda çocuğun öğrenme sorunun ne olduğuna dair testlerle önemli neticeler elde edilip, ileride meydana gelebilecek sorunların önüne geçilebilir. Bu gözlemlerin sağlanması; aile ile çocuk, öğretmen ile çocuk, çevre ile çocuk arasındaki iletişimde çok yakından ilgili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Elde edilen neticeler sonrasında herhangi bir öğrenme güçlüğüünün bulunması noktasında; bu sorunun yaratacağı olumsuz etikilerin rehabilitasyon çalışmaları ile giderilebileceği ortaya çıkmıştır. Öğrenme güçlüğü biçimine göre uygulanacak eğitim ve iletişim faaliyetleri çocuğun sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarması noktasında önemlidir.

Öğrenme güçlüğüünün yaratacağı etkilerin gücü bu sorun ile ilgili tutumun giderilmesi noktasında alınacak önemlerle sınırlandırılması pek mümkündür. Çocuğun henüz eğitim hayatına katılmasından önce belirlenen öğrenme güçlüğü çeşitli çalışmalarla, eğitim faaliyetleriyle en aza indirilebilir, bu bağlamda; öğrene ve zekâ ile ilgili yapılan çalışmaların, testlerin, danışmanlıkların önemi oldukça fazladır. Çocuğa uygulanan herhangi bir testle rahatlıkla ortaya çıkarılacak olan bu sorunun olumlu bir yöne evrilmesi oldukça kolaylaşacaktır.

Çalışma esnasında; özel öğrenme güçlüğü çeken çocukların ailelerinde (mülakatı kabul etmeyenler dâhil) konuya yönelik bir çekingenlik ve bu duruma karşı olumsuz ve inkârcı bir yaklaşım vardır. Görüşme talebiyle gittiğimiz bir çok yerden olumsuz yanıt almamızın temel nedeni olarak ailelerin bu durumu kabul etmeyişiyle karşı karşıya kalınmıştır, bu durumun ortaya çıkmasında en büyük faktör ise popülerite kaybı olarak değerlendirilebilir. Toplumdaki beğenilme arzusu ve kusursuz olmaya çalışma amacı insanlardaki en sahi duyguların ve realitenin yitimine neden olmaktadır. Bu olumsuz tutumun ortadan kalkması noktasında çeşitli halkla ilişkiler faaliyetleri altında toplumda olumlu bir anlayışın yaratılması pek mümkün görülmektedir. Görüşülen velilerin tutumlarından rahatlıkla anlaşılacağı üzere; toplumda bir bilinçlendirme çalışmasına büyük bir gereksinim vardır. Bunu sağlamak adına yapılacak bütün çalışmalar ilerlemeler sağlayabilir.

Çağımızın en büyük yarışı olan başarmak gayesi; disiplinsiz, sevgiden yoksun, bilinçsiz bir anlayışla korkunç nedenler doğurabilir. Çalışma kapsamında yaptığımız görüşmeler sonucunda ve yaptığımız gözlemler ışığında, toplumun

öğrenme gücünü olan çocuklar hakkında yetersiz bir bilince sahip olduğu ve iletişim konusunda sıkıntı yaşadığı ortaya çıkmıştır. Disleksi ile ilgili dünyada ve ülkemizde yapılan hali hazırda çalışmaların yetersizliği de bu konuyla ilgili toplumun gerekli bilgiye sahip olmamasının en büyük nedenlerindedir. Oysa çocuklarda öğrenme gücünü oldukça yaygındır. Bu durumun yetersiz zekâ seviyesiyle ilgili olmadığı gerçeği ise neredeyse bilinmez haldedir. Doğru eğitim anlayışı, bilinçli toplum, bilinçli aileler, yeterli ve sağlıklı koşullarda öğrenme gücünü olan çocuklardan çok başarılı bireyler yaratılabileceği gerçeğini görmekte fayda vardır. Bunu sağlamlarının en kolay yollarından biri; doğru ve etkili halkla ilişkiler çalışmaları, seminerler, kamu spotları ve çeşitli iletişim çalışmalarıdır. Öğrenme gücünü ile ilgili akademik anlamda yetersiz olan çalışmaların genişletilmesi de bu bağlamda çok önemlidir.

Doğamız gereği insanoğlu birbirine ne kadar benzese de birbirinden onlarca kez de farklı sayılır. Bu gerçekten hareketle; özelliklerimizin, olaylara bakış açımızın, verdiğimiz tepkilerin değişken olması, kavrama yeteneğimiz de birbirimizden renkli ve değişik olacaktır. Dolayısıyla bir insanı değerlendirir ve sınıflandırırken sahip olduğu ve olmadığı özellikleri de göz önüne almalı ve onu kendine özgü bir birey olarak değerlendirmeliyiz.

Günümüzde kitle iletişim araçları ve teknolojinin geldiği nokta göz önüne alınınca öğrenme gücünün bu alanda tuttuğu yerin azlığı da çok manidardır. Sonuç olarak ilkökul çağında altın bir ışıltıyla parlayan ve doğru bir yönlendirmeye sorunlarının üstesinden gelebilecek onlarca cevherin; eksik, yanlış, düşünceden yoksun, bilinçsiz bir yarışın içinde mahvolacağı korkunç bir ihtimaldir ve ne yazık ki gerçekleşmesi pekâlâ büyük bir ihtimaldir. Bunun önüne geçebilmek için toplumda hızlıca farkındalık yaratılmalı ve öğrenme gücünü çeken çocuklara yönelik empati ve özdeşim geliştirilmelidir. Ve herkesin üstüne düşen en önemli konu ise sırf farklı olduğu için ya da öyle görünüp davrandığı için öteki haline getirilen, aşağılanan, yok sayılan, köreltilen, dışlanan her bireyin aslında birer cevher olduğu gerçeğini görmesidir.

Çalışmamız dahilinde dislektik çocuklarının yaşadığı iletişim sorunlarının, sahip oldukları problemler noktasında yalnızca küçük bir yer kapladığı fakat buna rağmen büyük gerilemelere neden olduğu ortaya çıkmıştır. Özel öğrenme gücünü olan bu çocukların iletişim ve öğrenme problemleri, içinde buldukları olumsuz durumun yalnızca birkaç nedeninden biri olduğu anlaşılmaktadır. Bu sorunsalların ortadan kaldırılması öğrenme gücünü olan çocukların olumlu bir yolda ilerlemeleri noktasında çok etkin bir rol oynamaktadır. Yeteri kadar bilinçlenmiş, yeteri kadar farkındalık sahibi

olmuş, yeteri kadar empati gücüyle hareket eden bir toplumda söz konusu problemlerin giderilmesi kendiliğinden olacaktır.

### **KAYNAKÇA**

- Acar, V. (2015). *İnsan İlişkileri İletişim*. Ankara: Nobel Kitap Evi.
- Anık, C. (2014). *İletişim Sosyolojisi Ve Kuramsal Temeller*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Cain, D. (2014). *Birey Odaklı Psikoterapiler*. İstanbul: Okyanus Yayınları
- Cüceloğlu, D. (2002). *İletişim Donanımlar*. İstanbul: Remzi Kitap Evi
- Changeux, J. P. Ricoeur, P. (2009). *Neden Nasıl Düşünürüz*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2008). *İletişim Çatışmaları Ve Empati*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim Ve Sosyoloji*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Eagleman, D (2013). *Beynin Gizli Hayatı*. İstanbul: Domingo.
- Erdoğan, İ. (2008). *İletişimi Anlamak*. Ankara: Seçkin Dağıtım.
- Eripek, S. (2009). *Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar*. Ankara: Maya Akademi.
- Gür, G. (2013). *Disleksili Bireylerde Erken Tanı Konmasının Önemi Ve Disleksi Eğitimlerinde Yurt İçi Ve Yurt Dışı Uygulamaların İncelenmesi Ve Karşılaştırılması*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hartley, P. (2010). *Kişiler Arası İletişim*. Ankara: İmge Kitap Evi.
- Lazar, J. (2001). *İletişim Bilimi*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Piaget, J. (2011). *Çocukta Akıl Yürütme Ve Karar Verme*. Ankara: Palme Yayınları.
- Sarıpınar, E. (2006). *Özgül Öğrenme Güçlüğü; Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri Ve Duyusal Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bil. Enst. Psikoloji Ana Bilimdalı.
- Sigmund, F. (20015). *Kitle Psikolojisi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Vassaf, B. (2011). *Öğrenme Yetersizliği*. İstanbul: Melisa Yayınları.



# ÇİNCENİN TİPOLOJİK AÇIDAN İNCELENMESİ

Mesut KESKİN

Shanghai International Studies University, ÇİN

mesutkeskin@shisu.edu.cn

<https://orcid.org/0000-0002-3308-2175>

<i>Atf</i>	Keskin, M. (2021). ÇİNCENİN TİPOLOJİK AÇIDAN İNCELENMESİ. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 87-120.
------------	---

## ÖZ

Yeryüzünde diller tipolojik açıdan fiilleri nesnelere önlerinde olan “VO” yapıları diller “SVO, VSO, VOS” ve fiilleri nesnelere sonlarında olan “OV” yapıları diller “SOV, OSV, OVS” olmak üzere iki büyük gruba ayrılmaktadır. “VO” olan diller ve “OV” olan dillerde cümle öğelerinin sıralanış biçimleri birbirlerine zıt, ancak kurallı bir biçimde gerçekleşmektedir. Çince fiiller çoğunlukla nesnelere önce geldiği için “VO” yapıları diller kategorisinde sınıflandırılmıştır. Ancak, Çince diğer cümle öğelerinin fiiller ve diğer öğeler ile ilişkileri göz önüne alındığında, Çincenin tipolojik açıdan “VO” yapıları bir dil olarak sınıflandırılmasının yanlış olduğu net bir şekilde görülmektedir. Çince tipolojik açıdan fiilleri sonda olan “OV” sıralamasını kullanan diller ile daha fazla benzerlik taşımaktadır. Çin dili öğreniminde veya öğretiminde Çin dilinin tüm diğer “VO” yapıları diller ile farklı olduğunun anlaşılması, bugüne değin yanlış bir şekilde sınıflandırılmış olan Çin dilinin daha iyi bir şekilde öğrenilip anlaşılması için olanak sağlayacaktır. Çalışmamız tipolojik açıdan kabul görmüş olan cümle kalıpları ve örnekleme ile ispat yöntemine dayanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Çince, Cümle Öğelerinin Sıralanışı, Tipoloji, Yanlış Sınıflandırma.

Geliş Tarihi: 07.11.2020, Kabul Tarihi: 28.12.2020, DOI: 10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud\_v13i1004

Araştırma Makalesi-Bu makale iThenticate programıyla kontrol edilmiştir.

Copyright © İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

## **THE RESEARCH OF CHINESE TYPOLOGY**

### **ABSTRACT**

Human language according to the characteristic of typology can be divided into two big part, which is the verb before noun, using the ‘VO’ type of language and the verb often follow the noun, in order of ‘SVO, VSO, VOS’; using ‘SOV, OSV, OVS’ in order of ‘OV’ type. ‘OV’ and ‘VO’ type of sentence’s component totally opposite, but regular. As Chinese verbs are often before noun, Chinese is classified as ‘VO’ language. However, considering the relationship between verb and other components in Chinese, it is seen that putting Chinese into ‘VO’ types of language is unreasonable. The Chinese typology compares with ‘VO’ type of language more similar than ‘OV’ type. In teaching or learning Chinese, emphasizing Chinese’s similarities and differences with other ‘VO’ types of languages, will help to avoid the infections caused by incorrect categorization, and perhaps help students easy to understand. In this paper, we adopt the method that has been recognized in typology, the Chinese basic word order is investigated and analyzed.

**Keywords:** *Chinese, Word Order, Typology, Incorrect Categorization.*



## GİRİŞ

Çalışmamız dillerin tipolojik (Dil tipolojisi temelde birbirlerine benzer ve birbirlerinden farklı olan diller arasında karşılaştırma yapılması yöntemi ile dillerin içerisinde daha önce fark edilmemiş olan kuralları tespit etmek ya da belirli bir dil üzerinde önceden tespit edilen kuralların geçerlilik durumlarını inceleyen, kuralların geçerli olmadığı durumlarda ise somut bir açıklama getirmeyi hedefleyen dilbilimi dallarından biridir.) yapılarını belirlemede kullanılan kalıplar ve incelenen örneklerin net bir şekilde yansıttığı dil gerçekleri doğrultusunda Çincenin tipolojik açıdan OV-VO tip bir dil olduğu görüşünü destekler nitelikte olmasının yanı sıra, fiillerinin çoğunlukla nesne önlerinde yer alması ile fiilleri önde olan “VO” tip diller ile benzerlik gösteren, ancak diğer cümle öğelerinin konumları ve fiiller ile ilişkileri bakımından fiilleri sonda olan “OV” tip diller ile tipolojik açıdan aynı olduğu görüşündedir.

WALS (2020) veri tabanına göre Çince, İngilizce, Rusca, Bulgarca ve Almanca gibi fiilleri nesnelere önlerinde yer alan diller grubunda yer almaktadır. Tipolojik açıdan incelendiğinde bu sınıflandırmanın yanlış olduğu net bir şekilde görülmektedir. Çünkü Çince cümle öğelerinin sıralaması açısından fiilleri nesnelere önlerinde olan diğer diller ile oldukça farklıdır. Bu farklılıklar yıllarca dil bilimcilerinin ilgisini çekmiş ve bu açıdan bir çok çalışmaya konu olmuştur. Tai`a (1973) göre Çince içerisindeki isimler ile fiillere gelen eklerin sıralamaları, ilgi cümleleri ve isimlerin sıralamaları, iyelik bildiren ekler ve isimlerin sıralamaları, fiiller ve fiilleri olumsuzlaştıran unsurların sıralamaları Çincenin “OV” tip bir dil olduğunu göstermektedir. Daha farklı sonuçlar elde eden çalışmalarda mevcuttur. Light`a (1979: 7) göre Çince “VO” yapıları bir dildir ve Çince zarf ve isimlerin anlamlarındaki değişim fiillerin konumları ile doğrudan ilişkilidir. Anlam ve konum ilişkisi denklemi ile bu sonuç desteklenebilmektedir. Hu ve Lu`ya (1988: 1) göre Light`ın (1979: 7) daki çalışması oldukça ikna edicidir. Çince isimlerin bazı durumlarda nesnelere önce gelebiliyor olması Çin dili`nin fiilleri sonda olan diller ile aynı olduğunu belirtmez, fiilleri daimi olarak sonda olma özelliği taşıyan dillerde daha farklı sınırlamalar söz konusudur ve Çince bu sınırlamalar söz konusu değildir. Çince isimlerin fiil önlerinde yer aldığı cümlelerde anlam olarak değişiklik vardır. Liu`ya (2002: 5) göre Çince fiilleri önde olan diğer hiç bir dilde olmayan yönelimler vardır. Özellikle iyelik eklerinin konumları bakımından fiilleri önde olan diller ile farklıdır. Liu`ya (2008: 1) göre Çince niteleme görevi üstlenen öğeler isimlerin önlerinde yer almaktadır. Çinceyi tipolojik açıdan inceleyen başka çalışmalarda mevcuttur. Jin ve Yu`ya (2012: 35) göre Çince tipolojik açıdan bakıldığında fiilleri önde olan

“VO” ve fiilleri sonda olan “OV” yapıları dillerin özelliklerini aynı anda barındıran, “OV-VO” tip karmaşık sıralamalı bir dildir. Jin'e (2016: 3) göre Çin'in kuzey bölümünde konuşulan Çin dillerin tipolojik açıdan fiili önde olan diller ile aynı olması, güney tarafında konuşulan dillerin ise tipolojik açıdan fiilleri sonda olan diller ile aynı olması modern Çince'nin kuzey ve güney dillerinin etkisi altında kalarak tipolojik açıdan aynı anda “VO” ve “OV” dillerin özelliklerine sahip olarak “VO-OV” karmaşık yapıları bir dil olmasına sebebiyet vermiştir.

Yukarıda belirtilmiş olan çalışmalarda Çincenin farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bunun birçok nedeni vardır. Çince fiiller çoğunlukla nesne önlerinde yer almaktadır. Bu durum sadece fiil konumları bakımından yapılan incelemelerde Çincenin diğer “VO” diller ile aynı olduğu sonucuna ulaşılmasına sebep olmuştur. Fakat bu doğru bir sınıflandırma değildir. Çince bazı durumlarda fiiller sadece nesne sonlarında yer alabilmektedir. Özellikle “把字句 (baziju)” ve “被字句 (beiziju)” kalıplarını kullanan ifade cümlelerinde fiiller sadece nesne sonlarında yer alabilmektedir. Bu da Çincenin tipolojik açıdan oldukça farklı bir dil olduğu gerçeğini ispatlar niteliktedir. Fiillerin sadece nesne sonlarında yer alabildiği ifade cümlelerine yönelik yapılmış olan incelemeler, iyelik ekleri ve isimlerin sıralamaları açısından yapılan incelemeler, niteleme unsurları ve nitelenen ögeler açısından yapılan incelemeler Çincenin fiili sonda olan “OV” diller ile aynı olduğu sonucuna ulaşılmasına sebep olmuştur. Fakat bu da Çinceyi yapısal açıdan tanımlamakta yetersiz olacaktır. Çünkü bu durum sadece bazı cümle kalıpları açısından geçerlidir. Çince karşılaştırma unsuru ve sıfat, yöntem zarfı ve fiil, olumsuzluk eki ve fiil gibi ögelerin oluşturduğu ifade kalıpları aynı anda fiilleri nesne önlerinde olan diller ve fiilleri nesne sonlarında olan dillerin sıralama biçimlerini kullanmaktadırlar. Bu da bazı çalışmalarda Çin dilinin “OV-VO” karmaşık yapıları bir dil olduğu sonucuna ulaşılmasına sebep olmuştur. Ancak bu durum diğer ifade kalıpları için geçerli olmadığından Çin dilinin tipolojik yapısını tam olarak yansıtamamıştır.

Aşağıdaki örneklerde Çincenin diğer cümle ögelerinin konumları bakımından fiilleri sonda olan sola yönelimli “OV” yapıları diller ile daha fazla ortaklık sergilediği görülmektedir. Bu nedenle Çin dilinin “VO” yapıları bir dil olarak sınıflandırılması yanlıştır. Çince bazı ögelerin aynı anda sağ ve sol yönelimli (Dil tipolojisine göre fiilleri nesnelere önlerinde olan “VO” diller diğer ögelerini fiillerin sağ yönüne doğru kabul ettiklerinden dolayı sağa yönelimli diller olarak kabul edilmektedir. Fiilleri nesnelere sonlarında yer alan “OV” dillerde ise diğer ögeler fiillerinin sol yönünde yer aldığından dolayı sola yönelimli diller olarak kabul edilmektedir.)

dillerdeki kalıpları kullandıkları doğrudur, fakat çoğunlukla fiilleri sonda olan dillerin özelliklerini yansıtmaktadır. Bu sebeple, Çince'nin aynı anda "OV-VO" tiplerini kullanan karmaşık yapıları bir dil olduğu düşüncesi yerine fiil konumları bakımından "VO", ancak diğer cümle öğelerinin sıralamaları bakımından "OV" tip bir dil olduğu ifade etmek daha doğru olacaktır. Çince öğretimi için kullanılan kaynak ve kitaplarda, Çincenin tipolojik özelliklerinin verilen örnekler ve dil gerçekleri doğrultusunda daha net bir biçimde belirtilmesi fiili önde olan bir dil olarak sınıflandırılmasının yaratacağı sorunlardan kaçınılmasına ve Çincenin fiili sonda olan bir dil olan dilimiz ile benzerliklerinin belirtilmesi öğrencilerin diller arası ortaklıklardan yola çıkarak Çincenin yapısal özelliklerini, kullanım biçimlerini daha kolay kavrayarak öğrenmelerine yardımcı olacaktır.

### **DİLLERDE EVRENSELLİK GÖSTEREN KALIPLAR**

Dünya genelinde diller "VO" yapıları diller "SVO, VSO, VOS" ve "OV" yapıları diller "SOV, OSV, OVS" olmak üzere iki büyük gruba ayrılmaktadır (Dryer, 1992:81-138). Dryer 2005 yılında 1228 adet dile yönelik yapmış olduğu çalışmada bu sonucu kanıtlayarak, yeryüzündeki dillerin sıralanmış biçimleri doğrultusunda belirli bir düzene sahip olduğunu ve dillerin tipolojik açıdan yönelimini belirlemede kullanılan, fiillerinin önde veya sonda oluş biçimlerine göre uyum sağladığı 15 adet kalıbın varlığını ortaya çıkartmıştır (Jin, 2011: 85). Dryer 2020 yılında incelediği dil sayısını 1376'ya çıkararak bu tezin sağlamlığını daha somut bir temele dayandırmıştır (URL-1). Diller tipolojik sıralanmış biçimleri açısından incelendiğinde evrensellik gösteren 15 adet kalıp ile fiillerin mevcut konumları arasındaki ilişki net bir şekilde görülebilmektedir. Yönelim gösteren bu kalıpların dışında dillerde kurallı bir şekilde gerçekleşen ve tipolojik açıdan yönelimi gösteren 5 adet kalıp daha mevcuttur. Bu kalıplar sıralamaları açısından fiilleri nesnelere önlerinde olan "VO" yapıları diller ile fiilleri nesnelere sonlarında olan "OV" yapıları dillerde tamamen zıt bir şekilde gerçekleşmektedir (Keskin ve Jin, 2019; Keskin, 2020). Dolayısı ile bir dilin tipolojik yapısını belirlemede önemli bir rol oynamaktadır. Aşağıda dillerde ortaklık gösteren kalıplar yardımı ile Çincedeki cümleler sıralanmış biçimleri yönünden ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir.

## **EVRENSELLİK GÖSTEREN KALIPLAR DOĞRULTUSUNDA ÇİNCE'NİN İNCELENMESİ**

1. Fiilleri Sonda Olan Diller (OV): Karşılaştırma Unsuru + Sıfat  
Fiilleri Önde Olan Diller (VO): Sıfat + Karşılaştırma Unsuru

1. a. 我 比 你 高。

“Ben daha sen **uzun**: Ben senden daha uzunum”

(Comparative + Adj)

b. 我 高 过 你。

“Ben **uzun** daha sen: Ben senden daha uzunum”

(Adj + Comparative)

Yukarıda (1a) ve (1b) örneklerinde görüldüğü üzere Çince iki adet karşılaştırma unsuru mevcuttur. (1a) örneğinde karşılaştırma unsuru “比-bǐ” sıfattan önce gelirken, (1b) örneğinde yer alan karşılaştırma unsuru “过-guò” sıfattan sonra gelmektedir. Açıkça görülüyor ki karşılaştırma unsuru ve sıfatların bir arada oluşturduğu cümleler açısından Çince aynı anda fiilleri önde olan diller ve fiilleri sonda olan diller ile ortaklık göstermektedir. Kullanım sıklıkları açısından değerlendirildiğinde karşılaştırma unsuru “比-bǐ” hemen hemen her sıfat ile kullanılabilir ve daha geniş bir kullanım yelpazesine sahip iken, “过-guò” oldukça sınırlı bir kullanım yelpazesine sahiptir ve genelde yüksek, uzun anlamına gelen “高-gāo” sıfatı ile kullanılabilir. Bunun dışındaki sıfatlar ile kullanımı mümkün olmayıp, diğer sıfatlar ile kullanımları yanlış olarak değerlendirilmektedir.

2. Fiilleri Sonda Olan Diller (OV): Yöntem Zarfı + Fiil

Fiilleri Önde Olan Diller (VO): Fiil + Yöntem Zarfı

2. a. 慢点儿说。

“**Yavaş** konuş.”

(Adv + V)

b. 说慢点儿。

“Konuş **yavaş**”

(V + Adv)

Fiilleri nesnelere önlerinde yer alan dillerde fiiller her zaman yöntem belirten zarflardan önce yer almakta iken, fiilleri nesnelere sonlarında yer alan dillerde yöntem belirten zarflardan sonra gelmektedir. Çince yöntem bildiren zarflar diğer dillerden farklı olarak fiillerin önlerinde ve fiillerin sonlarında olmak üzere her iki farklı şekilde de kullanılabilir. Ancak yöntem zarfı + fiil şeklindeki sıralama hem yazı dilinde hem de konuşma dilinde kullanılabilir iken, fiil + yöntem zarfı şeklindeki sıralama sadece halk arasında konuşma dilinde kullanılabilir, resmi bir konuşmada veya yazı dilinde kullanımı kültürel değerler açısından hoş karşılanmamaktadır. Bu da Çin dilinin konuşma ve yazı dilleri arasında farklı sıralama prensiplerinin kullanıldığının basit bir göstergesidir.

3. Fiilleri Sonda Olan Diller (OV): İlgi Zamiri + İsim

Fiilleri Önde Olan Diller (VO): İsim + İlgi Zamiri

3. a. 这个学期来的新室友。

“Bu dönem gelen yeni oda arkadaşı”

(Rel + N)

b. ?新室友这个学期来的。

“\*Yeni oda arkadaşı bu dönem gelen”

(N + Rel)

(3a) örneğinde Çin dilinde ilgi zamiri görevi üstlenme fonksiyonu bulunan “的-de” karakteri ismin önünde yer almaktadır. Bu en doğal kullanım biçimidir. (3b) örneğinde isim cümleinin en başında yer alırken, ilgi zamiri “的-de” cümleinin en sonunda yer almıştır. Eğer bu ifade cümlesi ile anlam ilişkisi oluşturacak başka bir cümle yok ise anlaşımı güç ve doğal olmayan bir cümle olarak kabul edilmektedir. İlgi zamirlerinin isimlerden sonra geldiği bu tür ifade cümleleri ile ilgili Jin Lixin (2016) bu tür cümlelerin Çince geçerli olabileceğini fakat “的-de” hiyerogrifinin cümle sonunda yer alması ile ilgi zamiri fonksiyonunu kaybettiği sonucunu ortaya çıkartmıştır. Çalışmamız bu görüşe katılmak ile birlikte, Çince ilgi zamirinin isimlerden önce yer aldığı ve bu tür ifade cümlelerinde fiilleri sonda olan “OV” yapıları diller ile ortaklık gösterdiği sonucuna ulaşmaktadır.

4. Fiilleri Sonda Olan Diller (OV): İsim + Çoğul eki

Fiilleri Önde Olan Diller (VO): Çoğul eki + İsim

Günümüze değin yapılmış olan çalışmalar ışığında dillerin çoğulluk kavramını isimlere getirilen ekler ve bağımsız olan sözcükler olmak üzere iki farklı şekilde belirttiği bilinen bir gerçektir. Çince de isimlerin çoğul hallerini belirtmek için “们-men” karakteri kullanılmaktadır. “们-men” karakteri Türkçedeki “-lar/-ler” eki ile aynı şekilde isimlerin sonlarına eklenerek kullanılmasına karşın kullanımda dikkat edilmesi gereken unsurlar mevcuttur. Aşağıda “们-men” çoğul ekini ayrıntılı bir şekilde inceleyeceğiz.

- |              |               |
|--------------|---------------|
| 4. a. 朋友们。   | b. *们朋友。      |
| “Arkadaşlar” | “*larArkadaş” |
| (N + PL)     | (PL + N)      |
| <br>         |               |
| c. 医生们。      | d. *们医生。      |
| “Doktorlar”  | “*larDoktor”  |
| (N + PL)     | (PL + N)      |
| <br>         |               |
| e. *书们。      | f. *们书。       |
| “Kitaplar”   | “*larKitap”   |
| (N + PL)     | (PL + N)      |

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere Çincenin çoğul eki “们-men” tipolojik açıdan Türkçe çoğul eki “-lar/-ler” ile aynı sıralamayı kullanmaktadır. Ancak, (4e) örneğinde Çince de kitap anlamına gelen “书-shū” karakterinin çoğul eki aldığı ifade yanlış olarak kabul edilmektedir. Bunun sebebi Çin dilindeki çoğul eki sadece kişi zamirleri (ben, sen, o vs.), aile kan bağı ilişkisi belirten isimler (amca, hala, dayı vs.) ve meslek belirten (öğretmen, doktor, işçi vs.) isimlerin sonlarına gelebilmektedir. Hayvan isimleri ve cansız diğer nesnelerin isimleri Çince de çoğul eki almayıp, çoğul halleri sayılar ve diğer dil unsurları ile belirtilmektedir.

## 5. Fiilleri Sonda Olan Diller (OV): İyelik eki + İsim

Fiilleri Önde Olan Diller (VO): İsim + İyelik eki

Dünya dilleri iyelik bildiren ekleri isimlerinin önlerinde olan “OV” yapıllı diller ve iyelik bildiren ekleri isimlerinin sonlarında olan “VO” yapıllı diller olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Türkçe, Kırgızca, Kazakça ve Özbekçe gibi altay dillerinde isimlerin önlerinde ve sonlarında yer alan iki adet iyelik eki mevcuttur, bir tanesi sahip olana, bir diğeri ise sahip olunana eklenmektedir. Tipolojik açıdan Türkçe ile benzer olmalarına karşın Japonca ve Korecede sadece bir adet iyelik eki mevcuttur ve sahip olunanı belirten isimlerin sonlarına iyelik eki getirilmez. Çince bu açıdan Korece ve Japonca ile benzerlik göstermektedir. Aşağıda Çince de iyelik eki olarak kullanılan “的-de” karakterini inceleyeceğiz.

5. a. 桌子的颜色。

“Masa-**nun** reng(-i)”

(Gen + N)

b. 孩子的衣服。

“Çocuğ-**un** elbise(-si)”

(Gen + N)

c. \*车他的。

“Araba O-**nun**”

(N + Gen)

d. \*衣服孩子的。

“Elbise Çocuğ-**un**”

(N + Gen)

Yukarıdaki (5a) ve (5b) örneklerinde iyelik eki “的-de”nin Çin dilinde renk “颜色-yánsè” ve elbise “衣服-yīfu” anlamlarında kullanılan isimlerin önlerinde olduğu ve isimlerin sonlarına başka bir iyelik ekinin getirilmediği açıkça görülmektedir. (5c) ve (5d) örneklerinde sahip olunanı belirtmede kullanılan isimler iyelik eklerinin önlerinde yer almaktadır. Bu sıralama Türkçe ve diğer Altay dillerinde iyeliği vurgulama açısından bazı durumlarda geçerli olabilmekte iken Çince de teoride kullanılabilir görünmesine karşın Çinlilerin kullanım alışkanlıklarına, Çin dilinin yazım ve dil bilgisi kurallarına uygun olmadığından yanlış olarak değerlendirilmektedir. Çince de iyelik ilişkisinin ifadesini oluşturan cümleler yapıları açısından fiilleri sonda olan “OV” yapıllı diller ile ortaklık göstermektedir.

6. Fiilleri Sonda Olan Diller (OV): İsim + Tanımlayıcı (Article)

Fiilleri Önde Olan Diller (VO): Tanımlayıcı (Article) + İsim

Bazı dillerde “Article” dil bilgisi açısından oldukça önemli bir konu olmasına karşın, bazı dillerde tam olarak karşılık bulamamaktadır. “Article” kelime olarak Çin dilinde “冠词-guāncí” şeklinde karşılık bulmaktadır. Temel olarak isimleri niteleyerek belirli veya belirsiz olarak tanımlamaya yardımcı olurlar. Fiilleri nesnelere önlerinde olan dillerde isimlerin önlerinde, fiilleri nesnelere sonlarında olan dillerde ise isimlerin sonlarında yer alırlar.

6. a. 我看见[一姑娘]。

“Ben gördüm [bi kız]: Ben bir kız gördüm.”

(Article + N)

b. 我看见[这姑娘]。

“Ben gördüm [bu kız(-i)]: Ben bu kızını gördüm.”

(Article+ N)

c. 我知道[这一坏蛋]打碎了玻璃。

“Ben biliyorum [bu bir hergele] vurup camı kırdı: Ben bu hergele camı vurup kırdığını biliyorum.”

(Article + N)

d. 我知道[这李四]吃完了饼干。

“Ben biliyorum [bu Lisı yiyip] bitirdi bisküvileri: Ben bu Lisı'nın bisküvileri yiyip bitirdiğini biliyorum.”

(Article + N)

Çin dilbilgisinde “Article” işaret zamiri “这(zhè)” ve bir sayısı “一(yī)” ile ve bazen de her ikisinin bir arada kullanımı ile belirtilebilmektedir. “Article” Çince dil bilgisi içerisinde her ne kadar kendine has bir alan bulamamış olsada, oldukça sık kullanılmaktadır. Dikkat edilmesi gereken unsur modern Çince işaret zamiri ve sayılar doğrudan isimlerin önlerine getirilip kullanılamamaktadır. Bir işaret zamirinin veya bir sayının ismi niteleyebilmesi için Çince isimleri tür ve özellik açısından niteleyen, ayıran niteleyici sözcükler “量词-liàngcí (measure word)” kullanılmalıdır. İşlevleri bakımından Türkçedeki adet, tane sözcükleri ile benzer olmasına karşın, dilimizde tam olarak karşılığı yoktur. Çince bu



sözcükler isimlerin belirtilmediği durumlarda dahi isimlerin yapısında bulunan içerik ve nitelik özellikleri açısından kesin bir bilgi verebilmektedir. Çince “Article” fiilleri önde olan diller ile aynı şekilde isimlerin önlerinde yer alır, cümle içerisinde belirtme durumunun işaret zamiri ve sayılar tarafından üstlenilmesi işaret zamirleri ve sayılar ile aynı yeri kullanmasına sebep olmuştur.

#### 7. Fiilleri Sonda Olan Diller (OV): Fiil + İstek Fiili

Fiilleri Önde Olan Diller (VO): İstek Fiili + Fiil

Dünya dillerinde istek bildiren bir fiil ile hareket, eylem ve bir durum bildiren diğer bir fiil bir arada tek bir cümle oluşturuyor ise, kullanılan sıralamanın fiilleri önde olan dillerde istek belirten fiillerin diğer fiillerden önce, fiilleri sonda olan dillerde ise istek bildiren fiillerin diğer fiillerin sonlarına gelerek kurallı bir şekilde gerçekleştiği gözlemlenmiştir.

7. a. 我希望去北京。

“Ben **istiyorum** gitmek Pekin(-e)”

(Want + V)

c. 我希望去游泳。

“Ben **istiyorum** gitmek yüzme(-ye)”

(Want + V)

b. \*我去希望北京。

“\*Ben gitmek istiyorum Pekin(-e)”

(V + Want)

d. \*我北京去希望。

“\*Ben Pekin(-e) gitmek istiyorum”

(V + Want)

(7a) ve (7c) örneklerinde istek fiili “希望-xīwàng”, gitmek anlamına karşılık gelen fiil “去-qù” den önce kullanılmıştır. Bu Çince için oldukça doğal bir sıralamadır. Diğer (7b) ve (7d) örneklerine baktığımızda gitmek fiilinin istek belirten fiilin önünde yer aldığını görmekteyiz, bu yapı sıralama açısından Çin dil bilgisi ve Çinlilerin bu tür ifade cümlelerini kullanımlarındaki alışkanlıklara uygun olmadığından yanlış olarak kabul edilmektedir. Çince istek fiili ve diğer bir fiilin bir arada oluşturduğu ifade cümlelerinde fiilleri önde olan “VO” yapıları diller ile ortaklık göstermektedir.

8. Fiilleri Sonda Olan Diller (OV): Fiil + Olumsuzluk eki

Fiilleri Önde Olan Diller (VO): Olumsuzluk eki + Fiil

Dillerde fiillerin olumsuzluk durumlarının belirtilmesinde farklı yolların izlendiği görülmüştür. Bazı dillerde fiiller getirilen ekler ile olumsuz hale getirilir, bazı dillerde ise fiiller ek almaz doğrudan olumsuz anlamı içeren sözcükler yardımı ile olumsuzluk anlamı kazanırlar. Bazı dillerde olumsuzluk anlamı oluşturan yardımcı fiillerin kullanıldığı bilinen bir gerçektir. Dil tipolojisi kullanılan dil bilgisi öğeleri arasındaki farklılıklar ve ortaklıkların dışında tüm dillere hitap edebilen kural ve ortaklıkları arayarak ortaya çıkartma vizyonu taşıyan bir daldır. Çin dilinde fiillerde doğrudan olumsuzluk belirtmek için kullanılan karakterler “没-méi, 无-wú/不-bù/不了-bùliǎo” dilimizdeki “yok, değil” sözcüklerine karşılık gelmektedir. Bunların dışında“否-fǒu/非-fēi” karakterleride mevcuttur, fakat kullanım açısından fiilleri doğrudan olumsuzlaştıramamakta olmalarının yanı sıra, sıralama açısından diğer karakterler ile aynı yeri kullanmaktadırlar.

8. a. 他不吃。

“O yemiyor.”

(Neg + V)

b. 他吃不了。

“O yiyemiyor.”

(V + Neg)

c. 他没吃。

“O yemedi.”

(Neg + V)

(8a) ve (8c) örneklerinde fiillere olumsuzluk anlamı kazandıran “不-bù” ve “没-méi” sözcükleri yemek anlamına gelen “吃-chī” fiilinin önünde yer alırken, (8b) örneğinde “吃-chī” fiilinin sonunda yer almıştır. Olumsuzluk eki görevi gören “不-bù” ve “不了-bùliǎo” tamamen aynı köklere sahiptir, “不了-bùliǎo” genelde anlam olarak bir eylemin yapılmasının istenmesine karşın belirli engel ve sebeplerden ötürü yapılamaması, engelleyici unsurların olması durumunda kullanılmaktadır. Fiillerin sonlarında yer alabilme sebebi, yardımcı fiil niteliği taşıyan “了-liǎo” karakteri ile birlikte kullanmasından kaynaklanmaktadır. “了-liǎo” karakteri geçmiş zaman eki olarak kullanılan “了-le” karakterinden türemiş olduğundan onunla aynı sıralamayı kullanarak fiil sonlarında yer almaktadır.

Türkçede fiillere getirilen “-e/a bilmek” eki ile aynı özelliğe sahiptir. Açıkça görülüyorki Çincece olumsuzluk ekleri yalnız başlarına kullanıldığında fiillerin önlerinde, VO dilleri ile aynı sıralamayı kullanırken, “了- liǎo” eki ile birlikte kullanıldığında fiillerin sonlarında yer alarak OV diller ile aynı sıralamayı kullanmaktadır.

## 9. Fiilleri Sonda Olan Diller (OV): Cümle + Bağlantı Zarfı

Fiilleri Önde Olan Diller (VO): Bağlantı Zarfı + Cümle

Bağlantı zarfları (Correlative Adverb), bağlaçlar ile benzerlik gösteren ancak bağlaçlar gibi doğrudan bağlantı fonksiyonu üslenemeyen zarflardır. Diğer zarflar gibi fiillerin önlerine gelerek niteleyebilen, önceki cümleleri ancak şart, koşul ve zaman gibi anlam ilişkileri ile sonraki cümlelere bağlayabilen zarf türleridir. Bağlantı zarflarının anlam ilişkileri kurabilme fonksiyonları dışında, farklı ifadeler arasında geçiş sağlama fonksiyonları da mevcuttur. Bağlaçlar ile en önemli farkları ise bağlaçlar cümlelerde anlam ilişkisi oluşturmadanda bağlantı kurabilirken, bağlantı zarfları ancak anlam ilişkisi şartı yerine getirildiğinde bağlantı durumunun oluşmasına izin vermektedir. Çin dilinde “只要(zhǐyào)+VP+就(jiù)+VP” ve “只有(zhǐyǒu)+VP+才(cái)+VP” en sık kullanılan bağlaç zarfı kalıplarındandır. 只要(zhǐyào) ve 就(jiù), 只有(zhǐyǒu) ve 才(cái)” cümlelerde eşli olarak kullanılmaktadır. (就(jiù) karakteri burada anlam olarak bir eylemin bir önceki eylemden hemen sonra çabucak gerçekleştiğini belirtir iken, 就(cái) bir eylemin gerçekleşmesinin diğer eylemin gerçekleşebilme koşullarına bağlı olduğunu veya bir önceki eylemden daha geç gerçekleştiğini belirtmek için kullanılır. Her iki karakterin 只要(zhǐyào) ve 只要(zhǐyǒu) ile farklı kullanım şekilleri mevcuttur.)

### 9. a. 只要我们勤学苦练，善于思考，就能取得成功。

“Çok çalıştığımız ve düşündüğümüz sürece başarıya ulaşabiliriz.”

(Bağlantı Zarfı + Cümle)

### b. 我们勤学苦练，\*善于思考只要，\*能取得成功就。

“Çok çalıştığımız ve düşündüğümüz sürece başarıya ulaşabiliriz.”

(Cümle + Bağlantı Zarfı)

(9a) örneğinde bağlantı zarfları cümlelerin önlerinde yer alırken, (9b) örneğinde bağlantı zarfları cümle sonlarında yer almaktadır. Dillerde bağlantı zarfları cümlelerin başlarında ya da cümlelerin sonlarında yer alabilmektedir. Bağlantı zarfları cümle sonlarında yer alan ifade biçimi Çin diline aykırı olduğundan ötürü yukarıda “\*” işareti ile belirtilmiştir. Çince bu açıdan “Bağlantı Zarfı + Cümle” sıralamasını kullanarak tipolojik açıdan fiilleri önde olan “VO” yapıları diller ile ortaklık sergilemektedir.

#### 10. Fiilleri Sonda Olan Diller (OV): Fiil + Zaman Belirten Yardımcı Fiil

Fiilleri Önde Olan Diller (VO): Zaman Belirten Yardımcı Fiil + Fiil

Çin dilinde fiillerde eylem zamanını belirtmede kullanılan öğeler “着(zhe), 了(le), 过(guò)” yardımcı fiil özelliği taşımamakla beraber cümlelerde her zaman fiillerin sonlarına eklenerek kullanılmaktadır. Dillerde zaman belirten yardımcı fiillerin yerleri fiilleri önde olan dillerde fiillerin önlerinde yer alırken, fiilleri sonda olan dillerde fiillerin sonlarında yer almaktadır. Çince zaman belirten yardımcı fiil bulunmadığından bu kalıp doğrudan göz ardı edilecektir. Fiillerde zaman belirtmede kullanılan diğer öğelerin kullanımı ile ilgili örnekler, aşağıda evrensellik göstermeyen kalıplar kısmında ayrıntılı bir biçimde incelenecektir.

#### 11. Fiilleri Sonda Olan Diller (OV): Doğrulayıcı Fiil (Predicative) + İmek Fiili (Copula)

Fiilleri Önde Olan Diller (VO): İmek Fiili (Copula) + Doğrulayıcı Fiil (Predicative)

Tanımlayıcı fiil (Yüklem) Çince “述谓(shùwèi)” olarak belirtilmektedir. Tanımlayıcı fiiller bir eylemin ana unsurunu belirtmek ile birlikte bir eylemi doğrular nitelikte sıfatlar ile benzer bir görev üslenerek imek fiilin tasdikleme işlemini gerçekleştirmesine olanak sağlamaktadır. Dillerde imek fiilleri tam olmayan yüklem ilişkisi oluşturan yardımcı fiillere verilen isimdir. Çince imek fiili işlevinin kelime anlamı açısından “系动词(xìdòngcí)” olarak karşılık bulmaktadır. İmek fiilleri çoğunlukla anlamda bütünlük yaratacak isim, sıfat ve fiiller ile birlikte kullanılır. Bazen zamir, zarf ve isim özelliği taşıyan fiiller ile birlikte kullanım şekilleride görülebilmektedir. Türkçede “dir” imek fiillerine verilebilecek en uygun örnektir. Çin dilinde imek fiili olmadığından bu kalıp doğrudan göz ardı edilecektir.

## 12. Fiilleri Sonda Olan Diller (OV): Ekli Cümle+ Fiil

## Fiilleri Önde Olan Diller (VO): Fiil + Ekli Cümle

Burada ifade edilen ekli cümle ön ek (Preposition) veya son ek (Postposition) olarak oluşan ifade cümlelerine işaret etmektedir. Dillerde fiilleri önde olan “VO” yapıları diller ön ek alırken, fiilleri sonda olan “OV” yapıları diller ise son ek almaktadır. Tipolojide “Preposition” ve “Postposition” fonksiyonları yönünden ek alan cümle, edat ya da edatlı cümle (adposition) olarak sınıflandırılabilir. Fiilleri önde olan diller “V + adposition”, fiilleri sonda olan diller “adposition + V” olmak üzere iki farklı sıralamaya sahiptir. Aşağıda Çin dili'nin tipolojik açıdan nasıl bir yönelim sergilediği örnekler ile verilmiştir.

## 12. a. [桌子上] 占满了书。

[Masa+ **Postposition**] kitaplar kaplandı.

“Masa **üstü** kitaplar(**la**) kaplandı.”

(Ekli Cümle + Fiil)

## b. 孩子们站 [在 [舞台上]上]。

Çocuklar duruyor + [**Preposition** + sahne] + **Postposition**]

“Çocuklar sahne**de** duruyor.”

(Fiil + Ekli Cümle)

(12a) örneğinde masa anlamına gelen isim “桌子(zhuōzi)” son ek “(shàng)” ile birlikte kaplamak/dolmak anlamında kullanılan “占(zhàn)” fiilinin önünde yer alarak tipolojik açıdan fiilleri sonda olan “OV” yapıları diller ile aynı sıralamayı kullanmıştır. Bu örnekte fiilin ekten önce gelmesi gibi bir durum söz konusu değildir. Ancak, Çin dilinde ön eklerin kullanımında oldukça yaygındır. (12b)örneğinde okunuş ve tonlama olarak kaplamak anlamına gelen fiil ile aynı olan, durmak anlamındaki “站(zhàn)” fiili ek alan cümlenin önünde yer alarak fiilleri önde olan “VO” yapıları diller ile aynı sıralamayı kullanmıştır. Çince fiil ve ekli cümle sıralaması bakımından hem “VO” hem de “OV” dillerin sıralama özelliklerine sahiptir. Bunun en temel özelliklerinden birisi dillerde eklerin türediği kaynakların birbirinden farklı olması gösterilebilmektedir. Bazı dillerde ekler isimler, sıfatlar veya zamirlerden türetilmiş iken, bazı dillerde fiillerden türetilmiştir.

### 13. Fiilleri Sonda Olan Diller (OV): İsim Cümlesi + Ek

Fiilleri Önde Olan Diller (VO): Ek + İsim Cümlesi

Diller basitçe ön ek alan diller ve son ek alan diller olarak iki sınıfa ayrılabilir. Bir dilin tipolojik açıdan nasıl bir sıralamaya sahip olduğunu anlamın en kolay yöntemlerinden bir tanesi o dilde ek alan ismin ekin önünde mi, yoksa ekin sonunda mı yer aldığına bakılmasıdır. Aşağıda Çincedeki durumu örnekler ile birlikte inceleyeceğiz.

#### 13. a[在]家。

[Preposition] + Ev

“Evde.”

(Ek + İsim Cümlesi)

#### b. 家[里]。

Ev + [Postposition]

“Evde(içerisinde).”

(İsim Cümlesi + Ek)

#### c. [在]家[里]。

[Preposition] + Ev + [Postposition]

“Evde(içerisinde).”

(Ek + İsim Cümlesi + Ek)

Yukarıda Çincede ön ek ve son eklerin bir arada kullanıldığı net bir şekilde görülebilmektedir. Bu durum günümüze değin bilinen ve incelenmiş olan dillerde çok görülmeyen bir özellik olması ile birlikte fiilleri önde olan “VO” yapıları dil olarak kabul görmüş diller arasında sadece Çin dilinde mevcut olan bir özellik olarak kabul görmektedir. (13a) örneği “VO” yapıları dillerin özelliğine uygun bir biçimde ön ek kullanmakta, isim ekten sonra gelmekte, (13b) örneğinde ek isimden sonra gelerek “OV” yapıları dillere uygun bir sıralama kullanırken, (13c) örneğinde ise isim hem ön ek, hem de son ek olarak her iki tip dil grubunun tipolojik özelliğini birlikte sergilemektedir. Buda gösteriyor ki, Çince tipik bir “VO” yapıları dil değildir. Fiili önde olan ve fiili sonda olan dillerin her ikisine birden hitap edebilmektedir.

14. Fiilleri Sonda Olan Diller (OV): Cümle + Tamamlayıcı (Complementizer)

Fiilleri Önde Olan Diller (VO): Tamamlayıcı (Complementizer) + Cümle

Tamamlayıcılara geleneksel dil bilimi sistemleri içerisinde bağlaç olarakda değinilmektedir. Görev bakımından bağlaçlara benzer şekilde ön cümleyi yan cümleye bağlayan ve başlarına ya da sonlarına geldikleri cümle ile yan cümlenin nesnesi veya öznesi konumuna gelen tamamlama niteliğine sahip olan işaretçiler olarak adlandırılmaktadır. Çince tamamlayıcılar, cümleleri işaretleyen kelimeler “标句词(biāojùcí)” ya da cümleleri işaretleyen semboller “标句符(biāojùfú)” olmak üzere iki farklı şekilde tanımlanabilmektedir. Çince dil bilgisi içerisinde tamlayıcılara özgü bir yer verilmemiş olsa da, günlük yaşamda farklı anlam ve fonksiyonlara sahip olan karakterlerin bir araya getirilmesi ile, gerek anlam gerekse işlev açısından Çin dilinde tamlayıcıların var olduğu red edilemeyecek bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

14. a. 老师知道 [这个米苏特吃完了饼干]。

Hoca biliyor [**bu** mesut yedi bisküviyi].

“Hoca bu mesutun bisküviyi yiyip bitirdiğini biliyor.”

(Tamamlayıcı + Cümle)

b. 你知道[我这个(人)喜欢吃食堂]。

Sen biliyorsun [ben **bu** (insan) hoşlandığımı yemekten yemekhanede].

“Sen benim yemekhanede yemekten hoşlandığımı biliyorsun.”

(Tamamlayıcı + Cümle)

Çince tamamlayıcılar adı altında belli başlı bir dil bilgisi alanının bulunmamasına rağmen işlevleri açısından tamamlayıcılar ile aynı niteliği taşıyan ve cümlelerde tamamlayıcı görevi üslenen öğeler ile bu tür ifadelerin kullanımı oldukça fazladır. (14a) ve (14b) örneklerinde açıkça görülüyor ki Çince tamamlayıcı görevini gerçekleştiren işaret zamiri “这(zhè)” İngilizcede sık kullanılan tamamlayıcı “that” ile tamamen aynı sıralamayı kullanmaktadır.

15. Fiilleri Sonda Olan Diller (OV): Cümle + Soru sözcüğü (Question particle)

Fiilleri Önde Olan Diller (VO): Soru sözcüğü (Question particle) + Cümle

Dillerde soru eklerinin kullanımı kurallı bir biçimde gerçekleşmektedir. Fiilleri önde olan dillerde soru ekleri önde, fiilleri sonda olan dillerde ise, soru ekleri düzenli bir biçimde sonda yer almaktadır. Zamir niteliği taşıyan ve kendi başlarına soru sormak için kullanılabilen kim? neresi? nasıl? ne? “谁(sheí)? 哪儿(nǎ`er)? 怎么(zěnmě)? 什么(shénme)?” gibi soru unsurlarının soru ekleri ile karıştırılmaması gerekmektedir. Zamir niteliği taşıyan soru unsurları çoğunlukla kişi zamirleri ile aynı sıralamayı kullanmaktadır, tipolojik açıdan dillerdeki farkların tespit edilmesinde fayda sağlamayacaktır. Aşağıda Çince soru eki niteliği taşıyan “吗(ma)” karakterini örnekler ile inceleyeceğiz.

15. a. 你去吗 ?

“Sen gidecek misin?”

(Cümle + Soru sözcüğü)

b. 他来了吗 ?

“O geldi mi?”

**(Cümle + Soru sözcüğü)**

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere Çince soru sözcüğü Türkçe gibi fiilleri sonda olan sola yönelimli diller ile aynı sıralamayı kullanmaktadır. Çince zamir niteliği taşımayan soru sözcüklerinin cümle başında yer alması söz konusu değildir.

16. Fiilleri Sonda Olan Diller (OV): Kişi adı + Meslek adı

Fiilleri Önde Olan Diller (VO): Meslek adı + Kişi adı

Dillerde toplumsal rolleri belirtmek için kullanılan mesleki isimler ve kişileri belirtmek için kullanılan isimlerin sıralamaları kurallı bir biçimde gerçekleşmektedir. Fiilleri önde olan dillerde toplumsal rolü belirten mesleki isimler önde, kişi adları sonda, fiilleri sonda olan dillerde ise yaygın olarak tam tersi şeklindeki sıralama kullanılmaktadır.



16. a. 金老师

“**Jin** Hoca”

(Kişi adı + Meslek adı)

b. 李师傅

“**Li** Usta”

(Kişi adı + Meslek adı)

c. 洛克曼医生

“**Lokman** Hekim”

(Kişi adı + Meslek adı)

(16a), (16b) ve (16c) örneklerinde görüldüğü üzere Çince de kişi isimleri fiilleri sonda olan diller ile benzer şekilde toplumsal rolü belirten isimlerin öncesinde yer almaktadır. Bu açıdan Çince fiilleri önde olan “VO” yapıları dillerden oldukça farklıdır.

17. Fiilleri Sonda Olan Diller (OV): Kişi adı + Yakınlık belirten isim

Fiilleri Önde Olan Diller (VO): Yakınlık belirten isim + Kişi adı

Dillerde “N+N” isim ve isimden oluşan hitap cümlelerinde toplumsal rolü belirten meslek, yakınlık ilişkisi ve toplumsal seviye belirten beyefendi, hanımefendi gibi nezaket içeren isimlerin kişi adları ile olan sıralamalarının fiilleri önde olan “VO” ve fiilleri sonda olan “OV” yapıları dillerde kurallı olarak bir birlerine tamamen zıt bir şekilde kullanıldığını ortaya çıkartmıştır. Bu tür ifade cümlelerinde Çince Tipolojik açıdan fiilleri sonda olan diller ile aynı sıralamayı kullanmaktadır.

17. a. 金叔叔

“**Jin** Amca”

(Kişi adı + Kan bağı (Yakınlık) belirten isim)

b. 丽阿姨

“**Li** Teyze”

(Kişi adı + Meslek adı)

c. 穆斯塔法哥哥

“**Mustafa** Abi”

(Kişi adı + Meslek adı)

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere koyu renk ile belirtilen kişi isimleri, yakınlık (akraba) ilişkileri belirten isimlerden önce gelerek fiilleri sonda olan “OV” yapıları diller ile aynı sıralamayı kullanmıştır. Çince de kişi isimlerinin toplumsal rolü belirten isimlerden sonra gelebilmesi olası değildir.

18. Fiilleri Sonda Olan Diller (OV): Kişi adı + Nezaket belirten isim

Fiilleri Önde Olan Diller (VO): Nezaket belirten isim + Kişi adı

Dillerde nezaket belirten isimler, mesleki isimler ve kan bağı belirten isimlerin kişi isimleri ile dillerin tipolojik yapısına uygun bir biçimde sıralanması dillerdeki fiillerin konumları ile ilişkilendirilebilmektedir. Gerek eski, gerekse modern dil bilimi içerisinde yapılan incelemelerde fiiller her zaman en temel dayanak olmuştur. Buda gösteriyorki dillerde toplumsal rollerin ifadesi fiillerin konumları ile doğrudan ilişkilidir. Eğer bir dilde fiiller nesnelere önlerinde yer alıyor ise, o dilde toplumsal rolü belirten kanbağı (yakınlık) isimleri, meslek isimleri, ve cinsiyede uygun olarak kullanılan nezaket (seviye) belirten isimler aynı şekilde kişi isimlerinden önce yer almaktadır. Eğer bir dilde fiiller nesnelere sonrasında yer alıyor ise, o dilde sıralama tamamen ters bir şekilde gerçekleşir

18. a. 米苏特先生

“Mesut Bey”

(Kişi adı + Nezaket belirten isim)

b. 塞尔玛女士

“Selma Hanım”

(Kişi adı + Meslek adı)

(18a) ve (18b) örneklerinde koyu bir şekilde belirtilen cinsiyete has nezaket (toplumsal seviye) belirten isimler beyefendi “先生(xiānsheng)” ve hanımefendi “女士(nǚshì)”, kişi isimleri “米苏特(mǐsūtè)” ve “塞尔玛(sāiěrmǎ)”dan sonra gelmektedir. Çince de beyefendi, hanımefendi şeklinde cinsiyete uygun olarak kullanılan nezaket isimleri fiilleri sonda olan “OV” yapıları diller ile aynı şekilde kişi isimlerinden sonra gelmektedir.

19. Fiilleri Sonda Olan Diller (OV): Zaman belirten isim + Zamanı sınırlayan öge (isim)

Fiilleri Önde Olan Diller (VO): Zamanı sınırlayan öge (isim) + Zaman belirten isim

Dillerde ay, yıl, hafta gibi zaman belirten isimler ve bu isimleri tamlayarak belirtilen zamanlara somut bir sınırlama getirme rolü oynayan niteleyici isimimsi ögeler arasındaki sıralama tipolojik açıdan kurallı bir şekilde gerçekleşmektedir. Yapılan çalışmalarda fiilleri nesnelere önlerinde yer alan dillerde zaman belirten isimlerin zamanlara sınırlama getiren ögelerden sonra geldiği ortaya çıkartılmıştır. Fiilleri nesnelere sonrasında yer alan dillerde ise sıralama tamamen ters bir şekilde gerçekleşmektedir.

19a.	年初(niánchū)	ç.	月初(yuèchū)	f.	周初/本周初
	“Yıl + başı”		“Ay + başı”		(zhōuchū/ běnzhōuchū)
					“Hafta + başı”
b.	年中(niánzhōng)	d.	月中/本月中旬 旬(yuèzhōng/ běnyuèzhōngxún)	g.	周中/本周中旬
	“Yıl + ortası”		“Ay + ortası”		(zhōuzhōng/ běnzhōuzhōngxún)
					“Hafta + ortası”
c.	年末(niánmò)	e.	月末(yuèmò)	h.	周末(zhōumò)
	年终(niánzhōng)		年终(yuèzhōng)		“Hafta + sonu”
	年底(niándǐ)		月底(yuèdǐ)		
	“Yıl + sonu”		“Ay + sonu”		

(19) örneğinde görüldüğü üzere Çince'de yıl, ay, hafta gibi zaman belirten isimler Türkçe gibi fiilleri sonda olan diller ile aynı şekilde belirtilen zamanlara somut bir sınırlama getiren isimimsi ögelerden önce gelmiştir. Bu sıralama fiilleri önde olan “VO” yapıları dillerde tamamen ters bir şekilde gerçekleşmektedir. Ancak, İngilizce ve Almancada istisnalı durumların söz konusu olduğunda göz ardı edilmemektedir. Almanca ve İngilizcede “Yıl sonu” ve “Hafta sonu” ifadelerinin fiilleri sonda olan dillere uygun olan kullanım biçimleri de mevcuttur. İngilizce ve Almancanın fiilleri sonda olan “OV” sıralamalı dil iken fiilleri önde olan “VO” sıralamalı dil olarak evrimleşmesi bu dillerin bazı ifade biçimlerini önceki kullanım şekilleri doğrultusunda sürdürebilmesine veya hali hazırda eski kullanım biçimlerini barındırmasına olanak sağlamaktadır. Bu sebeple İngilizcede “Weekend” ile “the end of the week” şeklindeki iki farklı sıralamanın bir arada kullanımı mevcuttur.

20. Fiilleri Sonda Olan Diller (OV): Nitelik belirten isim + isim (doğrudan niteleme)

Fiilleri Önde Olan Diller (VO): Nitelik belirten isim + isim (doğrudan niteleme)

İsim + Ek + Nitelik belirten isim (dolaylı olarak niteleme)

Yapılan çalışmalar gösteriyor ki, eğer bir dilde nitelik belirten bir isim nesneyi belirten isimden önce geliyor ise nesneyi belirten isim eksiz bir biçimde doğrudan nitelenerek fiillere eş bir konuma gelir ve yüklem görevi üstlenir. Eğer bir dilde, niteleme durumu oluşturan isim, nesneyi belirten isimleri ek alarak dolaylı bir biçimde niteliyor ise, bu tür dillerde nesneyi belirten isimler her zaman niteleme durumu oluşturan isimlerden önce gelmektedir. Fiilleri sonda olan “OV” sıralamalı dillerde niteleme durumu oluşturan isimler her zaman nesnelere belirten isimlerden önce yer almaktadır. Fiilleri önde olan “VO” sıralamalı dillerde bu durum doğrudan niteleme ve dolaylı nitelemeye bağlı olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleşmektedir. Fiilleri önde olan dillerden Almanca, İngilizce ve Rusçada niteleme oluşturan isimler nesne isimlerini doğrudan niteleyerek fiilleri sonda olan diller ile aynı olan “niteleyici isim + nesne adı” şeklindeki sıralama biçimlerini kullanırlar. İtalyanca, Fransızca, İspanyolca gibi fiili önde olan diğer diller ise, nitelenen isim ile niteleme durumu oluşturan isimler arasında ek alarak “nesne adı + ek + niteleyici isim” sıralaması ile niteleme durumu oluştururlar. Dillerin fiil konumlarına bakıldığında, fiillerin konumları ile nesne belirten isimlerin nitelenme ile yüklem konumuna gelme durumları sonucunda “VO” sıralamasına sahip olan dillerde nesne belirten isimlerin niteleme durumu oluşturan isimlerin önlerinde yer almasının daha doğal olduğu net bir şekilde bilinmektedir. Çince bu açıdan fiilleri sonda olan diller ile aynı sıralamaya sahiptir.

20a. 金戒指(jīnjièzhǐ)

“**Altın** + Yüzük”

b. 铁勺(tiěsháo)

“**Metal** + Kaşık”

c. 玻璃杯(bōlibēi)

“**Cam** + Bardak”

ç. 塑料袋(sùliàodài)

“**Plastik** + Torba”

d. 橄榄油(gǎnlǎnyóu)

“**Zeytin** + Yağı”

e. 皮鞋(píxié)

“**Deri** + Ayakkabı”

f. 丝绸衬(sīchóuchènshān)

“**İpek** + Gömlek”

g. 公交站(gōngjiāozhàn)

“**Otobüs** + Durağı”

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere Çin dilinde niteleme görevi üstlenen isimler hiç bir ek almaksızın niteleme durumu oluşturulacak olan isimlerin önlerinde yer alarak, Türkçe gibi fiilleri sonda olan diller ile aynı sıralamayı kullanarak niteleme işlemlerini gerçekleştirmektedir. Çince nesne ismi belirten isimlerin niteleme durumu gerçekleştiren isimlerin önünde yer almaları olası değildir. Bu açıdan Çince şüphesiz fiili sonda olan dillere uygun bir yönelim sergilemiştir.

### **EVRENSELLİK TAŞIMAYAN KALIPLAR**

Dillerin sağ veya sola yönelimi ile doğrudan ilişkili olmayan ancak dillerin tanınması ve karakteristik özelliklerinin daha iyi anlaşılabilmesi için kullanılabilir 7 adet kalıp daha mevcuttur. Bunlar; işaret zamiri ve isim, sayı ve isim, sıfat ve isim, miktar zarfı ve sıfat, olumsuzluk ifadesi belirten kelime (öge) ve cümle, zaman belirten kelime ve fiil, zaman belirten ek (öge) ve fiillerin sıralamalarıdır. Bu 7 adet kalıp bir dilin fiillerinin nesnelere önde olması ya da nesnelere sonda olması ile doğrudan ilişkilendirilemediği için sadece bilinen (ana) dil ile öğrenilen (amaç) dil arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların ortaya konulması açısından yarar sağlamaktadır.

### **EVRENSELLİK TAŞIMAYAN KALIPLAR DOĞRULTUSUNDA ÇİNCENİN İNCELENMESİ**

#### **21. İşaret Zamiri ve İsim**

Dillerde belirtme özelliği taşıyan ögeler zamir olarak cümle baş ve sonlarına getirilebilen ögeler ya da isim önlerine veya sonlarına getirilen ekler şeklinde olabilmektedir. Gude dilinde işaret zamiri yoktur, bunun yerine ekler kullanılır. Örneğin, “Zama-na: Bu sebze” ifadesinde “na” bu görevi yerine getiren öge olarak isimlerin sonlarına eklenmektedir. Fiilleri önde olan ve sonda olan bazı dillerde işaret görevini üstlenen ögeler isimlerin önlerinde iken, bazılarında ise isimlerin sonlarında yer almaktadır. Çince dil bilgisi içerisinde, işaret zamiri olarak nitelendirilmesinin uygun olması nedeni ile çalışmamızda işaret zamiri olarak yer almıştır. Ancak, kelime anlamı açısından incelendiğinde “指示词 (zhǐshìcí)” işaret eden sözcük veya belirtici sözcük şeklindeki tercüme daha doğru olacaktır. Çince işaret zamiri her zaman dilimizde nitelik belirtmede kullanılan ve ögelerin yapısal özelliklerine göre değişim gösteren ölçü (quantifier) birimleri+sayı ya da yardımcı fiil niteliği taşıyan “是(shì)” hiyeroklifi ile birlikte kullanılır.

21a. 这是我的哥哥。

“**Bu** benim abim”

(İşaret Zamiri + İsim)

b. \*我的哥哥这是。

“Benim abim **bu**.”

(İsim + İşaret Zamiri)

c. 那件衣服。

“**Şu** elbise.”

(İşaret Zamiri + İsim)

ç. \*衣服那件。

“Elbise **şu**.”

(İsim + İşaret Zamiri)

Çincede yakını belirtmek için kullanılan işaret zamiri “这(zhè)” ve uzağı ya da göz önünde olmayanı belirtmek için kullanılan işaret zamiri “那(nà)” her zaman isimlerin önlerinde yer almaktadır. İşaret zamiri ile nesne arasında fiil yer aldığı taktirde işaret zamiri cümle sonunda nesneden sonra yer alabilmektedir. Örneğin: “我的车是这辆(wǒdechēshìzhèliàng)” Bu cümlede işaret zamiri cümle sonunda yer almıştır, ancak araba anlamına gelen karakter “车(chē)” ile işaret zamiri “这辆(zhèliàng)” yardımcı fiil “是(shì)” tarafından ayrılmıştır ve işaret zamiri fiilden sonra geldiği için, arabanın niteliğini belirtme görevi olan sözcük “辆(liàng)” belirtme görevini üstlenememiştir, fiil tek başına belirtme işlemini yerine getirdiğinden işaret zamiri ve ölçü sözcüğü cümleye sadece vurgu kazandırmıştır ve yüklem oluşturmuştur.

## 22 . Sayı ve İsim

Dillerde isim ve sayıların cümlelerdeki sıralamalarına bakılarak tipolojik açıdan bir sonuca ulaşmak oldukça güçtür. Bunun sebebi bazı tip dillerde isim ve sayıların sıralaması sabit bir şekilde gerçekleşirken, bazı dillerde oldukça değişken bir şekildedir. Bir diğer etken ise sayıların isim önlerinde ve isim sonlarında olması bazı tip dillerde anlamada etki etmektedir. Fakat yinede, fiilleri nesnelere önlerinde olan ve fiilleri nesnelere sonlarında olan dillerde sıralama açısından en çok görülen kullanım biçimi “Num+N (Sayı + İsim)” şeklindedir. Lu Bingfu, Jin Lixin (2015: 108) bazı dillerde bu sıralamanın sayı bildiren sözcük türü ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Örneğin: Gude dilinde asıl sayılar isimlerin önlerinde yer alırken, sıra sayıları sadece isimlerin sonlarında yer alabilmektedir. Bazı dillerde ise sayılar önde ve sonda yer alabilmekte, ancak anlam değişmekte örneğin: Nias dilinde, eğer sayılar isimlerin önlerinde yer alırlarsa ifadenin belirtisiz, isimlerin sonlarında yer alırlarsa ifadelerin belirtili olduğu ileri sürülmektedir. Çince de sayılar isimlerin önlerinde ve sonlarında yer alabilmektedir.

## 22a. 他有宝马三辆。

“O var BMW üç tane: Onun üç BMW`si var”

(İsim + Sayı)

## b. 他有三辆宝马。

“O var üç BMW: Onun üç tane BMW`si var.”

(Sayı + İsim)

(22a) örneğinde araba markası BMW “宝马(bǎomǎ)” üç sayısını belirtmek için kullanılan karakter “三(sān)” ve sadece ulaşım araçları için kullanılan nitelik bildiren ölçü sözcüğü “辆(liàng)”dan önce yer alırken, (22b) örneğinde sıralama tamamen ters şekildedir. Çin dilinde her iki sıralama şeklide geçerlidir. Fakat, sayıların isimlerin önlerinde yer aldığı sıralama daha fazla kullanıma sahiptir.

### 23. Miktar Zarfı ve Sıfat

Çin dilinde miktar zarfları sıfatların önlerinde ve sonlarında yer alabilmektedir. Fakat, kullanım şekilleri açısından farklılıklar mevcuttur.

#### 23a. 好得很。

“İyi+de+çok: Çok iyi.”

(Sıfat + ek + Miktar Zarfı)

b.很好。

“Çok iyi”

(Miktar Zarfı + Sıfat)

(23a) örneğinde zarf isimden sonra yer alırken, (23b) örneğinde isimden önce yer almaktadır. Örnekler arasında anlam olarak farklılık görünmesede, cümle yapısı bakımından farklılık görülmektedir. (23a) örneğinde zarf ve sıfat bir ek yardımı ile bir araya gelmektedir. Bu dilin (23b) örneğinde ise ögeler arasında ek kullanılmamıştır. Bu da dilin ekonomi özelliği açısından daha doğal olduğu görüşünü ortaya çıkartmaktadır. Burada ek olarak kullanılan “□(dé)” karakterinin okunuş açısından aynı olan ve sahip olmak, elde etmek anlamına geçen “□(dé)” karakterinden türemiş olduğu düşüncesi oldukça yaygındır, ancak henüz somut bir kanıt bulunamamıştır. Bu karakterin farklı telaffuz şekilleri ve anlamlarda kullanımları da mevcuttur. Eğer eklerin fiillerden türediği ihtimalini göze alacak olursak, Çince de fiiller çoğunlukla önde en sol konumda yer alacakları için, miktar zarfının bu fiilden türemiş olan ekten sonra gelmesi oldukça olağandır. Fiilden türeyen eklerin konumları fiiller ile aynı şekildedir.

### 24. İsim + Sıfat

Çin dilinde sıfat ve isimlerin sıralamaları “Adj + N (Sıfat+İsim)” ve “N + Adj (İsim+Sıfat)” şeklinde değişiklik gösterebilmektedir. Ancak, sıfatların isimlerden sonra geldiği cümleler fiil kullanılarak farklı ya da benzer bir cümle ile devam ettirilmediği takdirde yanlış ve geçersiz olacaktır.

#### 24a. 可爱的姑娘。

“Sevimli kız.”

(Sıfat + İsim)

b.\*姑娘可爱的。

“Kız sevimli.”

(İsim + Sıfat)

c.姑娘可爱的是我的妹妹，姑娘漂亮的是我的女朋友。



“Kız **sevimli** benim kız kardeşim, kız **güzel** benim kız arkadaşım: Sevimli olan kız benim kız kardeşim, güzel olan kız benim kız arkadaşım.”

(İsim + Sıfat)

(24a) örneğinde sıfat “可爱(kěài)” ismin önünde iken, (24b) ve (24c) örneklerinde isimlerin sonlarında yer almaktadır. (24a) ve (24c) örnekleri Çince de oldukça sık kullanılmaktadır. (24b) örneği devam etmediği için geçersizdir. Kabul edilebilir bir ifadeye dönebilmesi için fiil olarak diğer bir cümle ile devam ettirilmesi gerekmektedir. Görüldüğü üzere Çince de sıfatların isim önlerinde yer aldığı cümleler daha doğaldır ve doğrudan geçerli iken, isimlerin sonlarında yer aldığı cümlelerde belirli koşulların yerine getirilmesi şarttır.

## 25. Olumsuzluk Kelimeleri ve Cümle

Dillerde olumsuzluk bildiren kelimeler hemen hemen her zaman cümle başlarında yer almaktadır. Olumsuzluk bildiren kelimelerin, fiilleri olumsuzlaştırarak olumsuzluk bildiren ekler veya sözcükler ile karıştırılmaması gerekmektedir. Olumsuzluk bildiren kelimeler dillerin sağ sol yönelimleri ile ilişkili değilken, fiilleri olumsuzlaştırarak olumsuzluk durumunun elde edilmesine olanak sağlayan ek ve sözcükler konumları açısından fiilleri nesnelere önlerinde olan “VO” yapılı dillerde önde, fiilleri nesnelere sonlarında olan “OV” yapılı dillerde sonda yer almaktadır. Çince de olumsuzluk bildiren kelimeler diğer diller ile aynı konumda, cümle başlarında yer almaktadır. Olumsuzluk bildiren kelimeler ile fiilleri olumsuzlaştırmada kullanılan kelime aynı olduğundan, burada tekrardan incelenmesine gerek duyulmamıştır.

## 26. Zaman Belirten Sözcükler ve Fiiller

Günümüze değin yapılan incelemeler doğrultusunda bilindiği üzere, dillerde zaman belirten sözcükler her zaman fiillerden önce gelmektedir. Çince bu bağlamda diğer diller ile ortaklık sergilemektedir.

26a. 我正在食堂里吃饭。

“Ben **şu an** yemekhanede yiyorum yemek: Ben **şu an** yemekhanede yemek yiyorum.”

(Zaman Belirten Sözcük + Fiil )

b. 我正在写作业。

“Ben **şu an** yazıyorum ödev: Ben **şu an** ödev yapıyorum.”

(Zaman Belirten Sözcük + Fiil )

(26a) ve (26b) örneklerinde görüldüğü üzere, çincede **şu an** anlamına gelen karakter “正在(zhèngzài)” yemek anlamına gelen karakter “吃(chī)” ve dilimizde bu ifadeyle yapmak olarak karşılık bulan, ancak Çince yazmak anlamına gelen karakter “写(xiě)”den önce gelmektedir.

## 27. Zaman Belirten Ekler ve Fiiller

Dillerde zaman belirten ekler veya ögelerde sağa yönelim görülmektedir. Bu sebeple dillerde zaman belirten ek veya ögelerin fiiller ile olan sıralamalarına bakılardan bir dilin tipolojik açıdan “VO” mu, yoksa “OV” mi olduğunun anlaşılması güçtür. Çince zaman kipi görevi üstlenen ögeler, yardımcı fiiller ile benzerlik taşırlar ve her zaman fiillerin sonlarına eklenirler. Bu açıdan Çince diğer diller ile ortaklık sergilemektedir.

27a. 喝了。

“İçti.”

(Fiil + Ek)

b. 喝着。

“İçiyor.”

(Fiil + Ek)

c. 喝过。

“İçmiş.”

(Fiil+ Ek)

Çin dilinde fiillerde zaman fiillerin sonlarına getirilen “着(zhe)”, “了(le)”, “过(guò)” şeklindeki üç adet öge ile belirtilir. Gelecek zamanı belirtmek için zamanı belirtme özelliği bulunan fiil “要(yào)” kullanılır, bu karakter tam olarak fiil görevi üstlenebildiği ve tek başına kullanılabildiği gerekçesi ile ek olarak sınıflandırılmamıştır. Dolayısı ile örnekler arasında incelemeye dahil edilmemiştir.

### ÇİNCENİN TİPOLOJİK YAPISI

Evrensellik gösteren kalıplar doğrultusunda yapılan incelemede, 20 kalıptan 2 adedinin Çin dilinde karşılık bulmadığı açıkça görülmektedir. Diğer 18 kalıptan 14 tanesi fiilleri sonda olan OV sıralamalı dillerin özelliklerini yansıtırken, toplamda fiilleri önde olan VO sıralamalı dillerin özelliklerini yansıtan 9 kalıp mevcuttur. Bu durum aşağıdaki tabloda ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Çin Dilinin Tipolojik Yapısı

Cümle Kalıpları		VO Tip Sıralama	OV Tip Sıralama
1	Karşılaştırma Unsuru ve Sıfat	+	+
2	Yöntem Zarfı ve Fiil	+	+
3	İlgi Zamiri ve İsim		+
4	İsim ve Çoğul Eki		+
5	İyelik Eki ve İsim		+
6	Tanımlayıcı + İsim	+	
7	İstek Fiili + Fiil	+	
8	Olumsuzluk Eki + Fiil	+	+
9	Bağlantı Zarfı + Cümle	+	
10	Yardımcı Fiil + Fiil	-	-
11	Doğrulamayı Fiil + İmek Fiili	-	-
12	Ekli Cümle + Fiil	+	+
13	İsim Cümlesi + Ek	+	+
14	Tamamlayıcı + Cümle	+	
15	Soru Sözcüğü + Cümle		+
16	Kişi Adı + Meslek Adı		+
17	Kişi Adı + Kan Bağı Belirten Ad		+
18	Kişi Adı + Saygı Belirten Ad		+
19	Zamanı Belirten İsim + Zamanı Sınırlayan İsim		+
20	Nitelik Belirten İsim + Nesne İsmi		+

Tablo içerisinde “+” kullanılan yönelimi belirtmede kullanılır, “-” bu kalıbın dilde karşılık bulmadığını belirtmede kullanılır. “Mavi” her iki tip yönelimi aynı anda kullandığını belirtir. “Sarı” sadece “VO” tip sıralamanın mevcut olduğunu belirtir. “Kahverengi” sadece “OV” tip sıralamanın mevcut olduğunu belirtir.

Yukarıda görüldüğü üzere Çince “OV” dillerin sıralamasını kullanan cümleler, sayısal açıdan “VO” dillerin sıralamasını kullanan cümlelerden daha fazladır. Bunun yanı sıra “İlgi Zamiri ve İsim, İsim ve Çoğul Eki, İsim ve İyelik Eki, Cümle ve Soru Sözcüğü, Kişi Adı ve Meslek Adı, Kişi Adı ve Kan Bağı Belirten Ad, Kişi Adı ve Saygı Belirten Ad, Zaman Belirten İsim ve Zamanı Sınırlayan İsim, Nitelik Belirten İsim ve Nesne İsmi” şeklindeki 9 adet ifade cümlesi yalnızca fiilleri sonda olan “OV” yapıları dillerin sıralamasını kullanırken, “Tanımlayıcı + İsim, İstek Belirten Fiil + Fiil, Tamamlayıcı + Cümle, Bağlantı Zarfı + Cümle” şeklindeki 4 adet ifade cümlesi fiili önde olan “VO” yapıları dillerin özelliklerini kullanmaktadır. Çince aynı anda hem “OV” hem de “VO” sıralamasını kullanan sadece 5 adet ifade cümlesi mevcuttur. Bu ifadeler kullanım sıklıkları açısından değerlendirildiğinde, yöntem zarfı ve fiil cümlesi ile olumsuzluk eki ve fiil cümlesi fiili önde olan “VO” sıralamasını daha fazla kullanmakta iken, karşılaştırma unsuru ve sıfat, ekli cümle ve fiil, isim cümlesi ve ek şeklindeki cümlelerde “OV” sıralamalı dillerin ifade şekilleri daha fazla kullanılmaktadır.

Evrensellik göstermeyen 7 kalıp doğrultusunda Çincenin Türkçe ile benzer bir yapıya sahip olduğu net bir şekilde görülmektedir:

- Çince işaret zamirleri her zaman isimlerden önce gelir.
- Sayılar isimlerin önlerinde ve sonlarında yer alabilir, ancak çoğunlukla isimlerin önlerinde yer alabilmektedir.
- Sıfatlar isim önlerinde ve sonlarında yer alabilir.
- Miktar zarfları sıfatların önlerinde ve sonlarında yer alabilir.
- Olumsuz anlamı kazandıran kelime her zaman öndedir.
- Zaman belirten sözcük fiillerin önlerindedir.
- Zaman belirten ekler fiillerden sonra gelir.

## SONUÇ

Çin dilini “OV” veya “VO” sıralamalı bir dil olarak sınıflandırmak oldukça yanlıştır. Çin dili fiillerinin konumları açısından “VO” dillere benzerlik gösteren, ancak diğer cümle öğelerinin kullanım biçimleri ve konumları açısından fiilleri sonda olan “OV” yapıları diller ile daha fazla benzerlik gösteren bir dildir. Aynı anda her iki tip dil özelliğini kullanabilen cümle sayısı oldukça azdır ve kullanımda “OV” yapıları dillerin sıralaması daha fazla tercih edilmektedir. Çin dili eğitiminde fiillerin çoğunlukla diğer sağa yönelimli diller ile aynı olduğunun yanı sıra, diğer cümle öğelerinin konumları açısından sola yönelimli diller ile benzerlik gösterdiğinin vurgulanması gerek. Çince öğrenen öğrenciler için öğrenim kolaylığı sağlamak ve gerekse Çince öğretimi için hazırlanacak olan kaynak ve kitapların işlevselliğini arttırmak açısından çok büyük bir önem teşkil etmektedir. Çince “VO” tip bir dil değildir. Çince fiil konumları açısından sağa yönelimli “VO” sıralamalı dillerle benzer olan, ancak diğer öğelerinin konumları ve tipolojik sıralamaları açısından sola yönelimli “OV” sıralamalı diller ile aynı olan bir dildir.

## **KAYNAKÇA**

- Dryer, M.S. (1992). *The Greenbergian Word Order Correction*. Language.
- Greenberg, J. H. (1963). *Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements*. In Greenberg, Joseph H.(ed.), *Universals of Human Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Hu, Y.S.& Lu, B.F. (1988). *Guanyu zhiyue hanyu yuxu de yixie yinsu*. Yuyan Wenxue.
- Jin, L.X. & Yu, X. J. (2012). *Congyu OV-VO xiangguan he bu xiangguan canxiang kaocha Putonghua de yuxu leixing*. Waiguoyu.
- Jin, L.X. (1993). *Yufa xingshi he yufa yiye de biaoqian xingshi*. Waiguoyu.
- Jin, L.X. (1993). *Yufa xingshi he yufa yiye jianlun*. Hanyu xuexi.
- Jin, L.X. (2000). *Yufa de duo shijiao yanjiu*. Shanghai Waiyu Jiaoyu Chubanshe.
- Jin, L.X. (2007). *Yuyan yanjiu fangfa daolun*. Shanghai Waiyu Jiaoyu Chubanshe.
- Jin, L.X. (2011). *Shenme shi yuyan leixingxue*. Shanghai Waiyu Jiaoyu Chubanshe.
- Jin, L.X. (2016). *Putonghua hunhe yuxu de leixingxue zhengju jiqi dongyin*. Hanyu Xuexi.
- Jin, L.X. (2017). *Yuyan leixingxue tansuo*. Beijing Shangwu Yinshuguan.
- Keskin, M & Jin, L.X. (2019). *Bufen "N+N" jiegou de yuxu yunhan gongxing*. Beijing: Zhongguo Renmin Daxue Disijie yuyan leixingxue guoji xueshu yantao hui shang koutou fabiao de lunwen.
- Keskin, M. (2020). *Jiyu hanyu guoji jiaoyu de hantu yuxu leixingxue yanjiu*. Shanghai: Shanghai Waiguoyu Daxue Boshi Xuewei lunwen (Yayınlanmış doktora tezi).
- Light, T. (1979). *Word Order and Word Order Change in Mandarin Chinese*. Journal of Chinese Linguistics. Vol.7. No.2. (149-180). Published by: The Chinese University of Hong Kong Press.
- Liu, D.Q. (2002). *Hanzang yuyan de ruogan yuxu leixingxue keti*. Minzu Yuwen.
- Liu, D.Q. (2008). *Hanyu mingcixing duanyu de jufa leixing tezheng*. Zhongguo Yuwen.

Lu, B. F. & Jin, L. X. (2015). *Yuyan leixingxue jiaocheng*. Beijing: Beijing Daxue Chubanshe.

Lu, B.F. (2018). *Hexing tuidao yufa*. Shanghai: Shanghai Jiaoyu Chubanshe.

Tai, James. H-I. (1973). *Chinese as a SOV Language*. Chicago: Paper from the 9th Chicago Linguistic Society Meeting (659-671). Department of Asian Languages & Literatures, Amherst, Massachusetts.

## **ELEKTRONİK KAYNAKLAR**

URL-1 <https://wals.info/chapter/81> (Erişim Tarihi: 16.11.2020)





# TÜRKİYE’DE DİJİTAL OYUN DURUMU: E-SPOR OYUNCULARININ DEĞERLENDİRMELERİYLE LEAGUE OF LEGENDS ÖRNEĞİ

Murat ALİOĞLU

İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

muratalioglu@stu.aydin.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-1535-9318>

And ALGÜL

İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye

andalgul@aydin.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-5516-5249>

<i>Atf</i>	Alioğlu, M. & Algül, A. (2021). TÜRKİYE’DE DİJİTAL OYUN DURUMU: E-SPOR OYUNCULARININ DEĞERLENDİRMELERİYLE LEAGUE OF LEGENDS ÖRNEĞİ. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 121-154.
------------	--

## ÖZ

Günümüzde oyun, teknolojinin gelişimiyle birlikte dijitalleşmiştir. Birçok yetişkinin çocukluğunda deneyimlediği geleneksel oyunlar, yerini dijital oyunlara bırakmıştır. Dijital oyunlar da sanayileşip, kendi içerisinde hızla gelişim göstererek, yaş ve cinsiyet farkı dinlemeksizin insanların odağı hâline gelmiştir. Oyun konsolları, dizüstü bilgisayarlar ve masaüstü bilgisayarlar gibi ortamlar, dijital oyunların çokça yer aldığı oyun alanlarıdır. Bu oyunlar, oyun şirketleri tarafından, insanların ilgi alanlarına göre MOBA (Multiplayer Online Battle Arena) gibi türlere ayrılmakta ve üretilmektedir. Dünyada, insanların yaşam tarzlarından, hayattaki hedeflerine kadar birçok şeyi değiştiren dijital oyunlar, Türkiye’de de hızla yaygınlaşmakta ve toplumu dönüştürmektedir. Bu dönüşüm, insanların sadece çocukça amaçlarla boşa vakit geçirmeleri şeklinde değil, ruhsal doyuma ulaşmaları ve e-spor etkinliklerinde bulunmaları bağlamında da gerçekleşmektedir. Çünkü dijital oyunlar, teknolojinin bir parçası olarak, insanların etkinlik şekillerini değiştirmekte, spor kavramının yeniden

*Geliş Tarihi: 04.09.2020, Kabul Tarihi: 14.09.2020, DOI: 10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud\_v13i1005*

*Araştırma Makalesi-Bu makale iThenticate programıyla kontrol edilmiştir.*

*Copyright © İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*

yorumlanmasını gerektirmekte ve yeni iş alanları sunmaktadır. E-spor, hobi, ruhsal olarak rahatlama ve eğlence iş kolu gibi ihtiyaçları karşılayan dijital oyunlar, çağımızın irdelenmesi gereken dinamik ve önemli olgularından biridir. Böylesine hızla büyüyen bir iş alanının öneminin, Türkiye’de yaşayan insanların geneli tarafından henüz benimsenmemesi ve dijital oyuna bağlı e-spor etkinliklerinin boşa zaman geçirmek olarak görülmesi bu çalışmanın temel çıkış noktasını oluştururken, konuya ilişkin sorunlara açıklama getirmek ve Türkiye’deki dijital oyun ve e-spor farkındalığının artırılması amaçlanmaktadır. Bu nedenle çalışmada, dijital oyun ve e-spor olguları ele alınarak, League of Legends dijital oyunu üzerinden, Türk oyun pazarına ve Türk oyuncularına sunulan imkânlar irdelenmekte ve dijital oyun ile e-sporun Türkiye’deki önemi üzerine farkındalık oluşturulmaya çalışılmaktadır. Çalışmada, 29.07.2020 tarihinde, Discord adlı iletişim yazılımı üzerinden Türk üç kadın ve üç erkek League of Legends oyuncusu ile mülakat gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda çeşitli bulgulara ulaşılmış ve bu bulgular üzerinden hipotezler, çalışmanın sonuç kısmında doğrulanmıştır.

***Anahtar Kelimeler:*** *Dijital oyun, League of Legends, MOBA, E-spor, Durum analizi*

## VIDEO GAME SITUATION IN TURKEY: EXAMPLE OF THE LEAGUE OF LEGENDS BY E-SPORTS PLAYERS' ASSESSMENTS

### ABSTRACT

Today, games digitalized with the development of technology. Traditional games that many adult individuals played during their childhood were replaced by video games. Video games rapidly became industrialized and developed and they also appealed to both men and women from all age groups. Platforms such as consoles, laptops, and desktop computers serve as gaming platforms with a lot of video games. These games are categorized into genres such as MOBA (Multiplayer Online Battle Arena) and are developed accordingly by gaming companies based on players' interests. Video games change everything from people's lifestyles to life goals around the world and the industry is also gaining popularity in Turkey and transforming the society. This transformation takes place not only in the way that people waste time for childish purposes, but also in the context of achieving mental satisfaction and engaging in e-sports activities. As a part of technology, video games change the way people do activity. This necessitates a reinterpretation in the concept of sports and also offers new business sectors. Video games that satisfy the needs such as competition, pastime activities and entertainment are one of the dynamic and important phenomena of our age that should be examined. This study is mainly based on the importance of this such rapidly growing sector and the fact that it is not being adopted by many Turkish people and it is being regarded as a waste of time. This study aims to explain such related problems and increase Turkish people's awareness on video games and the e-sports industry. Thus, this study approaches facts such as video games and the e-sports industry and addresses the opportunities offered to Turkish game industry and Turkish players, based on the video game 'League of Legends'. The study also strives to create and awareness of video games and e-sports industry in Turkey. Within the context of the study, an interview was held with Turkish three male and three female League of Legends players on 29th July, 2020 over a communication software named 'Discord'. Various findings were discovered based on the participants' opinions and the theories that base on these opinions were validated in the conclusion.

**Keywords:** *Video game, League of Legends, MOBA, E-sports, Situation analysis*

## **GİRİŞ**

Oyun kavramı, çocukça amaçlara hizmet eden etkinliklerin ötesine dayanan bir kavramdır. İnsanlar dünyanın her döneminde oyun ile büyümüş, gelişmiş ve yaşamını sürdürerek, oyunlarla iç içe olmuşlardır. Günümüzde oyunlar, insanların ruhsal olarak rahatlamalarına imkân sağlayan, her yaşa ve her kitleye hitap eden bir gerçeklik ve yeni iş alanları sağlayan bir olgu hâline gelmiştir. Oyunu anlayabilmek ve günümüze kadarki evredeki gelişimini gözlemleyebilmek adına, öncelikle tanımından başlayabiliriz. Johan Huizinga oyunu, emredici kurallar kapsamında fakat özgür bir iradeyle, belirli zaman ve mekân sınırları içerisinde gerçekleştirilen, bir amaca sahip, içinde gerilim ve sevinç duygusunu barındıran ve alışılmış hayatın dışında olmak bilincinin eşlik ettiği bir hayat olarak tanımlamaktadır (Huizinga, 2018: 53). Bu tanımdan yola çıkarak, oyunun karşılıklı rıza kapsamında bir amaca ve kurallara sahip olduğu, kendisine has bir mekânda gerçekleşen ve insanın gerilim ve sevinç duygularıyla birlikte sıradanlıktan kurtulmak için gerçekleştirdiği bir etkinlik olduğu sonucuna varılabilmektedir. Geçmişten günümüze tüm insanlar, alışılmış hayatın tekdüzeliğinden sıyrılabilme adına oyunu bir araç olarak kullanmışlardır. İçinde bulunduğumuz çağda da bu durum çok net olarak görülebilmektedir.

Teknoloji, oyunun dijitalleşmesindeki en büyük araçtır. Atabek'e göre teknoloji, toplumsal olanı belirtmektedir. Ona göre teknoloji, toplumla birlikte var olmakta ve toplumdan etkilenmenin yanı sıra, toplumu etkisi altına almaktadır (Atabek, 2001: 17-18). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere teknoloji, toplumların dönüşüm geçirmesinde önemli bir araçtır. Toplumun etkisi altında ortaya çıkmakla birlikte, topluma nüfuz etmekte ve toplumu dönüştürmektedir. Teknolojik gelişmeler, toplumların ihtiyaçlarına karşılık vermektedir. Teknolojik gelişmelerin, yüzde yüz fayda sağladığı söylenememekle birlikte, faydalarının zararlarından çok olduğu bariz görülebilmektedir. İletişim araçlarının artışıyla birlikte iletişimin kolaylaşması, bilgisayar teknolojilerinin gelişimi ve bu gelişimle birlikte insan hayatının eğitimden, sağlığa birçok alanda olumlu yönde etkilenmesi buna örnektir. Teknolojinin topluma fayda sağladığı veya zarar verdiği kapsamındaki tartışmalar, bizi teknolojik determinizm konusuna getirir.

Teknolojik determinizm, teknolojinin önemini vurgular. Teknolojik determinizm konusunda iki önemli isim, Marshall McLuhan ve Harold Innis karşımıza çıkmaktadır. McLuhan'ın savunusuna göre, iletişim teknolojileri insanları şekillendirmekte ve dönüştürmektedir. İletişim teknolojisi âdeta kültürün bir taşıyıcısıdır ve bu sebeple de iletişim teknolojileri gelişip, değişim geçirdikçe kültür de bu doğrultuda değişim göstermektedir. Bu neticede insan hayatı da bu değişimin bir parçası olmaktadır. McLuhan, önce insanların aletlere şekil verdiğini, sonrasında ise aletlerin insanlara şekil verdiğini savunur. Teknolojik determinizm, insan hayatının evrelerini anlamlandırmaya çalışır. McLuhan'a göre, teknolojik determinizm kavramında önemli olan içerik değil, araçtır (Altay, 2005: 21-22).

Harold Innis ise, yazının matbaa ve diğer elektronik araçlarla yaygınlaşmasının önemine değinerek, iletişim ağlarının da bu yaygınlaşma sonucunda gelişim kaydettiğini belirtir. Innis'e göre yeni bir teknoloji, geleneksel bilgi tekelleriyle mücadele eder ve farklı bir topluluk tarafından yönetilmekte olan bir bilgi tekeli ortaya çıkarır. Innis bu düşüncesiyle birlikte, iletişim teknolojilerinin toplumu etkileyip, biçimlendirdiğini göstermektedir (aktaran: Yengin, 2014: 50). Buradan anlaşılacağı üzere, teknolojinin gelişimiyle birlikte iletişim teknolojileri de gelişmiştir. Benzer durumu oyun konusuna da uyarlayabilmemiz mümkündür. Teknolojinin gelişimiyle birlikte oyunlar, şekil değiştirerek dijital ortamlara, yani bilgisayarlarımıza ve telefonlarımıza kadar girmiş, dönüşüm geçirmiştir.

Çalışma, Türkiye'deki dijital oyun ve e-spor pazarına yönelik farkındalığı artırıp, bu pazardaki yeni iş alanlarını açıklığa kavuşturacağından dolayı büyük bir önem taşımaktadır. Çalışmanın konusu, e-spor etkinliklerine önderlik eden bir dijital oyun olarak League of Legends ve Türkiye'deki kullanıcılara sunduğu maddî ve manevî imkânlardır. Çalışmanın amacı, konuya ilişkin kavramlara açıklama getirerek, Türkiye'deki dijital oyuna bağlı e-spor farkındalığının artırılmasıdır. Çalışma, 29.07.2020 tarihinde, Discord adlı iletişim yazılımı üzerinden Türk üç kadın ve üç erkek League of Legends oyuncusu ile yapılan mülakat yöntemiyle desteklenmiştir.

## **DİJİTAL OYUN PAZARI**

Yüzyıllardır alışlagelen geleneksel oyunlar, teknolojinin gelişimi ve katkısıyla birlikte yerini dijital oyunlara bırakmaya başlamıştır. Dijital oyunlar, her ne kadar geleneksel oyunların yerine tamamen geçmiş olmasa da çok büyük bir pazar payını elinde bulundurmakta ve hemen hemen her yaşta insanın odağı hâline gelmiştir. Dijital oyunlar, 1980'lerin ortasından itibaren video oyunları, elektronik oyunlar ya da bilgisayar oyunları şeklinde tanımlanmaya başlamıştır. Türkiye'de dijital oyunlar, yaygın olarak “bilgisayar oyunları” adıyla tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra 2000'li yılların ortalarından itibaren, “dijital oyun” denilmeye de başlanmıştır (Binark ve Sütcü-Bayraktutan, 2008: 42).

Dijital oyunlar, sadece çocuklara hitap etmekle ve insanların boş zamanlarını geçirmesine olanak sağlamakla sınırlı kalmamakta ve insanların ruhsal olarak rahatlamalarına ve e-spor gibi etkinlikler sayesinde hem spor yapabilmelerine hem de meslekî anlamda para kazanabilmelerine imkân sağlamaktadır. Dijital oyunlar bugün büyük bir sanayi ürünü hâline gelmiş ve birçok alanda ciddi ihtiyaçları karşılar hâle gelmiştir. Öyle ki dijital oyunlar, eğitimden, eğlenceye kadar birçok alana hitap etmektedir. İlk dijital oyun olarak kabul edilen “Tennis for Two” oyunu, 1958 yılında insanların kullanımına sunulmuştur. Ticari ve topluma nüfuz edebilme anlamında etkili ilk oyun ise “Spacewar” oyunudur. Bu oyun 1962 yılında, Institute of Technology tarafından geliştirilmiş, iki oyuncunun karşılıklı bir şekilde oynayabildiği bir oyundur. İlk oyun konsolu niteliğinde

olan Brown Box, 1968’de oyun piyasasına sunularak, insanların oyunlara daha kolay ve daha ucuza erişebilmelerini sağlamıştır (Kızılkaya, 2010: 63-66). 1972 yılında, Atari Inc. şirketinin kurucusu Nolan Bushnell tarafından oyun piyasasına çıkarılan “Pong” isimli masa tenisi oyunu, büyük bir oyuncu sayısına ulaşmış ve bunun sonucunda da Pong oyununun Atari sürümü de oyun piyasasındaki yerini almıştır.

1989 yılında, Nintendo şirketi tarafından oyun piyasasına sunulan Gameboy ise ilk taşınabilir oyun konsolu unvanına sahiptir ve döneminin başarı yakalayan oyunu Mario Bros, Gameboy oyun konsoluyla bütünleştirilmiştir. Dünyanın ilk üç boyutlu birinci şahıs nişancı oyunu olan Wolfenstein ise 1992 yılında oyunculara sunulmuştur. Oyunculğun ve oyun piyasasının ivme kazandığı bir diğer önemli olay ise Sony şirketi tarafından piyasaya çıkarılan “PlayStation” adlı oyun konsoludur. Bu oyun konsolu 1994 yılında piyasaya sürülmüştür. 2000 yılında piyasaya sürülen PlayStation 2 ve 2006 yılında piyasaya sürülen PlayStation 3 ile birlikte Sony şirketi, oyun pazarının güçlü bir konsol üreticisi hâline gelmiştir (Akın, 2008: 14-15).

Türkiye’deki dijital oyun tarihine bakıldığında ise ilk Türkçe oyun kapsamında Koridor’u örnek verebilmemiz mümkündür. Oyunun yazılım altyapısı Türkler tarafından hazırlanmamıştır fakat Türkiye oyun pazarına, Türkçe olarak kazandırılmış ilk dijital oyundur. Pusu oyunu ise meslekî anlamda çalışılmış ve fizik motoru Türkler tarafından hazırlanmış ilk Türk oyunudur. (Binark ve Sütcü-Bayraktutan, 2008: 105-106).

Tüm bu gelişmeler hem dünyada hem de Türkiye’de, dijital oyun pazarının önemli noktalarını ifade etmektedir. Oyunlara, oyun konsollarına ve bilgisayarlara yönelik artan ilgi, yeni dijital oyunların devamlılığını sağlamış, ayrıca konsol satışları da gelişen pazarla ve teknolojiyle birlikte bilgisayar oyunculğunun da önünü açmıştır. Sony şirketinin 2002 yılında piyasaya çıkardığı PlayStation 2, toplamda 155 milyonun üzerinde satılarak, dünyanın en çok satın alınan konsolu unvanını almıştır. 2004 yılında satışa çıkarılan Nintendo DS, Mario, Pokemon ve DonkeyKong gibi oyun karakterlerinin etkisiyle 154 milyon adet satışa ulaşarak, ikinci sırada yer almıştır. Nintendo’nun 1989 yılında satışa sunduğu ve dünyanın ilk taşınabilir oyun konsolu olan Gameboy ise 118.7 milyon adet satılarak, dünyanın en çok satılan üçüncü konsolu olmuştur. Konsolların yakaladığı bu yüksek satış oranları, teknolojik gelişmelerin ve girişimcilerin dikkatini oyun pazarına çekmiş ve oyun pazarının günümüzdeki bilinirliğine ulaşmasını sağlamıştır (URL-1).

## **BİR DİJİTAL OYUN TÜRÜ: MOBA**

Geleneksel oyunlarla, dijital oyunların yapısal özellikleri birbirine benzese de kullanılan araç ve gereçler, oyuna dahil olan kişi sayıları, oyunun şekli ve içeriği bağlamında farklılıklar görülmektedir (Hazar, Demir ve Dalkıran, 2017: 180).

Dijital oyunlar çeşitli özelliklere ve bir düzene dayanmaktadır. Bu özellikler sayesinde dijital oyunların görünmeyen yüzü, ortamı ve vaat ettiği kazanımlar anlamlandırılabilir. Bu özelliklere değinecek olursak:

**Düzen:** Oyunlar, önceden belirlenmiş kurallar ve sınırlandırılmış zaman ve mekân içerisinde gerçekleştirilirler. Oyun, bu tür sınırlandırmalar sayesinde düzenli bir işleyişe sahip olur.

**Gerilim:** Oyunun sürekliliği için elzem olan gerilim, oyunun sonuca ulaştırılabilmesi için oyuncuyu harekete geçiren bir olgudur. Bir oyundaki gerilim ya da kargaşa oranı dengeli bir biçimde sürdürülmelidir. Oyundaki gerilim ne kadar iyi ve hâkimiyetli sürdürülürse, oyun da oyuncuyu o kadar iyi bir şekilde oyunda tutacaktır.

**Haz:** Oyuncunun, oyundan ya da oyun oynamaktan duyduğu hazzı belirtmektedir. Eğer oyuncu, o oyundan haz almaya devam ediyorsa, oyunu oynamaya devam edecektir. Oyunlardaki haz duygusu, gündelik yaşamın tekdüzeliğini aşmayı sağlamakta ve insanlara yaşama sevinci aşılamaktadır.

**Özgürlük:** Oyun istenen anda, istendiği kadar oynanabilir, her an bir başka zamana ertelenebilir veya iptal edilebilir. Geleneksel ve dijital oyunlar bu özellik üzerinden ortak paydada buluşmakla birlikte, dijital oyunlardaki özgürlük kavramı biraz daha dardır. Çünkü oyuncular, her ne kadar oyunu istedikleri zaman sonlandırabilme ya da oynamama özgürlüğüne sahip olsalar da dijital oyunlardaki rekabetçi ortam ve varlık mücadelesi bu özgürlüğü sınırlandırmaktadır.

**Paylaşmak:** Oyun içerisindeki takım etkinliğini ve müşterek bilinci ayakta tutan bir özelliktir. Oyuncular, bilgisayar başında tek olsalar da oyun içerisinde aynı amacı ya da aynı gerçekliği paylaşabilmektedirler. Bu da oyunun paylaşma özelliğini ortaya çıkarmaktadır (Akbulut, 2009: 40-44).

MOBA oyunlar, MMO sınıfının bir alt türüdür. MMO, Devasa Çoklu Oyunculu Çevrimiçi (Massively Multiplayer Online) oyunların kısaltmasıdır. MMO, dünya genelinde ve Türkiye’de 90’lı yılların sonlarında ortaya çıkmıştır ve etkisini günümüze dek sürdürmektedir (Özenç ve Tınmazlar, 2019: 31). MOBA oyunlar günümüzde çokça oynanmakta olan bir dijital oyun türüdür. MOBA kelimesinin İngilizce açılımını Multiplayer Online Battle Arena şeklinde belirtebiliriz. Türkçe karşılığı ise çevrimiçi çok oyunculu savaş meydanıdır. Starcraft oyununun bir modu olan Aeon of Strife, MOBA oyunlarının öncüsüdür. Ardından World of Warcraft oyununun bir modu olan DOTA ve DOTA oyunundan ayrılan bir ekip tarafından oyun piyasasına sürülen League of Legends, MOBA oyun türünün zirve noktaları ve temsilcileridir (URL-2).

MOBA oyunların büyük bir çoğunluğunda oyuncular, genellikle kahraman olarak adlandırılan bir adet oyun karakterini yönetirler. Oyuncu tarafından seçilen oyun

karakteri, diğer oyuncuların seçtiği karakterlerle, dolayısıyla da rakip oyuncularla mücadele etmeyi sağlar ve bu oyun karakterlerinin çeşitli özellikleri ve güçleri vardır. Tüm oyuncular, oyun karakterlerini birinci seviyeden başlayarak, oyunun belirlediği azami seviyeye kadar geliştirirler. Geliştirilen seviye, o an oynanan oyuna özeldir ve yeni oyunlarda sıfırdan başlar. Oyunun öncelikli amacı, oyun haritasındaki rakip takımın hedef yapısını yok etmeye dayalıdır (Silva ve Chaimowicz, 2017: 1-2).

MOBA türü oyunlardaki ana amaç, rakip oyuncuları ve savunma noktalarını etkisiz hâle getirerek, rakibin üssünü yok etmektir. İki adet takım vardır ve takımdaki her oyuncu bir oyun karakteri seçer. Oyun karakterlerinin çeşitli özellikleri ve görevleri vardır. Bu özelliğiyle MOBA oyunları, strateji kurmaya, bireysel olduğu kadar ortaklaşa oyuna, oyuncuların yeteneklerine ve dolayısıyla da e-spora uygun ortam sağlamaktadır. Bu çalışmada League of Legends oyununun seçilmesinin sebebi, League of Legends'in MOBA oyun türünün günümüzdeki en güçlü temsilcisi olması ve hem dünyadaki hem de Türkiye'deki e-spor etkinliklerine ciddi katkılar sunmasıdır. Nihayetinde bu kazanımlar sayesinde, Türkiye'deki dijital oyunculuk gelişmeye başlamış, Türkiye hem özel girişimler hem de devlet tarafından e-spor farkındalığının arttığı bir ülke hâline gelmiştir. Bu türden bir pazarın oluşturulması, yeni medyaya hem içerik katkısı sunmakta hem de yeni medyanın gelişimine destek bulunmaktadır. Çünkü dijital oyunları, e-spor yarışmaları ve oyuncuların yaptığı dijital oyun yayınları YouTube, Twitch ve Facebook gibi yeni medyanın can damarı olan ortamlara içerik sunmaktadır. Twitch, YouTube Gaming ve Facebook Gaming'in 2020 yılı birinci ve ikinci çeyrekteki izlenme oranları, bu yayın ortamlarının gizli gücünü göstermektedir. 2020'nin ilk çeyreğinde toplamda üç milyar saat izlenme sayısını aşan Twitch, ikinci çeyrekte ise beş milyar saat izlenme sayısına ulaşmıştır. Bu gelişmeyle birlikte Twitch, toplam izlenme saatini 2020'nin ilk çeyreğine göre yüzde 62,7 oranında artırırken, 2019 yılına göre ise yüzde 83,1 oranında artırmıştır. Oyun yayıncılarının Twitch üzerindeki yayın sürelerine bakıldığında ise, 2020 yılının birinci çeyreğinde toplamda 121,4 milyon saat yayın yapılırken, ikinci çeyrekte ise toplamda 192,7 milyon saate ulaşılmıştır. Twitch genelindeki ortalama eş zamanlı izlenme sayısı ise 2,4 milyondur. Bu sayımlamaların yanı sıra, Twitch'in en yakın rakibi olan YouTube Gaming, 2020'nin ikinci çeyreğinde 1,5 milyar saatlik izlenme süresi ile ikinci sırada yer alırken, üçüncü sırada da 822 milyon saat izlenme süresi ile Facebook Gaming yer almaktadır (URL-3).

### **E-SPOR OLARAK LEAGUE OF LEGENDS**

Dünyada ve Türkiye'de büyük bir hayran ve oyuncu kitlesine sahip olan League of Legends, oyuncular için hem farklı bir evren hem de rekabetçi bir alan sunması dolayısıyla e-spora uygun ortam sağlamaktadır.

League of Legends, sevilen bir MOBA oyunudur. League of Legends,



kullanıcılar arasında kısaca LoL şeklinde ifade edilir ve Türkçe’de “Efsaneler Ligi” anlamına gelmektedir. Oyun, Riot Games şirketi tarafından geliştirilmiş ve 27 Ekim 2009’da oyun piyasasına sunulmuştur. League of Legends, Warcraft III adlı oyunun bir haritası olan Defense of the Ancients haritası örnek alınarak tasarlanmıştır. Oyunun baş tasarımcısı olan Steve Feak, aynı zamanda Defense of the Ancients (DOTA) haritasının da tasarımcısıdır (URL-4). Bu haritanın seçilme amacı, oyuncular tarafından çok beğenilmesi, oyunu üst, orta ve alt geçitlere ayırarak takım içi görev paylaşımını teşvik etmesi ve takım oyununa olanak sunmasıdır. Bu haritayı örnek alan League of Legends, bu sayede takım ruhu ve stratejik çeşitlilik oluşturularak, e-sporun oluşumuna da öncü olmuştur. Oyundaki amaç, takım arkadaşlarıyla birlikte rakip oyunculara karşı mücadele ederek, rakibin kule, inhibitör ve üssünü yok ederek zafere ulaşmaktır.

League of Legends, dünya genelinde aylık 115 milyon oyuncuya sahiptir. Bu sayı da League of Legends’ı en çok oyuncuya sahip çevrimiçi oyunlar arasında, dünya sıralamasında Minecraft’ın (aylık 120 milyon oyuncu) hemen ardından ikinci sıraya, MOBA türünde ise birinci sıraya yerleştirmektedir. Buna karşılık MOBA oyun türünde League of Legends’in farklı bir seçeneği ve rakibi olan DOTA 2 oyunu aylık sadece 11 milyon oyuncuya sahiptir. League of Legends günlük 50 milyon oyuncu sayısına ulaşırken, DOTA 2 ise günlük 1 milyon oyuncu sayısına ulaşmaktadır. (URL-5). Bunun yanı sıra League of Legends için Türkiye’de açılan hesap sayısı 15 milyondur. Oyunun en çok oynandığı saat aralığı 19:00 - 22:00, en çok oynandığı günler ise Cumartesi ve Pazar günleridir. League of Legends, 2019 yılı itibarıyla Türkiye’de toplamda 400 milyon saat oynanmıştır (URL-6).

Takım oyununa olanak sunması ve stratejik çeşitlilik oluşturması nedeniyle League of Legends, en çok tercih edilen oyundur. Bu nedenle çalışmada incelemek üzere, League of Legends oyunu tercih edilmiştir. Çünkü böylesine fazla kullanıcı sayısına sahip ve e-spor ruhuna uygun olan bir oyunun incelenmesi, daha doğru ve nesnel sonuçlara ulaşılmasına ışık tutacaktır.

## **İÇERİK VE OYNANIŞ**

League of Legends oyunu kuşbakışı kamera açısıyla oynanmaktadır. Mücadele, beş kişilik, iki ayrı takım arasında geçmektedir. League of Legends bu yönüyle, takımlar arası mücadeleyi ve takım oyununu teşvik eden bir oyundur. Bu sayede, oyuncuların hem bireysel hem de takım oyununa yönelik kararlar vermeleri gerekmektedir. Oyuncuların amacı, rakip takımın savunma kulelerini, inhibitörlerini (üssü imha etmeyi engelleyen yapılar) imha ederek, rakibin üssünü (nexus) yok etmektir. Bu süreçte rakip oyuncular da birbirlerini, yönettikleri karakterler (şampiyon) üzerinden yok etmeye çalışırlar. Yok edilen oyuncu, belirli bir süre dolduktan sonra, savaş meydanına tekrardan geri dönebilir. Oyuncular, oyunun ilerlemesine, yok edilen kule, inhibitör ve rakip oyuncu durumuna göre altın kazanırlar ve kazandıkları bu altınlarla o an oynanan oyun içerisinde silah

ve teçhizat satın alırlar. Her oyuncu, oyuna birinci seviyeden başlar ve elde ettiği başarıya bağlı deneyim puanı (EXP) kazanarak 18. seviyeye kadar ulaşabilir. Başarı kazanan oyuncular, her seviyede daha da güçlenir. Oyunda, eş zamanlı oynayan gerçek oyuncuların dışında, minyon denilen küçük askerler de vardır ve bu askerler nexus adı verilen takım üslerinden, üç ayrı geçitten gönderilirler. Her takımın üç adet inhibitörü vardır ve amaçları, takım üssünün doğrudan yok edilebilmesini önlemektir. Yok edildiklerinden belirli bir süre geçtikten sonra tekrardan yenilenebilirler. Eğer bir takım, diğer takımın inhibitörünü yok ederse, yok ettiği süre boyunca daha güçlü minyonlar gönderebilir. Savunma kuleleri ise yıkıldıklarında tekrardan yenilenmezler ve her takımın on bir adet savunma kulesi vardır. Yanında takımına ait minyon olmadan savunma kulelerine yaklaşan rakip oyuncu, bu savunma kulelerinin saldırısına uğramaya başlar. Oyunun bu ayrıntılı yapısı, oyun tekrar tekrar oynansa dahi, Huizinga'nın belirttiği şekliyle farklı sonuçlara imkân sağlamaktadır. Bu ise, oyuncuları her oyunda farklı stratejiler geliştirmeye teşvik etmektedir. Bu sebeple de League of Legends, mücadeleci bir oyun sunmakta ve bu yapısıyla da e-spora olanak sağlamaktadır.

Oyunun oynandığı haritada üç adet geçit vardır. En üstteki geçide top lane, ortadaki geçide mid lane ve en alttaki geçide de bot lane adı verilmektedir. Bir takımdaki beş oyuncu bu geçitlere dağılır ve karşısına gelen rakip ya da rakiplerle mücadele ederek, bulunduğu geçitte üstünlük sağlamaya çalışır. Geleneksel olarak, üst ve orta geçitte bir oyuncu ve alt geçitte de iki oyuncu yer alır. Son kalan bir oyuncu ise haritanın ormanlık ve derin bölgelerinde, gerçek oyuncu olmayan yaratıkları öldürerek altın ve güç kazanmaya çalışır. Bu bölgede oynayan oyuncuya ormancı ya da jungler adı verilir. Ormancının görevi, belirli aralıklarla üç geçide de baskınlar yapıp, takım arkadaşlarına yardımcı olmaktır. Aynı zamanda, ormandaki yaratıkları imha ederek, takımına yarar sağlayan özellikler kazandırmaya çalışır. Oyun haritasının üç geçit ve orman bölgelerine ayrılması, oyundaki takım ruhuna hizmet etmekte, görev paylaşımı ve dayanışmayı teşvik etmektedir.

Oyunda 150 tane şampiyon (hero) vardır ve oyuncular bu şampiyonlar arasından oyun tarzlarına ve stratejilerine uygun olanları seçerler. Her şampiyonun kendine özgü özellikleri ve görevleri vardır. Şampiyonlar suikastçı, dövüşçü, büyücü, nişancı, destek ve tank olmak üzere altı göreve ayrılırlar. Suikastçı sınıfındaki şampiyonlar aniden yüksek hasar verebilen fakat bir o kadar da kırılgan, zayıf bir yapıya sahiptir. Suikastçı şampiyona sahip bir oyuncunun birincil amacı, rakip takımda en çok hasarı veren yani takımın hasarını sırtlanan şampiyonu yok etmektir. Genellikle ormanda ya da üst geçitte tercih edilmektedirler. Dövüşçü görevindeki şampiyonlar hem yüksek hasar verebilen hem de yüksek cana sahip ve savunma kabiliyetleri yüksek şampiyonlardır. Savunmaları tank şampiyonlara oranla daha az ama daha güçlü şampiyonlardır. Oyunun gidişatına göre satın alınacak eşyalar sayesinde savunma değerleri artırılarak, tanka yakın bir biçimde

oynanabilir. Genel olarak üst geçitte tercih edilirler. Büyücü şampiyonlar yetenek gücü yüksek olan şampiyonlardır ve yüksek büyü hasarı verirler. Birçok büyü şampiyon uzun menzilli savaşılabilmekle birlikte, çoğunlukla orta geçitte yer alırlar. Nişancı şampiyonlar uzun menzilli savaşılabilen, yüksek fiziksel hasar verebilen şampiyonlardır. Takımın hasar taşıyıcısıdır ve olası bir takım savaşında rakibin hedef alacağı ilk şampiyondur. Bu sebeple de kırılğan bir yapısı vardır ve takım arkadaşları tarafından korunmalıdır. Nişancı şampiyonları yöneten oyuncular, büyük çoğunlukla alt geçitte yer alırlar. Destek şampiyonları, nişancı şampiyonların yanında yer alırlar ve onları desteklerler. Destek şampiyonlarının iyileştirme yapabilme, güç (mana) verebilme ve çeşitli faydalar sağlayabilme gibi özellikleri vardır. Her destek şampiyonunun çeşitli destekleme özelliği vardır. Nişancı şampiyonlarla birlikte alt geçitte yer alırlar ve nişancı şampiyonların âdeta gözü ve kulağı gibidirler. İyi bir destek oyuncusu takımının vazgeçilmezidir. Tank şampiyonlar ise savunma kabiliyetleri ve can kapasitesi daha yüksek, dövüşçü şampiyonlara görece biraz daha az hasar verebilen ve amacı rakip takımın vereceği hasarı üzerine çekerek, takım arkadaşlarını korumaya yönelik hareket edecek olan oyuncuların seçeceği bir şampiyon sınıfıdır. Çoğunlukla üst geçitte yer alırlar. Tüm bu görev dağılımları ve oyunda yer alan karakterlerin özellikleri, oyunculara özgür bir strateji ve mücadele alanı bırakmaktadır. Bu sayede oyuncular, kendilerini rekabet ortamının içinde bulmakta ve çeşitli mücadele örnekleri vermektedirler. Ayrıca bu oyun karakterlerinin amaçları da takım içi dayanışma ve görev bilincini geliştirmektedir. Dolayısıyla bireysel kullanıcı yetenekleri kadar takım oyununa ve karakter özelliklerine göre takıma uyum sağlamak da önemlidir. Bu sayede oyuncular, yardım etmeye ve sabretmeye teşvik edilmektedirler. Bu mücadele bilinci, oyuncuların e-spor yapmalarını ve hem ruhen hem de bedenen etkinlik içerisine girmelerini sağlamaktadır.

League of Legends, içerisinde farklı oyun modlarını ve haritaları barındırmaktadır. Oyunun tabanını oluşturan ve e-spor yarışmalarında da çokça oynanan harita, Sihirdar Vadisi (Summoner's Rift)'dir. Sihirdar Vadisi, yukarıda değindiğimiz üzere beşer kişilik iki ayrı takımın mücadele ettiği bir haritadır.



**Resim 1:** Sihirdar Vadisi haritası

**Kaynak:** (URL-7)

Resim 1'deki Sihirdar Vadisi'ndeki mücadelenin herhangi bir süre sınırı yoktur. Mücadele, takımlardan biri rakibin üssünü yok edene kadar devam eder. Ayrıca oyun, 15. dakika ya da sonrasında yapılabilecek olan teslim olma oylaması sonucunda da bitirilebilir. Teslim olan takım hiçbir kazanım elde edemez. Eğer oyun başlarken, takımlardan herhangi bir oyuncu ya da oyuncular oyundan kopar veya belirli bir süre hareketsiz kalırsa, üçüncü dakikadan itibaren yeniden oyun kurma oylaması başlatılabilir. Böylece müşterek bir takım olarak yeni oyuncularla, yeni bir oyunda buluşarak oyuncu sayısının tam olduğu bir mücadele seçilebilir.

League of Legends oyunu stratejik çeşitliliğe ve e-spora o kadar çok müsaittir ki nişancı bir dövüşçü, tank bir destek ya da tank bir büyücü gibi çeşitli şampiyon kombinasyonları yapılabilmektedir. Oyundaki stratejik imkânlar sadece karakter ya da karaktere alınabilecek eşyalarla sınırlı olmayıp, ormandaki hangi yaratıklar öldürülecek, tekil ya da takımca hangi adımlar izlenecek, rakip hangi şekilde tuzağa düşürülecek gibi birçok stratejinin nasıl izleneceğine ve takım tarafından kararlaştırılmasına odaklanmaktadır.

## **E-SPORUN GELİŞİMİNDE RIOT GAMES VE TÜRKİYE'YE KATKILARI**

Riot Games, 2006 yılında girişimci oyuncular Brandon Beck ve Marc “Tryndamere” Merrill tarafından oyuncu odaklı bir oyun şirketi olma amacıyla kurulmuştur. Şirket bu amacının ilk ürünü olarak Ekim 2009’da League of Legends’ı piyasaya sürmüştür. 1 Mayıs 2012’de, 5 milyon dolar ödüllü sezon 2 şampiyonasını (Season 2 Championship) duyurmuştur. Warcraft 3 Defense of the Ancients’in (nam-ı diğer Dota) eski çalışanlarından Steve “Guinsoo” Feak, Defense of the Ancients’in hayran sitesinin kurucusu Steve “Pendragon” Mescon ve bunların yanında ekibinde içlerinde Tom Cadwell’in da içinde bulunduğu bir düzine Blizzard çalışanını da barındırır (URL-8).

Riot Games, yapısı itibarıyla hem çok uluslu bir çalışma düzenine sahip hem de oyun pazarına dahil olduğu ülkelere yatırım yapan ve orada istihdamı geliştiren bir şirket olmakla birlikte, aynı zamanda da e-spor’a destek veren bir dijital oyun şirkettir. Günümüzde Amerika, Avustralya, Brezilya, Çin, Güney Avrupa, Kanada, Kore, Malezya, Rusya, Singapur, Tayland ve Türkiye gibi ülke ve bölgelere hizmet veren ve böylesine geniş bir ağda etkinlik gösteren Riot Games’in tüm hisseleri, Aralık 2015 itibarıyla, Çinli Tencent Holding tarafından satın alınmıştır (URL-9). Riot Games, League of Legends oyununu çıkardığı günden bugüne dek başarılı adımlara imza atmış ve League of Legends’in hem dijital oyun alanında hem de e-spor alanında ses getirmesine büyük katkılar sağlamıştır. Günümüzdeki dijital oyun şirketleri de tıpkı diğer şirketler gibi şubelere ve alt yapıya sahiptir.

Riot Games, dijital oyunlar konusunda oluşturduğu farkındalığın yanı sıra, yatırım yaptığı ülkelerde istihdam sağlayarak, ekonomik gelişime de katkı sağlamış ve sağlamaktadır. Riot Games, Türkiye piyasasına giriş konusundaki ilk adımını 2012 yılının Mart ayında atmıştır. Bu amaç doğrultusunda Nintendo Türkiye’nin başında olan Hasan Çolakoğlu’nu, Riot Games’in Türkiye Ülke Müdürü olarak görevlendirmiş ve Türkiye şubesinin açılışını gerçekleştirmiştir (URL-10).

2012 yılında, Türkiye için attığı bu adımın devamı niteliğinde harekete geçen Riot Games, 2017 yılında 10 milyon TL değerinde yatırım yaparak, League of Legends oyun sunucularını (server) Türkiye’ye getirmiş ve Türk oyuncularının daha iyi bağlantı kalitesiyle, daha iyi oyun oynayabilmelerini sağlamayı hedeflemiştir. Aynı zamanda 2012 yılından 2017 yılına kadar olan zaman aralığında, oyunun Türkçe dil ve seslendirmeler bakımından zenginleştirilmesini sağlanmış ve birçok ünlü Türk seslendirme sanatçılarıyla çalışılmıştır. (URL-11). Yapılan yatırımlar, Riot Games tarafından bir adım daha ileriye götürülerek, İstanbul’a büyük bir e-spor sahnesi inşa edilmesiyle yeni bir boyut kazanmıştır (URL-12).



**Resim 2:** Riot Games Esport Sahnesi, İstanbul

**Kaynak:** (URL-13)

## **E-SPOR'UN DÜNYADAKİ VE TÜRKİYE'DEKİ GELİŞİMİ**

E-spor (elektronik spor), henüz hayatımıza girmiş yeni kavramlardan olsa da normal bir spor etkinliğinden pek bir farkı yoktur. Sadece sporun yapılış şekli ve koşulları açısından değişiklik göstermektedir.

Elektronik spor, dünyanın farklı uç noktalarındaki iki insanın internet üzerinden oyun oynayabildiği veya dünyanın birçok yerinden gelen insanların, devasa kuruluşlar aracılığıyla bir araya gelip oyun oynayabildikleri, hem fiziksel hem de zihinsel olarak çaba sarf ettikleri bir spor şeklinde tanımlanabilir (Argan vd., 2006). E-spor müsabakalarındaki oyuncular da tıpkı diğer spor müsabakalarındaki sporcular gibi, rakipleriyle uluslararası ölçekte karşı karşıya gelmekte ve yeteneklerini sergilemektedirler (URL-14). Oswald, günümüzdeki dijital oyuncuların, oyunları basit bir eğlence unsuru olarak görmektense, oyunları ciddi ve önemli bir spor etkinliği olarak gördüklerini, bunun yanı sıra dijital oyunlara yönelik katılımların, geleneksel spor müsabakalarında olduğu gibi bireysel yetenekleri ve zorluk derecelerini ele alan bir konu olduğunu vurgular (Oswald vd., 2014).

İnternet ve bilgisayar teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte, dijital oyunlar ve e-spor kavramı farklı bir boyut kazanmış ve ciddi bir sanayileşmenin önü açılmıştır. Günümüzde dijital oyunlar ve e-spor yarışmaları, oyun ve yarışma şirketleri ve hatta oyuncular için çok ciddi bir ekonomik pazar hâline gelmiştir. E-sporun yayılmasını hızlandıran gelişmelere gerekçe olarak, internetin dünya genelinde yaygınlaşması, internet kafelerin artması ve mücadeleye dayalı (rekabetçi) oyunların ortaya çıkışı gösterilebilir. 2015 yılında dünya genelindeki

e-spor gelirleri 750 milyon dolarken, 2019 yılında dünya genelindeki e-spor gelirleri 1 milyar doların üzerine çıkmıştır. Dünya genelinde 2015 yılında 120 milyon kişi olarak belirlenen e-spor izleyici sayısı, 2017 itibarıyla yaklaşık 200 milyon izleyici sayısına ulaşmıştır. 2020 yılı itibarıyla bu sayının 300 milyon kişiye ulaşacağı öngörülmektedir (URL-15). Dünya genelinde e-spor etkinliklerinde dağıtılan toplam ödül parası 2005 yılında 3.6 milyon dolarken, 2016 yılında 93.3 milyon dolara yükselmiştir. Ayrıca 2016 yılında yapılan e-spor etkinlik sayısı 424'tür (URL-16). Ocak 2020 itibarıyla, 131 kadın ve 1384 erkek oyuncu, Türkiye E-Spor Federasyonu (TESFED) tarafından lisanslanmıştır. Lisanslanan spor takımı sayısı ise 85'tir. Bu sayılamalara ek olarak, Türkiye'de etkinlik gösteren 15 binin üzerinde acemî e-spor takımı ve bu takımlarda oynayan 60 binden fazla acemî e-sporcu vardır (URL-17). Tüm bu sayılamalar, dijital oyunların ve e-spor etkinliklerinin giderek artan bir şekilde tercih edildiğini göstermektedir. Dijital oyunlar ve e-spor, hem dünyada hem de Türkiye'de güçlenen bir pazar ve iş alanları hâline gelmiştir.

İnternet, 1969'da sadece ABD ordusu tarafından kullanılırken, 1980'li yılların sonunda internetin genel kullanıma açılması, 1989'da World Wide Web (dünya çapında birbirine bağlı bilgi ağı) ile birlikte web sayfalarının doğuşu ve 1990'lı yılların başında e-posta ve çevrimiçi sohbet yöntemleri internetin dünya genelinde yayılmasını sağlamıştır. İnternetin yaygınlaşması, internete dayalı etkinliklerin oluşturulmasına imkân sağlamış ve yerel ağ bağlantıları sayesinde kurulan internet kafeler, bu etkinlikleri yerine getirme işlevini üstlenmiştir. Bu sayede e-spor, sanayi alanındaki yerini almıştır. İnternetin yaygınlaşması ve internet kafelerin artmasıyla birlikte mücadeleye dayalı (kullanıcılar, diğer kullanıcılara karşı oynayarak) oyunların ortaya çıkışı sağlanmıştır. Bu sayede bilgisayar oyunu oynayan ve internet kafeye giden kişilerin sayısı artmış ve e-spora olan ilgi büyük boyut kazanmıştır (Akın, 2008: 18-19).

Ülkemizde daha yeni yeni rağbet gören e-sporun dünya sahnesindeki ilk örnekleri 1980'li yıllara dayanmaktadır. Atari şirketinin 1980 yılında düzenlediği "Space Invaders" yarışması dünyanın ilk e-spor müsabakası niteliğindedir. Bu yarışmaya yaklaşık on bin kişi katılmıştır. Atari'nin düzenlediği bu yarışma, Nintendo ve Blockbuster gibi şirketlerin de ilgisini çekmiştir ve bu ve bunun gibi şirketler dünya e-spor müsabakalarına sponsor olmaya başlamışlardır. 90'lı yıllar ise konsoldan ziyade masaüstü bilgisayarların yükselişe geçtiği dönem olmuştur ve günümüzdeki hâline en yakın e-spor yarışmaları bu yıllarda ortaya çıkmıştır. E-spor yarışmalarının ilk gerçek etkinliği olarak kabul edilen "Quake" yarışması, 1997 yılında Red Annihilation adı altında düzenlenmiştir. Bu yarışmaya yaklaşık iki bin kişilik katılım olmuştur ve ödül olarak da Ferrari verilmiştir. 2000'li yıllarda, teknolojinin ve yazılım gücünün daha çok gelişmesiyle birlikte e-spor müsabakaları daha kaliteli ve tutulan hâle gelmeye başlamıştır. 2000 yılında

kurulan World Cyber Games ve Electronic Sports World Cup etkinlikleri dünya genelinde büyük e-spor yarışmaları düzenlemiştir. 2002 yılına gelindiğinde ise Major League Gaming (MLG) kuruluşu birçok oyun türünde e-spor müsabakaları düzenlemiştir ve günümüzde de büyük yarışmalar düzenlemektedir. MLG, 2013 kış şampiyonasında sunduğu 170.000 dolarlık ödül havuzu ile hem e-spora verdiği önemi göstermiştir hem de dikkatleri e-spor üzerine çekmiştir. Öyle ki MLG yarışmaları, 2012 yılındaki bahar şampiyonasında ulaştığı dört milyondan fazla izleyici sayısı ile birlikte, 2012 NBA All-Star maçı gibi geleneksel bir spor etkinliğini geride bırakmıştır. Bu olay, e-sporun iddiasını göstermektedir. Son zamanlarda rağbet gören MOBA türü oyunlar, e-spor etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde öneme sahiptir. 2009'da oyun sahnesine çıkış yapan League of Legends, günümüzde MOBA türünün en başarılı temsilcisidir ve an itibarıyla dünya genelinde 30 milyona yakın oyuncusu olduğu bildirilmektedir. Dreamhack yarışmasıyla birlikte League of Legends oyununun 100.000 dolar olan ödül havuzu, günümüzde 5.000.000 dolar gibi bütçelere kadar çıkmıştır (URL-18). Tüm bu etkinlikler, e-sporun önünü açmış ve e-spora ilgisi olan dijital oyunculara meslek edinme imkânları sunarak, oyuncuların isteklerinin artmasını sağlamıştır. Dijital oyunlara ve e-spora olan ilgi arttıkça, sponsorluk ve marka desteğinin de etkisi artmıştır. Dünya genelinde, 2017'de yapılan e-spor sponsorluk anlaşması 600'ün üzerinde olmuştur. Türkiye'de düzenlenen League of Legends liginde, Turkcell, Vodafone, Vestel ve Media Markt gibi toplamda 12 marka destek vermiştir. League of Legends Türkiye Şampiyonluk Ligi'nde mücadele eden 8 takıma sponsor olan marka ve şirket sayısı 40'ın üzerindedir. Haftalık ve sezonluk anlaşmalarla birlikte, bu sponsorluk sayıları 70'i geçmektedir. Türkiye'de mücadele veren uzman e-spor takımlarının formalarında yer almak için belirlenen yıllık ücret ortalama 150 bin dolardan başlamaktadır (URL-19). Bakım ve güzellik ürünü markası olan Axe, 2019 yılında League of Legends ile çok yıllı sponsorluk anlaşması imzalamış ve "Axe Gaming" adıyla, League of Legends'in evrensel ölçekli yarışmaları olan, "Mid-Season Invitational", "World Championship" ve "All-Star Event" etkinliklerinin isim haklarını almıştır (URL-20). Kellogg's şirketinin çerezlik yiyecekler üreten bir markası olan Pringles ise 2020 League of Legends Avrupa Şampiyonası'nın sponsoru ve yarışmanın resmî çerezlik yiyecek ortağı olmuştur. Ayrıca Pringles, daha önce 7-8 Eylül 2019 tarihleri arasında Atina'da oynanan LEC finalleri için de Riot Games şirketi ile iş ortaklığı anlaşması imzalamıştır (URL-21). Belirtilen sayılamalar, her geçen gün gelişen dijital oyun ve e-spor piyasasının yükselişini ve League of Legends oyununun e-spor etkinlikleri üzerindeki öncülüğünü ve gücünü kanıtlamaktadır.

League of Legends'in bu rekabetçi yapısı, oyuncuların odağı hâline gelmiş ve dünya genelindeki e-spor olgusunun genç kitlede yayılmasını sağlamıştır. Oyunun bu mücadeleci yapısı hem oyunu üreten şirkete hem oyunu oynayan



oyunculara hem de yarışma düzenleyen şirketlere rekabet etme, meslek edinme ve para kazanma kapılarını açmıştır.

Türkiye’de e-sporun başlangıcı 2000’li yıllara dayanmaktadır. Bu yıllarda e-spor hareketliliği Counter-Strike oyunu ile başlamıştır fakat hiçbir oyun ya da yarışma, Riot Games şirketinin League of Legends oyunu üzerinden Türkiye’de gerçekleştirdiği etkinliklere ve yatırımlara ulaşamamıştır (URL-22). Türkiye’de tam anlamıyla meslekî şekilde gerçekleştirilen, Türk oyuncularına mekân ve bolca etkinlik imkânı sunan ilk oyun League of Legends’tır. Bundan önce Counter Strike gibi oyunlarda da acemî olarak e-spor etkinlikleri yapılmış, Türk oyuncularının katılımı gerçekleşmiştir fakat Türkiye’deki e-spor ivmesini yükselişe geçiren ve sosyal anlamda farkındalık yaratan öncü oyun League of Legends olmuştur. Öyle ki League of Legends’in ivmesi ve Türk e-sporuna getireceği hareketlilik, sağlayacağı istihdam ve yatırımlar Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından da fark edilmiş ve 24.04.2018 tarihinde Türkiye E-spor Federasyonu kurulmuştur (URL-23). 1-2 Şubat 2014 tarihlerinde düzenlenen ve Türkiye’nin ilk e-spor yarışması olan “League of Legends 2014 Sezonu Şampiyonluk Ligi Kış Mevsimi Finalleri”, League of Legends oyununu Türkiye’deki e-spor etkinliklerinin öncüsü konumuna getirmiştir. Bu yarışma Bostancı Gösteri Merkezi’nde gerçekleştirilmiştir ve yarışmanın şampiyonu, HWA takımı karşısında 3-0 üstünlük elde eden Dark Passage takımı olmuştur. Dark Passage takımına bu şampiyonluğun ödülü olarak 20.000 TL verilmiştir (URL-24).



**Resim 3:** League of Legends Şampiyonluk Ligi 2014 Sezonu Kış Mevsimi Şampiyonu Olan Dark Passage Takımı

**Kaynak:** (URL-24).

Riot Games'in League of Legends için yarışma düzenlediği tüm ülkelerde olduğu gibi, Türkiye'de de bir lig oluşturulmuştur ve bu ligde çeşitli takımlar mücadele etmektedir. Türkiye'de gerçekleştirilen ligin adı "Şampiyonluk Ligi"dir ve 2018 itibarıyla Vodafone ile yapılan anlaşma sonucunda, ligin isim hakkı Vodafone'a geçmiştir ve ligin ismi "Vodafone FreeZone Şampiyonluk Ligi" olmuştur ve günümüzde de bu şekilde etkinliğini sürdürmektedir (URL-25).

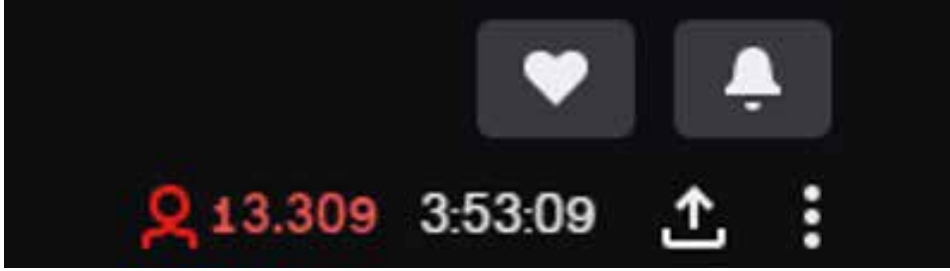
Bu doğrultuda, Türkiye'de 2013 yılında başlayan League of Legends Şampiyonluk Ligi, günümüzde de devam etmektedir. Bu ligde önemli takımlar yer almaktadır. Hatta geleneksel sporların öncülerinden olan Fenerbahçe, Beşiktaş ve Galatasaray gibi takımlar da e-spor şubelerini açarak, bu e-spor mücadelesine dahil olmuşlardır.

Türkiye Şampiyonluk Ligi'nin düzeni, 1 senenin kış ve yaz mevsimlerindeki müsabakalara ve şampiyonluk yarışına dayanmaktadır. Dark Passage takımı, 2013 ve 2014 sezonlarının kış ve yaz mevsimi, 2015 ve 2016 sezonlarının ise yaz mevsimi şampiyonluğunu kazanmıştır. Beşiktaş Esports, 2015 sezonu kış mevsiminin şampiyonu olmuştur. SuperMassive, 2018 sezonunun kış ve yaz mevsimi, 2016 ve 2017 sezonlarının ise kış mevsimi şampiyonu olmuştur. 1907 Fenerbahçe Esport, 2019 ve 2020 sezonlarının kış mevsimi, 2017 sezonunun ise yaz mevsimi şampiyonluğunu elde etmiştir. Royal Youth ise 2019 sezonu yaz mevsimi şampiyonu olmuştur. Türkiye Şampiyonluk Ligi'nde, 29.06.2020

itibarıyla 10 takım mücadele etmektedir ve fastPay Wildcats takımı, altı galibiyet iki yenilgi ile birinci sıradadır. Takımların sağladığı bu başarılar, Türkiye’de e-spor etkinliklerinin bilinirliğini artırmakta ve e-spora olan ilgiyi artırarak, dijital oyuncuların isteğini yükseltmektedir. Özellikle de geleneksel spor takımlarının e-spor yarışmalarında elde ettiği başarılar, e-sporun da geleneksel sporlar gibi ciddi bir iş ve etkinlik alanı olduğunun görülmesine katkı sağlamaktadır.

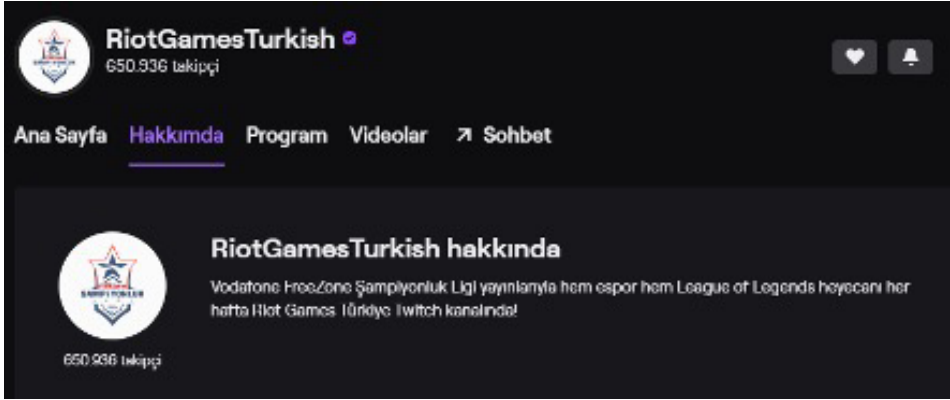
Şampiyonluk Ligi’nin bir de alt ligi olan Türkiye Akademi Ligi bulunmaktadır ve üst ligde yer alan takımların okul kadroları da vardır. Türkiye Akademi Ligi’nde genellikle üniversite kökenli takımlar yer almaktadır. Türkiye Şampiyonluk Ligi’nin kış mevsiminde şampiyon olan takım, Mid-Season Invitational yarışmasında mücadele edebilmek için elemelere katılır ve bu etkinlikte yarışır. Türkiye Şampiyonluk Ligi’nin yaz mevsimi şampiyonu olan takım ise League of Legends Dünya Şampiyonası’nın ön eleme turlarına katılarak mücadele eder (URL-26).

League of Legends oyununun Türkiye Şampiyonluk Ligi’nde kazanılan başarılar ve şampiyonluklar, Türk oyuncularının isteğini yükseltmiş ve e-spora olan ilgiyi artırmıştır. Özellikle de geleneksel spor takımlarımızın başarıları, sporun sadece geleneksel anlamıyla var olmadığını, e-sporun da sportif bir etkinlik ve meslekî alan olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu gelişmeler, yeni medyaya içerik üreten Twitch, YouTube Gaming ve Facebook Gaming gibi oyun yayını yapılan ortamlara olan ilgiyi artırmış ve hem oyuncuların hem de etkinlik şirketlerinin bu ortamlarda yayın yapmalarının, hatta canlı etkinlik düzenlemelerinin önünü açmıştır. Red Bull şirketine ait “Red Bull Gaming Ground” ekibi, 5-8 Eylül 2019 tarihlerinde Türkiye’nin en büyük uluslararası dijital oyun ve eğlence sergisi olan GameX’te “Teke Tek” League of Legends etkinliği olan Red Bull Player One 2019 adında bir yarışma düzenlemiştir. Bu yarışmadaki oyuncu karşılaşmaları, Twitch.tv’de yer alan “RedBullTR” kanalında canlı olarak yayınlanmıştır (URL-27). 1907 Fenerbahçe Espor ve Galatasaray Espor arasında gerçekleşen Vodafone Freezone Şampiyonluk Ligi 2020 Yaz Mevsimi 8. hafta 1. Gün müsabakası, Twitch.tv üzerinden Riot Games Türkiye’nin kanalında canlı olarak yayınlanmıştır ve yayını anlık olarak 13.309 kişi izlemiştir (Resim 4). Twitch.tv yayıncılık sitesi üzerinden, Vodafone Freezone Şampiyonluk ligi yayınlarını sunan ve Riot Games Türkiye’ye ait olan “RiotGamesTurkish” kanalının 650.936 takipçisi vardır (Resim 5). Bu sayılamalar, dijital oyunların ve e-spor pazarının izlenme imkânlarını ve büyüklüğünü göstermektedir.



**Resim 4:** Vodafone Freezone Şampiyonluk Ligi 2020 Yaz Mevsimi 8. hafta 1. gün, 1907 Fenerbahçe Espor ve Galatasaray Espor karşılaşması, Twitch yayınından anlık 13.309 izleyici

**Kaynak:** (Twitch üzerinden ekran görüntüsü, 25.07.2020).



**Resim 5:** “RiotGamesTurkish” Twitch kanalının takipçi sayısı

**Kaynak:** (URL-28).

Tüm bunların yanı sıra Riot Games, Türkiye'nin dört bir köşesinde internet kafe yarışmaları da düzenlemekte ve genç neslin kendini kanıtlamasına, ruhsal olarak rahatlamasına ve e-sporcu olarak meslek sahibi olmasına öncüdür. Aynı zamanda bu yarışmalara katılan oyunculara, oyun içi ödüller de verilmektedir (URL-29).



**Resim 6:** League of Legends internet kafe yarışmalarından bir görüntü

**Kaynak:** (URL-30).

## **ARAŞTIRMA**

Çalışmanın konusu, e-spor etkinliklerine önderlik eden bir dijital oyun olarak League of Legends ve Türkiye'deki kullanıcılara sunduğu maddî ve manevî imkânlardır. Çalışmayı desteklemek ve somut verilere ulaşabilmek adına, altı farklı kişi ile 29.07.2020'de Discord adlı iletişim yazılımı üzerinden mülakat gerçekleştirilmiştir. Cinsiyet eşitliğini sağlayabilmek için, araştırmanın Türk üç kadın ve üç erkek LoL oyuncusuyla gerçekleştirilmesine dikkat edilmiştir. Katılımcılar, dijital oyunlar ile alakalı Discord kanallarından ve League of Legends oyunu içinden rastgele seçilmiştir. Katılımcılara gizlilik ve etik ilkeleri gereğince, görüşmenin hangi amaçla yapıldığı anlatılmış ve istemedikleri takdirde isimlerinin belirtilmeyeceği, yani gizli kalacağı bildirilmiştir. Mülakat soruları için, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kuruluna bilgi verilmiş ve çalışmada, Araştırma ve Yayın Etiğine uyulmuştur.

Görüşmeler, katılımcıların LoL'ü hangi amaçlarla oynadıklarını, oyundan sonra ne hissettiklerini, e-spor ve diğer sporlara bakış açılarını, ebeveynlerinin dijital oyun ve e-spor hakkındaki görüşlerini, League of Legends'ın ve Türk toplumunun e-spora destek verip vermediğini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu sayede dijital oyuna bağlı e-spor etkinliklerinin sadece çocuklar için ve boşa zaman geçirmek amaçlı olup olmadığının yanıtına ulaşılmıştır.

Araştırma amacına göre hipotezler, aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Çalışmanın birinci hipotezi, dijital oyunların sadece boş ve çocukça amaçlara hizmet etmediğini ve insanların bu oyunları yeni iş alanlarına ya da ruhsal rahatlamaya ve doyuma ulaşmak amacıyla oynadıklarını savunmaktadır. İkinci hipoteze göre dijital oyunlar, büyük bir oyun ve e-spor pazarı oluşturmuştur. Üçüncü hipotez, dijital oyun ve e-sporun, yeni iş alanları ortaya çıkardığını savunmaktadır. Dördüncü hipotezde ise dijital oyunlar ve e-spor konusunda, kuşaklar arası fikir ayrılıklarının olduğu savunulmaktadır.

Katılımcılara sorulan sorular:

1- Kaç yaşındasın?
2- Eğitim durumun nedir?
3- Çalışıyor musun?
4- League of Legends'a nasıl başladın?
5- E-spor hakkında ne düşünüyorsun?
6- E-sporu diğer sporlara kıyasla nasıl görüyorsun?
7- E-sporu meslek olarak yapmak ister misin? Kendini gelecekte e-sporun neresinde görüyorsun?
8- Ebeveynlerinin ve çevrendeki insanların dijital oyunlar ve e-spor hakkındaki düşünceleri nelerdir?
9- Ebeveynlerinin eğitim durumu nedir?
10- League of Legends'ı hangi maddî ya da manevî ihtiyacını gidermek için oynuyorsun? Oyundan bir beklentin var mı?
11- League of Legends oynadıktan sonra ne hissediyorsun?
12- League of Legends'ın en çok hangi özelliği ilgini çekiyor?
13- League of Legends'ın e-spora yeterince destek verdiğini düşünüyor musun?
14- Türkiye'de e-spora önem verildiğini düşünüyor musun?
15- Dijital oyunların ve e-sporun sadece çocuklar ve çocukça amaçlar için olduğu yaklaşımı hakkında ne düşünüyorsun?

**Tablo 1:** Katılımcıların yaş durumları

1. Katılımcı (kadın)	22
2. Katılımcı (kadın)	28
3. Katılımcı (erkek)	36
4. Katılımcı (erkek)	18
5. Katılımcı (kadın)	29
6. Katılımcı (erkek)	21

**Tablo 2:** Katılımcıların eğitim durumları

1. Katılımcı (kadın)	Üniversite öğrencisi
2. Katılımcı (kadın)	Üniversite mezunu
3. Katılımcı (erkek)	Üniversite mezunu
4. Katılımcı (erkek)	Lise mezunu
5. Katılımcı (kadın)	Üniversite mezunu
6. Katılımcı (erkek)	Üniversite öğrencisi

**Tablo 3:** Katılımcıların çalışma durumları

1. Katılımcı (kadın)	Çalışmıyor
2. Katılımcı (kadın)	Çalışıyor (inşaat mühendisi)
3. Katılımcı (erkek)	Çalışıyor
4. Katılımcı (erkek)	Çalışıyor (reklamcılık ve sosyal medya içerik üreticisi)
5. Katılımcı (kadın)	Çalışıyor
6. Katılımcı (erkek)	Çalışmıyor

**Tablo 4:** Katılımcıların ebeveynlerinin eğitim durumları

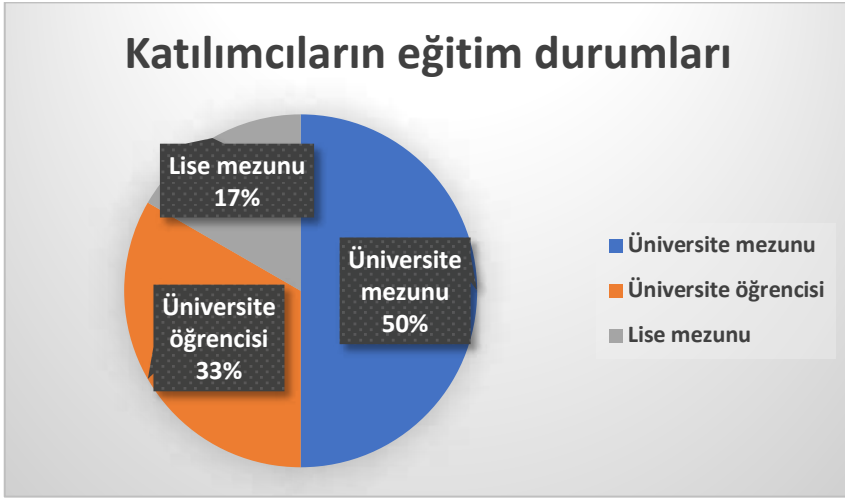
1. Katılımcı (kadın)	İkisi de lise mezunu
2. Katılımcı (kadın)	Baba lise, anne ilköğretim mezunu
3. Katılımcı (erkek)	Baba lise, anne ortaokul mezunu
4. Katılımcı (erkek)	İkisi de üniversite mezunu
5. Katılımcı (kadın)	İkisi de lise mezunu
6. Katılımcı (erkek)	Baba Polis Okulu, anne lise mezunu

## **BULGULAR**

Katılımcıların üçü kadın ve üçü erkek olmakla birlikte, yaşları 18, 21, 22, 28, 29 ve 36'dır. Bu veriden yola çıkılarak, League of Legends ve e-spora olan ilginin yaş ve cinsiyet ayrımı gözetmediği görülmektedir.

Katılımcılardan üçü (%50) üniversite mezunu, ikisi (%33) üniversite öğrencisi, biri (%17) ise lise mezunudur. Bu doğrultuda League of Legends ve e-sporun üniversite öncesinden, üniversite sonrasına kadar geniş bir eğitim aralığına hitap ettiği görülmektedir (Grafik 1).

**Grafik 1: Katılımcıların eğitim durumları**



İki katılımcı (%33) çalışmamakta, dördü (%67) ise çalışmaktadır. Çalışma durumunun LoL ve e-spor ile ilgilenmeye engel oluşturmadığını söylemek mümkündür (Grafik 2).



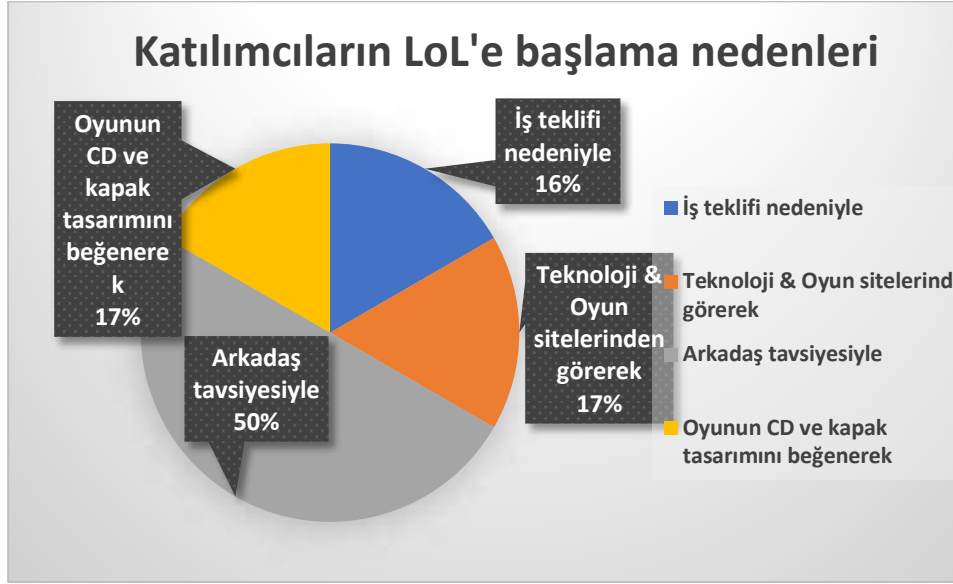
**Grafik 2:** Katılımcıların çalışma durumları



Bir katılımcının League of Legends'a dokuz buçuk yaşında, bir diğer katılımcının 14 yaşında başlaması ve diğer katılımcıların ise LoL'e daha büyük yaşlarda başlamaları, oyunun ve e-sporun yaş sınırı olmadığını göstermektedir.

Katılımcılardan biri (%16) LoL'e, kendisine gelen e-spor takımı kurma iş teklifi sebebiyle, biri (%17) teknoloji ve oyun haberi yapan web sitelerinden görerek, üçü (%50) arkadaş çevrelerinden görerek ya da onların tavsiyeleriyle ve biri de (%17) oyunun CD ve kapak tasarımının ilgisini çekmesiyle başlamıştır. Bu bulgudan yolarak çıkılarak, oyuncuların LoL'e ağırlıklı olarak arkadaş çevrelerinden ve oyunlarla ilgili haber yapan web sitesi ya da dergilerden gelen tavsiyeler üzerine başladıkları anlaşılmaktadır (Grafik 3).

**Grafik 3: Katılımcıların League of Legends'a başlama nedenleri**



Araştırmaya katılan kişilerin tümünün meslekî anlamda e-spor hedefi olmasa da hepsinin ortak paydada bulunduğu nokta e-sporudur. Katılımcıların acemî ya da uzman e-spor oyunculuğu, e-spor takım kaptanlığı, e-spor izleyicisi olmak ve e-spor ile ilgili herhangi bir proje içerisinde yer almak gibi hedeflerinin olduğu görülmektedir. Bu bulgu da tüm oyuncuların e-spor ortak paydasında bulduklarını göstermektedir. Görüşmelerden çıkan bulgular, tüm katılımcıların, e-sporun da en az diğer sporlar kadar “spor” olduğunu düşündüklerini göstermekte ve e-sporun daha çok zihin gücü kullanımını teşvik etmekle birlikte, e-sporun diğer sporlara kıyasla yaşlı ile gencin, kadın ile erkeğin rekabetini kolaylaştıran, adil bir ortam sunduğunu göstermektedir. Aynı zamanda katılımcıların ağırlıklı görüşü, e-sporu oynamanın ve izlemenin geleneksel sporlardan daha keyifli olduğu yönündedir.

Görüşme yapılan kişilerin ebeveynlerinin ve çevrelerindeki insanların oyunlara ve e-spora yönelik yaklaşımları ağırlıklı olarak olumsuz ve ön yargılıdır. Katılımcılardan sadece birinin (%16) ebeveynleri kendisine, oyunlar ve e-spor konusunda destek vermektedirler. Katılımcılardan birinin (%17) ebeveynleri bu konuya tarafsız olarak yaklaşırlarken, dördünün (%67) ebeveynleri ise kendilerini bu konuda desteklememektedirler (Grafik 4).

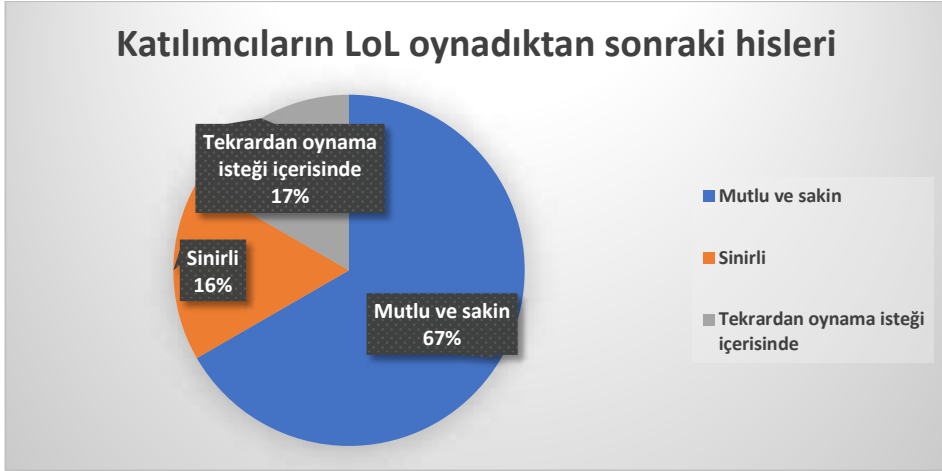
**Grafik 4:** Katılımcıların ebeveynlerinin dijital oyun ve e-spora yaklaşımları



Eğitim seviyesi yüksek olan ailelerin, eğitim seviyesi daha düşük olan ailelere oranla, çocuklarına dijital oyunlar ve e-spor konusunda daha destekleyici ve anlayışlı bir tavırla yaklaştıkları görülmektedir. Katılımcıların LoL'ü oynama amaçlarına ve bu oyundan beklentilerine bakıldığında ise, ruhen rahatlamak, eğlenmek, kafa dağıtmak, arkadaşlarla iyi vakit geçirmek, rekabetin getirdiği kazanımla kendini kanıtlamak, e-sporla gelişmek, diğer oyuncularla sosyalleşmek ve e-spor etkinliklerinde yer edinebilmek gibi amaçlar öne çıkmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda, bir dijital oyun olan League of Legends'in sadece çocukça ve gereksiz amaçlara hizmet etmediği görülmektedir.

Katılımcılardan dördü (%67), LoL'ü oynadıktan sonra, kendilerini ruhen rahatlamış, mutlu ve sakin hissederek, katılımcılardan biri (%16) kendisini sinirli, biri de (%17) tekrardan oynama isteği içerisinde hissetmektedir. Bu veriler ışığında League of Legends'in, oyuncuları ağırlıklı olarak ruhen rahatlattığı ve mutlu ettiği görülürken, zorlayıcı rekabet ve oyunda yer alan oyuncular arası iletişimin başarısız olması neticesinde, bazı oyuncuları sinirlendirebildiği de görülmektedir (Grafik 5).

**Grafik 5:** Katılımcıların League of Legends oynadıktan sonraki hisleri



Katılımcılar, League of Legends’in rekabeti, iş birliğini, takım ruhunu ve stratejik hareket etmeyi teşvik etmesini ilgi çekici bulmaktadırlar. Bu noktada ortak bir görüş belirtilmesi, League of Legends’in e-spor ruhuna ne kadar uygun bir oyun olduğunu göstermektedir.

Görüşmeye katılan oyuncular, Riot Games’in League of Legends oyunuyla birlikte, dünya genelinde ve Türkiye’de e-sporun büyük bir temsilcisi ve destekleyicisi olduğunu söylemektedirler. Katılımcıların görüşlerinden hareketle, Riot Games’in e-spora ve e-spor etkinliklerine liderlik ettiği görülmektedir. Bunun yanı sıra oyuncular, Türkiye’de e-spora önem verilmediğinden, internet şirketlerinin gerekli altyapıyı sağlamadıklarından, teknolojiye erişimin ucuz olmayışından ve Türkiye’de e-sporun bir amaç değil, araç olarak kullanıldığından ve sadece para kaynağı gözüyle bakılarak, e-spor ruhunun desteklenmediğinden bahsetmektedirler. Ayrıca Türkiye’de sadece League of Legends e-spor etkinliklerinin yapıldığı ve e-spor kültürünü geliştirebilmek adına diğer rekabetçi oyunlara da destek sağlanması gerektiği görüşüne de ulaşılmaktadır.

Bu verilerin yanı sıra görüşmeye katılan tüm oyuncular, toplumumuzda büyük ölçüde benimsenmekte olan, “dijital oyunların ve e-sporun çocuklar ve çocukça amaçlar için olduğu” yaklaşımına karşılık, oyunların ve e-sporun rekabetçi ve müşterek yapısına dikkat çekerek, oyunların arkadaşlarıyla keyifli vakit geçirmek, uzman e-sporcu olmak ve ruhen rahatlamak isteyen her insana hitap edebileceği görüşünde birleşmektedirler. Katılımcıların bu görüş birliği, oyun oynayan kitle ile oyun ve e-spor hakkında bilgi sahibi olmayan kitle arasındaki ruhsal mücadelenin bir kanıtıdır.

Tüm bulgulara göre, çalışmanın “Araştırma” kısmında belirtilen tüm hipotezlerin doğruluğu sağlanmıştır.

## SONUÇ

İçinde yaşadığımız toplumda oyunun sadece çocuklara özgü olduğu ya da çocukça amaçlara hizmet ettiğini düşünenlerin sayısı azımsanamayacak kadar çoktur. Hâlbuki oyun her yaşa ve her kitleye hitap eden bir gerçeklik, ruhsal olarak rahatlamamanın yolu, maddî ve manevî doyuma ulaşılmasını sağlayan bir olgudur.

Yetişkin insanların oynadığı tavla, dama ve satranç gibi oyunlar, oyunun sadece çocuklara yönelik olduğu düşüncesinin yanlışlığını göstermektedir (Binark vd., 2009: 29). Binark ve arkadaşlarının da değindiği gibi, oyunu sadece çocuğa özgü görmenin yanlışlığı, yetişkinlerin oynadığı oyunlarla doğrulanmaktadır. Çünkü oyun, insanın doğasından gelen rekabetçi dürtülerini doyuma ulaştırabileceği ve zafere olan doyumunu giderebileceği ortamı sunmaktadır. Buradan dahi yola çıkarak, Türk toplumunun oyuna karşı olan ön yargılı tutumunu çürütebilmek mümkündür.

Bunun yanı sıra insanlar, League of Legends oyunu üzerinden rekabet etme arzularını doyuma ulaştırma fırsatı buldukları gibi para kazanabilecekleri, hatta kariyer yapabilecekleri ortama da ulaşabilmektedirler. Riot Games'in Türkiye dijital oyun pazarına yaptığı yatırımlar, insanların bu hedeflerine ulaşmalarında kolaylık sağlamaktadır. Riot Games şirketinin Türkiye'ye yaptığı 10 milyon TL'lik sunucu yatırımı ve İstanbul'da bir sunucu kurması, dünya genelinde açtığı şubelerin arasına Türkiye'yi de eklemesi, İstanbul'da büyük bir e-spor etkinlik salonu olan Espor Sahnesi'ni açması ve Türkiye'nin dört bir yanına hitap eden yarışmalar düzenlemesi, insanların maddî ve manevî doyuma ulaşabilmelerini kolaylaştıran önemli ve destekleyici adımlardır. Bu sayede genç ya da yaşlı, kadın ya da erkek fark etmeksizin, Türkiye'de yaşayan tüm insanlar ruhsal rahatlamaya çok daha kolay ulaşabilmekte, eğlenebilmekte ve para kazanabilmektedir. Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından kurulan Türkiye E-spor Federasyonu, bu amacı meslekî olarak icra edebilmenin önünü açmaktadır.

Beşiktaş, Fenerbahçe ve Galatasaray gibi birçok geleneksel spor takımımızın, dijital oyunları, dolayısıyla da League of Legends oyununu bir spor ortamı olarak görmesi ve e-spor kavramını destekleyerek, bu ortama yatırım yapmaları durumun ciddiyetini gözler önüne sermektedir. Riot Games'in League of Legends oyunuyla birlikte, Türkiye'yi de destek verdiği ve yatırım yaptığı ülkeler arasına eklemesi ve büyük spor takımları ile büyük markaların sponsor olmaları, gitgide büyüyen e-spor olgusunun çarpıcı bir kanıtıdır.

Dünyada milyar dolarlık bir pazar hâline gelen e-sporun, Türkiye'de yeni yeni yayılmaya başlamasına rağmen, ileride ne denli büyük bir ekonomik kaynak hacmine ulaşacağını tahmin etmek zor değildir. Büyük sermayelerin bu pazara yatırım yapması ve bu pazarın devlet eliyle de desteklenmesi bu görüşün en

büyük kanıtı niteliğindedir. Bu nedenle de e-spor önemlidir ve hem insanların kendilerini gerçekleştirebildiği hem de insanlara istihdam sağlayan bir alandır.

Ayrıca League of Legends oyunu içerisindeki karakterlerin yaşam hikâyeleri gibi senaryo bazlı unsurlar, oyuncu kitlesinin ilgisini çekmekte ve onlara kendilerini gerçekleştirebilecekleri bir alan yaratmaktadır. Kimi birey içindeki zafer arzusunu tatmin etmek için oyun oynarken, kimi birey kafa dağıtmak, ruhsal olarak rahatlatmak, kimileri de ekonomik kazanca ulaşmak adına oyun oynama yolunu tercih etmektedir.

Zafer duygusunun bu tür rekabetçi, savaş oyunları üzerinden tatmin edilmesi üzerine Huizinga'nın tespiti çok yerindedir. Huizinga'ya göre, bir konuda birinci olma yatkınlığı doğuştan gelen bir özelliktir ve bu özellik insanları birbirine düşüren bir olgudur. Bu yatkınlık sonucunda insanlar, abartılı bir şan duygusuna, manevî körlüğe ve sapkınlığa sürüklenebilirler. Bu sebeple “kazanmak” olgusu, insanın bu susamışlık arzusunun altında yatmaktadır (Huizinga, 2018: 143).

Bu çalışmada, oyuncularla yapılan görüşmeler de tüm bu fikirleri desteklemektedir. League of Legends'ı oynayan insanlar bu oyunu bir e-spor etkinliği, ruhsal olarak rahatlama seçeneği ya da bir iş alanı olarak görürken, bu insanların ebeveynleri ise dijital oyunları ve e-sporu, sadece basit bir oyun olarak görmektedirler. Bu durumun sebebi X, Y ve Z kuşakları arasındaki farklar olabilir. Çünkü şimdiki kuşaklar dijitalin içine doğmakta ve önceki kuşaklara kıyasla farklı bir bakış açısına sahip olmaktadır. Bu doğrultuda, şimdilerde anaokuluna giden çocukların, ileride şu an henüz tanımlanmamış mesleklerde çalışacakları söylenebilir. Dijitalleşmenin yoğun, ağırlıklı yaşanacağı gelecek toplumlarında, bazı mesleklerin sevilirliğini kaybetmesi ve dijitalleşmenin etkisiyle değişen spor anlayışıyla birlikte, yeni e-spor mesleklerinin tercih edilmesi olasıdır. Bunların yanı sıra içinde bulunduğumuz COVID-19 evrensel salgın sürecinde ortaya çıkan, sosyal mesafe gibi sağlık tedbirleri, evden oynanabilen ve dijital çözümlere tamamen açık olan e-spor olgusunu gözde bir meslek hâline getirebilecektir.

Görüşmelerden çıkan bulgulardan hareketle, dijital oyunların ve e-sporun topluma, özellikle de daha yaşlı kuşaklara iyi bir şekilde tanıtılması gerekliliği görülmektedir. Ayrıca katılımcıların üçünün (%50), LoL'e arkadaşlarının tavsiyeleriyle başlamaları, League of Legends ile ilgili hedefkitle pazarlamasında ağızdan ağıza pazarlamanın önemini ortaya çıkarmaktadır.

Tüm bu araştırmalar, tanımlamalar ve tespitler ışığında, dijital oyunların, dolayısıyla da League of Legends gibi oyunların ve e-spor etkinliklerinin sadece boş vakit geçirme aracı olmadığı, çocukça amaçlara hizmet etmediği ve sadece çocuk kitleye hitap etmediği sonucuna çok kolay bir şekilde varılabilmektedir.

Dış ülkede üretilmiş ve ülkemize kadar gelerek yatırım yapmış ve büyük sermayelerin gücünü de arkasına alarak, ülkemizde çeşitli istihdam ve imkânlarla olanak sağlayan bir pazarın sadece boş ve çocukça amaçlara hizmet etmediği rahatlıkla görülebilmektedir. Twitch gibi oyun yayını yapılan web sitelerindeki anlık izlenme sayıları bu durumun en büyük kanıtıdır. Ayrıca e-sporların getirdiği bu izlenme oranları, Twitch, YouTube Gaming ve Facebook Gaming gibi yayın mecralarında, iletişim iş kolu odaklı yeni istihdamlar oluşturmaktadır. Oyun yayıncılığı, oyun sunuculuğu ve oyun yorumculuğu gibi birçok yeni iş alanı doğmakta ve bu iş alanları, geleneksel iletişimi modern hâle getirerek, dijital çağa uyarlamaktadır. Bu durum, yeni iletişimci istihdamlarının da önünü açacaktır. Dolayısıyla bütün bu veriler, çalışmanın çıkış noktası olan tüm hipotezleri doğrulamaktadır.

Bu araştırmalar ışığında, Türkiye’de e-spor için gerekli internet altyapısının sağlanmasının, teknolojiye erişimin ucuz olmasının ve toplumca bir e-spor bilinci oluşturularak, diğer rekabetçi oyunlara da destek verilmesi gerekliliği anlaşılmaktadır. Türkiye’de dijital oyun ve e-spor pazarının, gizli gücünün farkına varılarak geliştirilmesi, ülkemizi bu pazarın ciddi bir parçası hâline getirebilir, yeni iş alanları ve girişimler yaratabilir. Toplum bilincinin sağlanması ve özel girişimler ile devlet iş birliğinin gerçekleşmesiyle birlikte Türkiye, e-spor pazarını yakalamakta geç kalmayacak ve ülkemizden uluslararası alanda marka olabilecek oyunlar, e-sporcular, e-spor takımları ve e-spor etkinlikleri çıkabilecektir.

## **KAYNAKÇA**

Akbulut, H. (2009). Gelenekselden Dijitale, Mekândan Uzama Oyun Kültürü. M. Binark, G. Bayraktutan-Sütcü, I. B. Fidaner (der.). *Dijital Oyun Rehberi - Oyun Tasarımı, Türler ve Oyuncu*. İstanbul: Kalkedon Yayınları. S.25-82.

Akın, E. (2008). *Elektronik Spor: Türkiye'deki Elektronik Sporcular Üzerine Bir Araştırma*. Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.

Altay, D. (2005). *Küresel Köyün Medyatik Mimarı: Marshall McLuhan*. Kadife Karanlık. (düz. Derya Altay). 2. Baskı. İstanbul: Su Yayınevi.

Argan, M., Özer, A. ve Akın, E. (2006). Elektronik Spor: Türkiye'deki Siber Sporcuların Tutum ve Davranışları. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*. 1. Cilt. 2. Sayı. S.1-11.

Atabek, Ü. (2001). *İletişim ve Teknoloji*. 1. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Binark, M. & Sütcü-Bayraktutan, G. (2008). *Kültür Endüstrisi Olarak Dijital Oyun*. 1. Basım. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Binark, M., Sütcü-Bayraktutan, G. ve Fidaner, I. B. (2009). *Dijital Oyun Rehberi - Oyun Tasarımı, Türler ve Oyuncu*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Hazar, Z., Demir, G.T. ve Dalkıran, H. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Geleneksel Oyun ve Dijital Oyun Algılarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Metafor Çalışması. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 15. Cilt. 4. Sayı. S.179-190.

Huizinga, J. (2018). *Homo Ludens: Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme* (çev. M. A. Kılıçbay). 7 Basım. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Kızılkaya, E. (2010). *Bilgisayar Oyunlarında İdeolojik Söylem ve Anlatı*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Oswald, C., Murphy, S. and Prorock, C. (2014). *The Perceived Meaning of the Video Game Experience: An Exploratory Study*. Psychology of Popular Media Culture. Vol: 3. No: 2. Pp.110-126.

Özenç, O. E. ve Tınmazlar, A. (2019). *Türkiye'de E-Spor ve League of Legends*. 3. Baskı. İstanbul: Profil Kitap.

Silva, V. N. & Chaimowicz, L. (2017). *MOBA: a New Arena for Game AI*. arXiv preprint: 1705.10443v1. Pp. 1-8.

Yengin, D. (2014). *Yeni Medya ve Dokunmatik Toplum*. 2. Baskı. İstanbul: Derin Yayınları.



## **ELEKTRONİK KAYNAKLAR**

URL-1 <https://www.cnnturk.com/teknoloji/en-cok-satan-oyun-konsollari-2019> , (Erişim Tarihi: 24.07.2020).

URL-2 <https://www.fizidi.com/moba-nedir/> , (Erişim Tarihi: 13.07.2020).

URL-3 <https://www.webtekno.com/twitch-2020-2-ceyrek-5-milyar-saat-izlenme-h96060.html> , (Erişim Tarihi: 14.07.2020).

URL-4 [https://tr.wikipedia.org/wiki/League\\_of\\_Legends](https://tr.wikipedia.org/wiki/League_of_Legends) , (Erişim Tarihi: 13.07.2020).

URL-5 <https://leaguefeed.net/did-you-know-total-league-of-legends-player-count-updated-2020/> , (Erişim Tarihi: 24.07.2020).

URL-6 <https://www.haberturk.com/league-of-legends-turkiye-de-ne-kadar-oyunaniyor-haberler-2585440-teknoloji> , (Erişim Tarihi: 24.07.2020).

URL-7 <https://shiftdelete.net/iyi-bir-league-of-legends-oyuncusu-olmak-icin-5-tuyo> , (Erişim Tarihi: 24.07.2020).

URL-8 <https://www.polygon.com/2016/9/13/12891656/the-past-present-and-future-of-league-of-legends-studio-riot-games> , (Erişim Tarihi: 14.07.2020).

URL-9 <https://techcrunch.com/2015/12/17/tencent-takes-full-control-of-league-of-legends-creator-riot-games/> , (Erişim Tarihi: 13.07.2020).

URL-10 <https://webrazzi.com/2012/02/20/riot-games-turkiye/> , (Erişim Tarihi: 13.07.2020).

URL-11 <https://www.hurriyet.com.tr/riot-gamesten-turkiyeye-10-milyon-liralik-yat-40499285> , (Erişim Tarihi: 13.07.2020).

URL-12 <http://www.hurriyet.com.tr/sporarena/yildirim-riot-games-espor-sahnesi-acilisina-katildi-41088396> , (Erişim Tarihi: 13.07.2020).

URL-13 <https://gamist.co/espor/riot-games-espor-sahnesini-ziyaret-ettik/> , (Erişim Tarihi: 24.07.2020).

URL-14 <https://www.haberturk.com/e-spor-nedir-nasil-e-sporcu-olunur-e-spor-oyunlari-hangileridir-detayli-e-spor-kilavuzu-2501594-teknoloji> , (Erişim Tarihi: 13.07.2020).

URL-15 <https://www.ekonomist.com.tr/kapak-konusu/e-spor-ekonomisi.html> , (Erişim Tarihi: 24.07.2020).

URL-16 <https://www.finansgundem.com/yazarlar/espore-ve-ekonomik-boyutu-yazisi/1297026> , (Erişim Tarihi: 24.07.2020).

URL-17 <https://www.trtspor.com.tr/haber/diger-sporlar/e-spor-gelirleri-2019da-1-milyar-dolari-asti-203079.html> , (Erişim Tarihi: 24.07.2020).

URL-18 <https://dijitalsporlar.com/makaleler/dunyada-espore> , (Erişim Tarihi: 13.07.2020).

URL-19 <https://blog.anasponsor.com/e-sporda-600den-fazla-sponsorluk-anlasmasi-imzalandi/> , (Erişim Tarihi: 24.07.2020).

URL-20 <https://esportsinsider.com/2019/10/axe-league-of-legends-esports/> , (Erişim Tarihi: 24.07.2020).

URL-21 <https://blog.anasponsor.com/pringles-league-of-legends-avrupa-sampiyonasinin-sponsoru-oldu/> , (Erişim Tarihi: 24.07.2020).

URL-22 <https://www.redbull.com/tr-tr/armina-dan-turkiye-espore-sahnesi-analizi> , (Erişim Tarihi: 14.07.2020).

URL-23 <https://www.webtekno.com/turkiye-e-spor-federasyonu-kuruldu-h45324.html> , (Erişim Tarihi: 13.07.2020).

URL-24 <https://www.aksam.com.tr/teknoloji/turkiyenin-ilk-espore-turnuvasi-yapildi/haber-281820> , (Erişim Tarihi: 24.07.2020).

URL-25 <https://www.hurriyet.com.tr/teknoloji/vodafone-league-of-legends-turkiye-sampiyonluk-ligine-isim-sponsoru-oldu-40798123> , (Erişim Tarihi: 13.07.2020).

URL-26 <https://lolesports.com/schedule?leagues=turkiye-sampiyonluk-ligi,turkey-academy-league> , (Erişim Tarihi: 14.07.2020).

URL-27 <https://gamist.co/espore/red-bull-player-one-teke-tek-league-of-legends-turnuvasi-gamexte/> , (Erişim Tarihi: 14.07.2020).

URL-28 <https://www.twitch.tv/riotgamesturkish> , (Erişim Tarihi: 24.07.2020).

URL-29 <https://tr.leagueoflegends.com/tr-tr/news/community/subat-ayi-kafe-turnuvalari-basliyor/> , (Erişim Tarihi: 14.07.2020).

URL-30 <https://playerbros.com/league-of-legends-ekim-ayi-kafe-turnuvalarini-kimler-kazandi/> , (Erişim Tarihi: 24.07.2020).

# BİLİNÇLİ FARKINDALIK TEMELLİ BİLİŞSEL TERAPİ: BİR İNCELEME ÇALIŞMASI

Saadet ZÜMBÜL

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

szumbul@aku.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-3812-3482>

<i>Atf</i>	Zümbül, S. (2021). BİLİNÇLİ FARKINDALIK TEMELLİ BİLİŞSEL TERAPİ: BİR İNCELEME ÇALIŞMASI. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 155-194.
------------	---

## ÖZ

Bilinçli farkındalık, iyi oluşa doğrudan katkı sağlayan ve günlük yaşamla derinden ilişkili olan çok eski bir Budist uygulamasıdır. Batı'daki psikoterapi uygulamalarında yöntem olarak ilk kez 1980'li yıllarda John Kabat-Zinn tarafından kullanılmıştır. Bu başlatıcı hareketle etkili ve kapsamlı çok sayıda terapi modelleri geliştirilmiştir. Bunlardan biri de başlangıçta depresyon nüksünü önlemek üzere geliştirilen Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi Programı'dır. Bu çalışmada Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi Programı'nı kapsamlı bir şekilde incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle, literatür araştırması yöntemi kullanılarak öncelikle bilinçli farkındalık kavramı, bilinçli farkındalık bileşenleri ve bilinçli farkındalıkla ilgili yapılan araştırmalar ele alınmış ardından Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi Programı'nın amacı, teknikleri, oturumları, uygulanması ve etkililiği incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Bilinçli Farkındalık, MBCT, Bilişsel Terapi, Depresyon, İyi Oluş.*

Geliş Tarihi: 14.10.2020, Kabul Tarihi:02.11.2020, DOI: 10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud\_v13i1006

Derleme Makale-Bu makale iThenticate programıyla kontrol edilmiştir.

Copyright © İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

## **MINDFULNESS BASED COGNITIVE THERAPY: A REVIEW STUDY**

### **ABSTRACT**

Mindfulness is a very ancient Buddhist practice that directly contributes to well-being and is deeply associated with everyday life. It was first used by John Kabat-Zinn in the 1980s as a method in psychotherapy practices in the Western psychotherapy. With this initiative, many effective and comprehensive therapy models have been developed. One of them is the Mindfulness Based Cognitive Therapy Program, which was originally developed to prevent depression recurrence. In this study, it is aimed to comprehensively examine the Mindfulness Based Cognitive Therapy Program. Based on this purpose, first of all, concept of mindfulness, mindfulness components and researches that regarding mindfulness were examined with literature review, and then the aim of the Mindfulness Based Cognitive Therapy techniques, sessions, implementation and effectiveness were scrutinized.

**Keywords:** *Mindfulness, MBCT, Cognitive Therapy, Depression, Well Being.*

## GİRİŞ

Doğu gelenekleri, ağrıyı ve ıstırabı azaltan bununla birlikte iyi oluşu geliştiren meditasyon ve bilinçli farkındalık (mindfulness) uygulamalarından yüzyıllardır yararlanmaktadır. Psikoterapi literüne dahil edilmesi yakın bir geçmişe dayanıyor olsa da bilinçli farkındalığın olumlu faydalarına yönelik artan kanıtlar, gün geçtikçe belgelendirilmeye devam etmektedir. Son iki yıl içinde yapılan bazı meta-analiz çalışmaları incelendiğinde, bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin mevcut depresif semptomlar (Goldberg, Tucker, Greene, Davidson, Kearney ve Simpson, 2019), anksiyete semptomları (Zhou ve diğ., 2020), yeme bozukluğu (Sala, Shankar Ram, Vanzhula ve Levinson, 2020), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (Cairncross ve Miller, 2020) gibi çeşitli psikolojik sorunlar üzerinde faydalı olmasının yanında çocuklardan yaşlılara dek farklı yaş gruplarıyla da olumlu sonuçlar göstermesi oldukça umut vericidir (Bamber ve Morpeth, 2019; Dawson ve diğ., 2020; Dunning ve diğ., 2019; Li ve Bressington, 2019).

Bilinçli farkındalık, şimdiki anın deneyimlerine karşı yargılayıcı ve tepkisel olmayan bir şekilde duyguları, düşünceleri ve bedensel duyularını ve bununla birlikte görme, işitme ve koklama gibi dışsal uyarıcıları içine alan bir farkındalık biçimidir (Baer, Lykins ve Peters, 2012; Kabat-Zinn, 2005b). Bilinçli farkındalık temelli terapiler Hayes (2004) tarafından üçüncü kuşak davranışçı terapiler olarak kapsamlı bir biçimde sınıflandırılmıştır. Tarihsel olarak ilk nesil davranışçı terapiler Skinner, Wolpe, Eysenck gibi öncülerle davranışlardaki değişimi baz alarak 1960'larda laboratuvar çalışmaları ile doğmuştur. İkinci kuşak terapiler ise davranışın yanına algı ve bilişleri de ekleyen 1970'lerdeki bilişsel devrim ile günümüze uzanan kapsamlı terapileri ifade etmektedir. Ellis ve Beck'in başını çektiği Bilişsel ve Davranışçı Terapiler duygusal rahatsızlıkların bilişlerden ve algılardan kaynaklandığını ve bunun duygu ve davranışlardaki etkileri beraberinde getirdiğini vurgulamaktadır. 1990'larda filizlenen üçüncü kuşak terapilerde ise dil ve bilişe yapılan vurgu devam etmektedir ancak bu vurgu Bilişsel Davranışçı Terapilerden farklıdır. Üçüncü kuşak terapilerde bilişlerin içeriğini değiştirmekten çok hatalı bilişler ve fonksiyonel olmayan inançların meydana getirdiği sıkıntı verici deneyimlere karşı yargısız ve kabul edici bir tutum geliştirme vurgulanır (Hayes, 2004; Herbert ve Forman, 2014). Psikolojik olayları doğrudan birinci dereceden değişim stratejileriyle değiştirmeye odaklanmak yerine bu müdahaleler, olayların işlevini ve bireyin onlarla kurduğu ilişkilerini farkındalık, kabul veya bilişsel ayrışma gibi ikinci dereceden değişim stratejileri aracılığıyla değiştirmeyi amaçlamaktadır (Hayes, Luoma, Bond, Masuda ve Lillis, 2006). Bilinçli farkındalığın içebakış yönelimli meditasyon uygulamalarına karşın Bilinçli Farkındalık Temelli Terapiler içgörü yönelimli değil Bilişsel Davranışçı yönelimler arasında yer almaktadır. Bunun temel nedenlerinden biri bilinçli farkındalığın Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın kavramlarından olan üstbiliş, dikkat regülasyonu, duygu düzenleme, maruz bırakma ve yeniden değerlendirme gibi kavramlarla ilişkilendirilmesidir (Ögel, 2015).

Bilinçli farkındalığın sistemli şekilde psikoterapide kullanılması bu alanda öncü olan Jon Kabat-Zinn'in 1980'li yıllarda geleneksel Budist meditasyon pratikleri ile Batının birikimli psikoloji anlayışını Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı (Mindfulness-Based Stress Reduction-MBSR) olarak adlandırdığı ayrı bir bilinçli farkındalık programında bütünleştirmesi ile başlamıştır (Karremans, Schellekens ve Kappen, 2015). Bir grup terapisi olarak bu program, öncelikli olarak kronik hastalık ve ağrı yaşayan bireylere yardım etmek; kronik ağrı semptomlarının ve buna dayalı stresin hafifletilmesinde hastaların farkındalık becerileri edinmelerini sağlamak için düzenlenmiştir (Çatak ve Ögel, 2010; Seligman, 2010). Kabat-Zinn'in açtığı bu yolla birlikte günümüzde Doğunun bilinçli farkındalık kavramı ile Batı psikolojisinin pek çok kavramı bütünleştirilmiş, heyecan verici ve etkili çok sayıda kapsamlı terapi modelleri geliştirilmiştir (Seligman, 2010). Bunlardan en çok bilinenleri Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi (Mindfulness-Based Cognitive Therapy-MBCT), Diyalektik Davranış Terapisi (Dialectical Behavior Therapy-DBT) ve Kabul ve Kararlık Terapisi (Acceptance and Commitment Therapy-ACT)'dir (Hayes, Strosahl ve Wilson, 1999; Linehan 1993; Segal, Williams ve Teasdale, 2002). Bu çalışmada Segal ve meslektaşları (2002) tarafından geliştirilen Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi Programı (MBCT) incelenecektir. Çalışmada araştırma yöntemi olarak literatür araştırması kullanılmıştır. Bu amaçtan hareketle öncelikle bilinçli farkındalık kavramı, bilinçli farkındalık becerileri ve bilinçli farkındalıkla ilgili yapılan araştırmalar ele alınacak ardından Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi Programı'nın amacı, teknikleri, oturumları, uygulanması ve etkililiği değerlendirilecektir.

### **Bilinçli Farkındalık Nedir?**

Kabat-Zinn (2003) bilinçli farkındalığı en kapsamlı ve en bilenen tanımıyla “şimdiki zamanda an be an ortaya çıkan deneyimi yargılamadan, bilerek ve isteyerek dikkat verme yoluyla ortaya çıkan farkındalık durumu” olarak tanımlamıştır. Bu tür bir farkındalık bir şeye her zamankinden fazla dikkat göstermekten ziyade dikkat veriş tarzını geliştirmek; bireyin bedenindeki tüm kaynakları ve duyuları kullanarak tüm kalbi ve zihni ile farklı bir şekilde ve akıllıca dikkatini yöneltmesi demektir (Williams, Teasdale, Segal ve Kabat-Zinn, 2015). Bilinçli farkındalığın nihai temeli, mevcut anda yaşanan deneyimlere kabul edici ve dostane bir tavır ile yaklaşıp bu deneyimleri belli kategoriler ya da ön yargılarla örneğin iyi, kötü, hoş veya nahoş olarak sınırlandırmayarak yani yargılamayarak merak ve açıklıkla algılamak ve gözlemlemektir (Ameli, 2016; Özyeşil, 2011). Birçok araştırmacı bilinçli farkındalığın anlaşılması, tarif edilmesi ve kesin terimlerle tanımlanmasının zor olduğuna dikkat çekmektedir. Bu nedendir ki çok sayıda betimlemesi ve tanımı mevcuttur (Bear, 2011). Bilinçli farkındalık kapsamlı bir biçimde; şimdiki anın gerçekliği üzerinde yüksek bir farkındalık ve odaklanma, mevcut durum hakkında düşünceler ya da duruma karşı duygusal reaktiflere sapanmadan onu tanımak, gözlemlemek ve

kabul etmek olarak kavramsallaştırılmaktadır (Bishop, 2002). Ek olarak bilinçli farkındalık, ne kadar acı verici olursa olsun kişinin kendi deneyimlerine karşı davet edici, merhametli ve değerlendirici-eleştirel olmayan bir tutum takınması olarak daha geniş bir kavramı ifade eder (Kleen ve Reitsma, 2011).

Bilinçli farkındalık, kökenlerini Doğu’da uygulanan Budist içgörü meditasyon pratiklerinden almaktadır. Budizm’in aşamaları bulunmaktadır ve meditasyonun iki temel türü olan Vipassana (içgörü) ve Samatha (konsantrasyon ve sükûnet) da bu aşamalara dayanmaktadır (Ögel, 2015). Bilinçli farkındalık meditasyonu tipik olarak Theravada Budizm’den köken alan Vipassana ile eş anlamlı olarak kullanılan ve bilinçli farkındalığın aşamalı olarak gelişmesi için tasarlanmış bir pratiktir (Davis ve Hayes, 2011). Linehan ve Willks (2015) de bilinçli farkındalığı, “Doğu’nun (Zen) geleneksel pratiklerinden transfer edilen beceriler” olarak betimlemişlerdir (s. 99). Doğu perspektifi ile kavramsallaştırılan bilinçli farkındalık, Budist geleneklerinden köken alsa da içinde Budizm ile ilişkili dini ve kültürel bileşenleri içermemektedir. Bu anlamda yalnızca Budist olmakla ilgili değil dikkatle ilgili evrensel bir gereklilik, doğuştan gelen bir insan kapasitesini yansıtmaktadır (Kabat-Zinn, 2003). Brown ve Ryan (2003) da paralel olarak insanların belli bir düzeyde bilinçli farkındalık ile dünyaya geldiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Ameli (2016) de “Farkındalık basittir ama kolay değildir. Basittir çünkü hepimiz farkında olma kapasitesine sahibiz. Kolay değildir, çünkü disiplin gerektirir” (s. 7) demiştir. Çoğu insan bilinçli farkındalık kapasitesine sahip olsa da bireyler zaman içinde farklılaşır ve muhtemelen bilinçli farkında olma eğilimi bir kişiden diğerine de farklılık gösterir (Bear, Smith ve Allen, 2004). Bunun yanında çevresel faktörlerin de bireylerin bilinçli farkındalıkla hareket etme kapasitesinin gelişiminde pozitif ya da negatif etkisi olabilmektedir (O’Kelly ve Collard, 2012). Dolayısıyla bilinçli farkındalık, tüm insanların doğuştan sahip olduğu bir kapasiteyken aynı zamanda pratiklerle geliştirilen bir beceri olarak görülmektedir (Giluk, 2010).

Bilinçli farkındalığı daha iyi kavramak için tam tersi olan “farkında olmama” (mindlessness) durumunu ele almak da işlevsel olabilir. Ögel (2015) farkında olmamayı en iyi açıklayan kavramın “otomatik pilot” olduğunu belirtmiştir. Otomatik pilot kavramı, bireyin yaşanan ana ilişkin duygu ve düşüncelerinin bilincinde olmadan ya da bilinçli bir amacı olmadan hareket ettiği bir zihin durumunu ifade eder. Otomatik pilot kavramını açıklamak için yemek yeme davranışı gibi rutin günlük işleyişimize göz atmak yeterli görülmektedir (Williams ve diğ., 2015); hemen hemen nerdeyse hiç farkında olmadan yemek yenir, bu sırada konuşulur ya da çok farklı şeyler düşünülür ancak bu tarz bir yemenin aşırı kilo probleminin nedenlerinden biri olduğunu da belirtilmiştir. Bu otomatik bilişler için de böyledir ki bilişsel geviş getirme olarak bilenen ruminatif düşüncelerin çoğu kişinin farkındalığının dışında gerçekleşir ve duyguları

da oldukça olumsuz etkiler (Ögel, 2015). Bilinçli farkındalık durumunda ise düşünceler ve duygular onlarla aşırı şekilde özdeşleşmeden, otomatik ve alışılmış tepki kalıplarıyla yanıt vermeden zihinde oluşan olaylar olarak gözlemlenir. Bu kendini gözlemeye ilişkin tarafsız duruş, kişinin algısı ve tepkisi arasında yer alan ‘boşluğu’ gösterir. Böylelikle bilinçli farkındalığın kişilerin olaylara karşı daha düşünceli tepki vermelerine olanak sağlayan bir zaman aralığı yarattığı düşünülmektedir (Bishop ve diğ., 2004). Otomatik pilotun yanında bir diğer önemli durum ise “deneyimsel kaçınma”dır. Deneyimsel kaçınma, bir kişinin içsel deneyimleriyle (örn. bedensel duyular, duygular, düşünceler, anılar, davranışsal eğilimler) temas halinde kalmak istememesi ve bu olayların ve bağlamların biçimini veya sıklığını değiştirmek için adımlar atmasıyla ortaya çıkmaktadır. Ancak bu girişim zararlı sonuçlara ve patolojilere yol açan bir olgudur (Hayes ve diğ., 1999). Farkındalığın görevi, insan olmayı tüm halleriyle deneyimleyebilmek ve hoş görebilmektir buna karşın deneyimsel kaçınma tersine duygular, düşünceler ve bedensel duyulardan uzak durma çabasıdır (Ameli, 2016). Diğer yandan aslında bu çabalar ya da girişimler bir dereceye kadar herkes için tanıdık, yaygın bir insani eğilim olarak görülmektedir çünkü insanların hayatta kalma sürecinin doğal ve çok önemli bir parçası da olumsuz duygulardan kaçınma güdüsüdür (Ögel, 2015). Buna karşın, kısa süreli bir rahatlama sağlar ve işlevsellikte uzun dönemli hasara yol açabilir (Silberstein, Tirch ve Leahy, 2012). Özetlemek gerekirse bilinçli farkındalık kavramı, otomatik bir işleştiren ziyade bütüncül bir farkındalık durumunu, bu farkındalığı geliştiren bir pratiği, bilgi işleminin bir modunu ve bir yatkınlığı ifade etmek için kullanılmaktadır (Davis ve Hayes, 2011). Diğer bir deyişle, bilinçli farkındalık hem bireyin sahip olduğu bir kapasite olarak yaşamında yargısal olmayan farkındalığı sergileme eğilimini hem de belirli pratikler yoluyla geliştirdiği bir üstbilişsel modu yansıtmaktadır.

### **Bilinçli Farkındalık Bileşenleri**

Bazı araştırmacılar bilinçli farkındalığın farklı becerilerin bütünü olduğunu, bazıları tamamlayıcı farklı bileşenlerden oluştuğunu, diğerleri ise farklı mekanizmalardan meydana geldiğini ifade ederek çok boyutlu bir yapı olduğuna işaret etmişlerdir. İncelendiğinde küçük farklılıklar gösterebilir de literatürdeki bu farklı kullanımların aynı psikolojik yapıları işaret ettiği söylenebilir. Bu bölümde hem kavrama dair yapılan tanımlarda hem de çeşitli değerlendirme araçlarında bilinçli farkındalığı oluşturan yapıları (faktörleri) daha iyi karşılayabileceği düşünüldüğü için “bileşenler” ifadesi kullanılmıştır.

Daha önce de değinildiği gibi bilinçli farkındalığın araştırmacılar tarafından ele alınan pek çok tanımı vardır. Bu tanımlarda kavramın farklı ancak ayrılmaz ve birbirini tamamlayan pek çok bileşenine dikkat çekilmiştir. Örneğin Kabat-Zinn (2003) bilinçli farkındalığı mevcut anın deneyimlerine bilerek, niyet ederek ve yargılamaksızın dikkat verme ile oluşan farkındalık durumu şeklinde tanımlamıştır. Bishop ve meslektaşları (2004), bilinçli farkındalığı dikkatin öz düzenlemesi



ile merak, açıklık ve kabul olarak iki bileşenden oluşan bir model bağlamında operasyonel şekilde tanımlamışlardır. Herbert ve Cardaciotto (2005) da bilinçli farkındalığı iki farklı faktörden oluşacak şekilde: i.) mevcut deneyimin tümünün genişletilmiş farkındalığı ve ii.) bu deneyimin yargısal olmayan bir şekilde kabulünü içeren bir tutum olarak tanımlamışlardır (s. 198). Shapiro, Carlson, Astin ve Freedman (2006) ise “niyet etme”, “dikkat verme” ve deneyim alanında meydana gelen şeyleri, derinden dile getirilen istek ve beklentilere aykırı olsa bile “kabul, nezaket ve açıklık ile karşılama ifade eden tutum” olmak üzere üç aksiyomu içinde barındıran bir kavram olarak tanımlamışlardır. Cernetic (2016) ise bilinçli farkındalığın etkilerinin, iki boyutlu bir farkındalık modeline göre gruplandırılan beş mekanizma yoluyla elde edildiğini belirtmiştir. Deneyimsel farkındalık boyutu üç mekanizmayı içerir: (a) otomatik tepkilerin zayıflaması, (b) deneyime karşı objektifliğin artması ve (c) dikkat odağının genişletilmesi. Deneyimsel kabul boyutu iki mekanizmayı içerir: (d) deneyimsel kaçınmanın zayıflaması ve (e) maruz kalma ve duyarsızlaştırma. İncelendiğinde, tüm bu bileşenlerin bilinçli farkındalık temelli terapilerin ve müdahalelerin danışanlara kazandırmak istedikleri beceriler olduğu da dikkati çekmektedir. Örneğin meditasyon teknikleri genellikle şimdiki zaman deneyimlerini gözlemlemeye ilişkin dikkati öğretmek için kullanılır. Bu pratiklerde uygulayıcılar, seçilmiş bir odaklama nesnesi (nefes gibi) ile doğrudan temas halinde kalmak, dikkat dağıtıcılardan kurtulmak ve zihin dağıldığında dikkati odak nesnesine geri yönlendirmeyi amaçlamaktadır (Lindsay ve Creswell, 2017).

Bilinçli farkındalık bileşenlerini kapsamlı ve bütün olarak sınıflandırmak için bilinçli farkındalığı ölçen değerlendirme araçları da incelenebilir. Geliştirilen çeşitli ölçeklerde yer alan faktörler teorik olarak bilinçli farkındalığı yansıtan yapıları da ifade etmektedir (Bkz. The Freiburg Mindfulness Inventory-FMI, Buchheld, Grossman, ve Walach 2001; The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills-KIMS, Baer, Smith ve Allen, 2004; The Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised CAMS-R, Feldman, Hayes, Kumar, Greeson ve Laurenceau, 2007; The Southampton Mindfulness Questionnaire, Chadwick, Hember, Symes, Peters Kuipers ve Dagnan, 2008; The Five Facet Mindfulness Questionnaire-FFMQ, Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer ve Toney, 2006; The Philadelphia Mindfulness Scale-PHLMs, Cardaciotto, Herbert, Forman, Moitra ve Farrow, 2008; The Toronto Mindfulness Scale, Lau ve diğ., 2006). Bu doğrultuda bilinçli farkındalık yapıları incelendiğinde genel olarak ana odaklanma, gözleme (içsel ve dışsal deneyimleri gözleme), dikkat regülasyonu, içsel deneyimlere karşı dostane merak ve açıklık, yargısızlık (duygu ve düşünceleri içeren içsel deneyimler ile dışsal deneyimleri yargılamama), kabullenme, bilişsel ayrışma (serbest bırakma, mesafe koyma ve merkezsizleşme) ve duyguları tanımlama ve isimlendirme boyutlarının yer aldığı dikkat çekmektedir. Her bir ölçek benzer fakat özdeş olmayan operasyonel tanımlara dayanmaktadır (Iani, Laouriola ve

Caforo, 2017). Bunlara ek olarak bilinçli farkındalık temelli terapi programlarının her biri uyumsal sonuçlara destek veren bilinçli farkındalığa özgü ortak bileşenleri ve bilinçli farkındalığa özgü olmayan ortak bileşenleri (örn. grup tartışmaları ve sosyal destek) içerir (Lindsay ve Creswell, 2017).

Farkındalık temelli terapilerin her birinde bilinçli farkındalık terapinin kalbinde yer alsada da terapi hedeflerinin farklılaşmasına bağlı olarak bileşenlerine yapılan vurgu da farklılaşmaktadır. MBCT’de ise ele alınan temel bileşenlerin içsel deneyimlere karşı dostane bir merak ve ilgi, bedensel duyumların farkında olma, onları yargılamadan gözleme, duygu düşünce açık ve kabul edici bir yönelim geliştirme ve mesafe koyarak merkezsiz bir tutum geliştirme olduğu görülmektedir (Ögel, 2015; Bear ve diğ., 2004). Bu çalışmada bilinçli farkındalık becerileri olarak da ele alınan bu bileşenler kısaca açıklanacak özellikle MBCT’de vurgulanan ve oturumların yapısını oluşturan beceriler üzerinde durulacaktır.

**Şimdiki Ana Odaklanma:** Şimdiki ana karşı farkındalık, çevrenin önemli özelliklerine ve kişinin kendi tepkilerine olan duyarlılığını artırır ve böylece bireyin kendini yönetmesi ve uyumlu başa çıkma becerileri geliştirmesi için kolaylaştırıcı bir işlev sağlar (Hayes, Villatte, Levin ve Hildebrandt, 2011). Budist felsefesinde uzun bir süredir bilinçli farkındalık süreci ve pratiklerinin, zihin geçmiş ya da geleceğe odaklandığı zaman yaşanan güçlükleri hafifleteceğine inanılmaktadır (Dove ve Costello, 2017). Bu düşüncenin temeli, yaşanan deneyimleri yargılamamak ve değerlendirmemek bunları basitçe algılamaktır. Böylece bireyler gelecek ile ilgili daha az endişe duyar ve sürekli geçmiş ile ilgili aynı şeyleri düşünmekten kaçınmış olur (Ameli, 2016). Buna karşın şimdiki ana ilişkin farkındalık düşük olduğunda, bireyleri yönlendiren içsel ve derin korkular kontrolü ele alır ve bu durum otomatik davranışlar ve ilişkili pek çok zararlı sonuçları beraberinde getirir (Özyeşil, 2011). Bilinçli farkındalık, bireyin beyninde yer alan otomatik pilotu bilerek ve isteyerek devreden çıkarması ve bu şekilde zamanının çoğunu geçmişe gömülerek veya gelecek ile ilgili endişeler duyarak geçirmekten kendini kurtararak şimdiki anda olmasıdır (Williams ve diğ., 2015). Böylece şimdiki ana odaklanma becerisi, her an yaşananların farkında olmayı ve zihnin nasıl gereksiz kaygılar yarattığını anlamak için içgörü kazanmayı sağlar (Siegel, 2010). Çünkü bu, bireyin olumsuz duyguları ortaya çıktığında onları değiştirmeye ya da bastırmaya çalışmadan, aynı zamanda onlardan kaçmadan, kendini yargılamadan, olumsuz duygulara ilişkin açık düşünmesidir (Neff, 2003). Bu doğrultuda da ana odaklanma becerisi, anda ortaya çıkan düşünce, duygu ve duyumları yargılamama becerisi ile birliktedir.

**Yargılamama:** Bireyler deneyimlerini kategorize ederler ve bir anlamda onları iyi kötü ya da nötr olarak etiketlerler. Bu zihnin otomatik bir davranışıdır ve bireyi kısıtlar. Bu noktada bilinçli farkındalığın yargılamama becerisi devreye girmektedir. Bilinçli farkındalığın yüksek olması bireyin deneyimleri iyi-kötü

veya sağlıklı-sağlıksız şeklinde değil şu anda oldukları gibi kabul etmesini sağlar. Bu aynı zamanda olumsuz yargılamayı ortadan kaldırır, öz eleştiriyi hafifletir ve kendini anlamayı yükseltir (Baysal ve Demirtaş, 2012). Bu bakımdan yargısızlık becerisinin, içsel deneyimlere karşı kalıplaşmış bir etiket ya da sonuçtan ziyade onlara merak, açıklık ve ilgi ile yaklaşmak ve onları yorumlamak yerine önce gözlemlemek olduğu ifade edilebilir.

İçsel Deneyimlere Karşı Dostane Merak, Açıklık ve İlgi: Bilinçli farkındalık durumunda düşünceler ve duygular dikkatlice kayda alınır, merakla araştırılır ve şefkatle nezaketle kabullenerek kibarca tutulur (Ameli, 2016). Davranışlara dikkat vermek, hayati önem taşır ki dikkat; soğuk, eleştirel nitelikler içerebilir ya da açık yürekli, dostça bir varlık ve ilgi duygusuyla sevecen, merhametli bir nitelik de içerebilir. Shapiro ve meslektaşları (2006) bireylerin kendi iç ve dış deneyimlerine, değerlendirmeden veya yorumlamadan katılmayı öğrenebildiklerini ve deneyim alanında meydana gelenlerin, derinden dile getirilen istek ve beklentilere aykırı olsa bile kabul, nezaket ve açıklık ile yaklaşabileceklerini ifade etmişlerdir.

**Gözleme:** Bilinçli farkındalık özellikle bilincin izleme ve gözleme kapasitesi olarak görülmektedir (Brown ve Ryan, 2004). Gözleme becerisiyle bireyler içsel varlıklarını derin ve yoğun bir şekilde dinleme ve içsel dünyanın ne söylediği konusunda uyanık ve bilinçli olmaktadır. Kendinin farkına varma ile iletişimde diğerlerine karşı gösterilen tepkiler ve yaşamı zorlaştıran olaylar, kör noktalar bununla birlikte sahip olunan belirli güçler ve yetenekler de anlaşılır (Walsh, 2012). Öyle ki Deci ve Ryan (1980) bilinçli farkındalığın tehlikede olduğu durumlar arasında bireyin karşısındaki kişinin davranışlarına dikkat etmeden ve farkında olmadan dürtüleriyle veya otomatik olarak davranmasını da eklemişlerdir. Bu bağlamda bilinçli farkındalığın gözleme becerisi ile duygular ve düşünceler alışkanlık olarak yerleşmiş tepki biçimleri kullanılmadan zihinden geçen olaylar olarak gözlemlenir. Ayrıca belirtilmelidir ki bilinçli farkındalık becerileri birbirini tamamlar niteliktedir. Örneğin gözleme becerisi şimdiki zamana dikkati vermeyi ve yargılamayan, reaktif olmayan bir gözlemlemeyi içerir.

**Dikkat Regülasyonu:** Bilinçli farkındalık dikkat vermenin şimdiki zaman odaklı, alıcı ve yargılayıcı olmayan özelliklerle karakterize özel bir biçimi olarak ele alınır (Kabat-Zinn, 2005a). Bishop ve meslektaşları (2004) da bilinçli farkındalığın dikkat verme özelliğine vurgu yaparak bilinçli farkındalığı sürekli bir dikkat, dikkat değişimi ve ayrıntılı işlemenin (elaborative processing) engellenmesini içeren dikkatin öz düzenlemesi olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda, bilinçli farkındalık bir üstbilişsel beceri olarak düşünülebilir. Bilinçli farkındalığı üstbiliş ve yürütücü işlevler ile ilişkilendiren pek çok çalışma vardır (Chiesa, Calati ve Serretti, 2011; Solem, Thunes, Hjemdal, Hagen ve Wells, 2015; Wells ve Matthews, 1996).

**Kabul:** Kabul, anlık deneyimi gözlemlemek için objektif, reaktif olmayan bir mercektir (Lindsay ve Creswell, 2017). Kabul etme, diğer kabulle ilişkili bileşenleri de içine alan bir şemsiye terimdir. Bu anlamda kabul etme, mevcut anın deneyimleri değiştirmeye çalışmadan (içsel deneyimlerden kaçınma) onların ortaya çıkmasına ve geçip gitmelerine izin verme yeteneği (bağlanmama-serbest bırakma) ile deneyimleri iyi, kötü gibi değerlendirmeksizin (yargılamama) şimdiki anda yaşanan deneyimlere katılma istekliliğidir (Lindsay ve Creswell, 2017). Kişinin deneyimlerini iyi ya da kötü, sağlıklı ya da sağlıklısız, kıymetli ya da değersiz olarak yargılaması yerine tüm kişisel deneyimlerini (düşünceler, duygular, olaylar...) basitçe şu an da meydana gelen şeyler olarak kabul etmesidir (Cormier, Nurius ve Osborn, 2009). Burada dikkat edilmesi gereken husus şudur ki kabullenme kavramı pasiflik ya da boyun eğme ile eşdeğer değildir. Bunun yerine kabullenme, zihnin yaşanan olayla aşırı meşgul olmaksızın ya da deneyimi bastırma yoluna gitmeksizin olayları tam olarak deneyimleme yeteneğidir (Keng, Smoski ve Robins, 2011). Bilinçli farkındalık ve kabul etme teknikleri, bir kişinin içsel deneyimleriyle olan ilişkisini hedefler ve bireyin reaktif olarak tepki vermeden proaktif olarak yanıt vermede daha büyük bir kapasiteye sahip olmasını sağlayarak davranış üzerinde alternatif etkiler yaratır (Morris, Garety ve Peters, 2014).

**Merkezsizleşme (Serbest Bırakma, Bilişsel Ayrışma ve Mesafe Koyma):** Merkezsizleşme (decentering), kişinin düşüncelerini ve duygularını bağımsız ve mesafeli bir şekilde gözleme yeteneği olarak tanımlanır. “Gözlemci perspektifi” olarak da adlandırılan merkezileştirme “kişinin düşüncelerini ve hislerini zihninde geçici olaylar olarak ne zorunlu olarak doğru olan ne de benliğin yansımaları olarak görmeyerek ilişkisi koparılmış bir şekilde gözleme yeteneği” olarak tanımlanır (Soler ve diğ., 2014). Cormier ve meslektaşları (2009) da bilinçli farkındalığın en önemli klinik uygulamasını, düşüncelerin kesin gerçekler ya da direktifler olarak görülmesinden ziyade sadece bir düşünce olarak görülmesini ifade eden bir “gözlemleyen benlik” kapasitesi geliştirmesi olarak vurgulamışlardır. MBCT’nin odak noktası da bireylere düşüncelerin ve duyguların daha geniş, merkezsiz bir perspektifle “zihinsel olaylar” olarak ilişkilendirmelerini öğretmektir (Teasdale, Segal, Williams, Ridgeway, Soulsby ve Lau, 2000). Depresyonla bağlantılı düşüncelere ve duygulara ayrılmış, merkezsizleşmiş bir ilişki geliştirme, bireylerin potansiyel bir nüksetme durumunda negatif düşünce kalıplarının yükselmesini önleme becerilerinin de bir merkezidir (Teasdale ve diğ., 2000) Merkezsizleşme ile yakından benzer bir kavram da daha çok ACT’de ele alınan bilişsel ayrışma (cognitive defusion) kavramıdır. Bilişsel ayrışma bireylerin kendine zarar verici bilişlerle mücadele etmesi yerine onlardan bağımlı koparıp nesnel bir pozisyona geçerek bu düşüncelerin kendiliğinden yok olmasına izin vermesidir (Ögel, 2015). Temelde ortaya çıkan paradoksal etkidir ve bu etki olumsuz duyguların yol açtığı sonuçları da ortadan kalkabilir (Demir, 2014).

### **Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi**

Bilinçli farkındalık temelli programlar psikoloji, tıp, sağlık hizmetleri ve eğitimdeki geniş bir bilimsel gelişme bağlamı ile iç içedir. İlk geliştirilen bilinçli farkındalık temelli program olan MBSR, kronik sağlık problemleri ve bu problemlere eklenen psikolojik ve duygusal stresin verdiği sıkıntıları yaşayan insanlar için yaşam mücadelelerine yeni yollarla bağlanmayı öğrenmelerinde bir eğitim ve öğretim olarak geliştirilmiştir (Kabat-Zinn, 2013). Bunun yanında MBSR, öncelikle tıp bakış açısı ve kültürü içinde hastaların iyileşmeyi ve dönüştürmeyi öğrenmesi için kendi kaynaklarını keşfetmesi ve yararlanmasını sağlayan katılımcı tıbbın bir parçası olarak oluşturulmuştur (Crane ve diğ., 2016; Kabat-Zinn, 2003). MBCT'nin gelişimiyle bilinçli farkındalık temelli müdahaleler psikoloji alanının içine dahil edilmiş ve tanıtılmıştır (Crane ve diğ., 2016). Segal, Williams ve Teasdale (2002), Kabat-Zinn'in programını tekrarlayan depresyon hastaları için "Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi" (MBCT) adıyla uyarlamışlardır. Araştırmacılar yaptıkları çalışmalar sonucunda üç veya daha fazla sayıda depresyon vakası yaşamış kişilerde depresyonun geri gelme riskinin yarıya indiğini ve antidepresanların da bireylerin bunları almaya devam ettiği sürece depresyonun üstesinden gelmeye yardımcı olduğunu belirtmişlerdir (Williams ve diğ., 2015).

MBCT özellikle depresif semptomlara sahip bireylere yardım etme amacıyla tasarlanmıştır (Greenberg, Shapero, Mischoulon ve Lazar, 2016; Ögel, 2015). Program, Kabat Zinn ve meslektaşlarının geliştirdiği MBSR'nın bileşenleri ve Bilişsel Davranışçı Terapinin (CBT) depresyona bakış açısının bütünleştirilmesine dayanmaktadır (Teasdale ve diğ., 2000; Tomfohr-Madsen ve diğ., 2016). Bu bütünleştirme ile ortaya farklı ve yaratıcı bir sentez çıkmıştır. Zihni ve bedeni tanımayaya yönelik olan iki farklı yöntemi harmanlayan bu sentez, bireylerin negatif düşünce ve duygularıyla olan ilişkilerinde köklü bir değişim yaratmalarına yardımcı olmaktadır (Williams ve diğ., 2015). Bu anlamda Bilişsel Davranışçı Terapi (CBT) ve MBCT, Bilişsel Terapinin değişik biçimleri olarak karakterize edilebilir ancak temel olarak farklı anlayışları ve terapi teknikleri içerirler (Tovote ve diğ., 2017). Çünkü CBT'den farklı olarak MBCT'de olumsuz otomatik düşüncelerin içeriğinin veya özel anlamlarının değiştirilmesi üzerinde çok az açık bir vurgu vardır (Teasdale ve diğ., 2000). Bu vurgu, değişimi yaratmak konusunda bakış açıların farklı olduğunu göstermektedir. MBCT'nin ana amaçları üç geniş kategoride belirtilmiştir (Tomfohr-Madsen ve diğ., 2016): i.) bilinçli farkındalığı geliştirme (yargılamaksızın şimdiki anda yaşanan deneyimlerin farkındalığı), ii.) pozitif ve sağlıklı bir tutumsal çerçeve geliştirmek ve iii.) zorlayıcı duygusal durumlarla baş etme becerileri geliştirmektir.

### **Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi'de Kullanılan Teknikler**

Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi Programı meditasyon egzersizleriyle birlikte bilişsel davranışçı teknikler içerir (Cladder-Micus, Vrijzen, Becker,

Donders, Spijker ve Speckens, 2015; Nauta ve diğ., 2017). Düşüncelerin geçerliliğinin değerlendirilmesi, değiştirilmesi ve alternatif düşünceler geliştirmesi temeline dayanan geleneksel Bilişsel Davranışçı Terapi (CBT) yaklaşımlarının aksine MBCT'nin öncelikli amacı bireyin düşünceleri ve duyguları ile olan iletişimini ve farkındalığını değiştirmektir. Teasdale ve meslektaşları (2000) MBCT'de yer alan Bilişsel Davranışçı Terapi yönünün öncelikli olarak “merkezsizleşmiş” (decentered) ilişkiyi, örneğin “Düşünceler gerçek değildir” ve “Ben düşüncelerimden ibaret değilim” anlayışını kurmayı kolaylaştırmak olduğunu belirtmişlerdir. Bu odak bilince çıkan fiziksel duyumların, duygu ve düşüncelerin her an daha fazla farkında değildir. Böylece bu farkındalık zaman içinde düşünce, duygu ve bedensel duyumlara ilişkin merkezsizleşmiş ilişkiyi geliştirme potansiyelini ortaya çıkarır (Ögel, 2015).

MBCT'de kullanılan teknikler de meditasyon egzersizleriyle birlikte CBT teknikleri içerir ancak tekniklerin kullanımı konusunda da MBCT'nin amacı farklıdır. CBT, davranışsal aktivasyona odaklanan ve bireylerin düşünceleri, duyguları ve davranışları arasındaki bağlantıyı anlamasına yardım eden sonuç olarak depresif ruh halinin sürmesinin altında yatan bilişleri değiştirmek amacıyla yapılandırılmış teknikleri içeren bir programdır. Aksine MBCT, bilinçli farkındalık meditasyonu ve egzersizleri ile şimdiki ana odaklanarak fonksiyonel olmayan düşünce, duygu ve bedensel duyumların kabulü ve farkındalığını sağlayan pratikleri içerir (Tovote ve diğ., 2017). Katılımcılar ilk önce negatif düşünce ve duygularını onları yargılamaksızın ya da tepki göstermeksizin oldukları gibi kabul etmeyi ve gitmelerine izin vermeyi öğrenirler. Bu sayede kendi otomatik davranış kalıplarını fark etmeye başlarlar. Alışkanlık haline gelmiş davranışsal ve bilişsel kalıplarına (kaçınma, rumimasyon vb.) daha büyük bir farkındalık yaratarak katılımcılar onlarla bağlantılarını kesmeyi ve onları serbest bırakmayı öğrenirler (Cladder-Micus ve diğ., 2015). Bu anlamda MCBT, sonuca ulaşmaktan ziyade sürece vurgu yapmaktadır. MBCT düşünme sürecine odaklanırken CBT'nin odağı daha fazla düşüncelerin içeriği üzerinedir. Kullanılan teknikler bakımından MBCT'nin bir diğer parçası meditasyondur. Bilinçli Farkındalık Meditasyonu MBCT'nin aktif unsurlarından biri olarak kabul edilir ve düşünceler ile duyguları yargılamaksızın ya da onları bir şekilde değiştirmeye çalışmaksızın bedenini ya da nefesinin bilinçli farkındalığını içerir (Bojica ve Becerra, 2017).

Diğer yaklaşımlarda ele alınan müdahale ve teknik kavramları, MBCT ve diğer bilinçli farkındalık temelli terapilerde pratik ya da egzersiz olarak görülebilir. MBCT'de kullanılan egzersizler bahsedilen meditasyon egzersizleriyle birlikte bilişsel davranışçı teknikler olarak iki genel birleşime ek formal ve informal pratikler olarak da ayrılmaktadır. Hem MBSR hem de MBCT, program boyunca formal ve informal olarak yapılandırılmış günlük rutinde geliştirilen bilinçli farkındalık pratiklerinin önemini vurgular. Formal pratikler katılımcılara belirli

bir süre aralığında yapılan bir meditasyon pratiğinin doğası ve içeriğini sunan kılavuzlar içerir. Örnek olarak bu pratikler beden taraması, oturma meditasyonu ve farkında hareket etme gibi egzersizleri içerir. Egzersizler haftalık toplantılarda öğretilir ve katılımcılardan rehberli ses kayıtları ile evde günlük meditasyon pratiği yapmaları istenir (van der Velden, 2014). İnfomal uygulamalar ise yürüyüş, yemek ve duş gibi aktiviteleri bilinçli farkındalıkla gerçekleştirerek günlük yaşama uyarlamayı amaçlamaktadır (Cigolla ve Brown, 2011). Program boyunca katılımcılar, bilinçli farkındalığı günlük rutin deneyimlerine döndüren infomal pratikleri uygulama ve bu sayede bilinçli farkındalığı genelleştirmeleri için cesaretlendirilir. Bu pratikler daha az yapılandırılmıştır, bu sebeple genellikle bu pratikler için belirli bir süre uzunluğu verilmez (loyd, White, Eames ve Crane, 2017). Bu bağlamda infomal egzersizler için bireylerin kendilerinin kontrol ettiği ve kendilerine uygun olarak uyarladıkları egzersizlerdir denebilir. Bu bakımdan danışanlar günlük rutinlerine daha kolay uyarlayıp bilinçli farkındalık felsefesi hayatlarına taşıyabilmeleri için genellikle oturumlar arası ev ödevi olarak verilirler. Ayrıca verilen haftalık farkındalık egzersizlerini içeren ev ödevleri için bir günlük tutmaları rica edilebilir ya da haftalık olarak bu ödevleri içeren el kitapları sunulabilir. Bu kayıtlar bir sözleşme niteliği ve kontrol edilebilirliği sağlar (Bogosian, Hurt, Vasconcelos E Sa, Hindle, McCracken ve Cubi-Molla, 2017).

### **Formal Pratikler**

Bu bölümde MBCT programında kullanılan formal partiklerden örnekler verilecektir.

***Beden Taraması:*** Beden taraması dikkatin sistemli bir şekilde mevcut bedensel hislerdeki bilincini artırmak için sırayla bedenin çeşitli bölümlerine odaklanma sürecidir. Burada amaç rahatlamak ya da iyi hissetmek değildir. Bu anlamda beden taramasında amaç gevşemek değil o anda olduğu haliyle bedenin farkındalığı içine girmektir: farkında dikkati her vücut bölümüne yönlendirmek, bu bölümü keskin bir odağa almak ve mevcut olan hisleri algılamaktır. Beden taramasında bazı bölgelerde hoş olmayan hatta acı veren duyular da hissedilse tümü oldukları gibi kabul edilir ve değiştirme çabası içine girilmez. Zihin bu şekilde sakinleşir ve bu nedenle gevşeme hissi kendiliğinden hissedilir (Ameli, 2016; Cormier ve diğ., 2009; Williams ve diğ., 2015).

Beden tarama tekniğinde, bireyin bedeni üzerine kapsamlı ve anlık odaklanması ile hem dikkat konsantrasyonu hem de zihinsel esnekliğinin artmasına olanak sağlamaktadır (Körükcü ve Kukulu, 2015). Aşamaları genel hatlarıyla şu şekildedir (Ameli, 2016; Körükcü ve Kukulu, 2015): Bireyin sessiz bir alana ihtiyacı vardır. Genellikle sırtüstü uzanma tercih edilir ancak önemli olan bireyin rahat olduğu bir pozisyonudur, dikkat iç dünyaya yönlendirir ve sakin

bir şekilde karın bölgesine nefes alınır ve burundan boşaltılır. Ardından dikkat beden farklı kısımlarına yönlendirir. Herhangi bir şey değiştirilmeden sadece var olan gözlemlenir. Bu dikkati odaklama aşamasından sonra dikkat spesifik vücut bölümlerine odaklamaya geçilir. Egzersiz öncelikle sol ayak parmaklarına odaklanarak başlanır; ayak parmakları, tabanı, topuk, ayak bileği.. şeklinde adım adım takip edilir. Odak yavaş yavaş ayağa, bacağa, karın bölgesine, sonra sağ ayaktan karın bölgesine doğru kaydırılır. Adım adım olacak şekilde dikkat bele, sırtta, göğse, omuzlara verilir, en son da ellere, kollara, boyna, yüze, başın arka ve ön kısmına verilerek egzersiz sonlandırılır. Solunumun beden her bir noktasına etki ettiği hissedilir, düşüncelere ve duygulara tanık olunur. Beden taraması farkındalığı geliştiren başlıca pratiklerden biridir ve en önemli uygulamalardan biri olan bilinçli farkındalık meditasyonuna genellikle beden taraması ile başlanır (Cormier ve diğ., 2009).

***Farkında Nefes Alma:*** Nefes farkındalığı, farkındalık kazanmanın en güçlü, esnek ve en basit yollarından biridir (Ameli, 2016). Farkında nefes alma çalışması, bilinçli farkındalık temelli terapilerde önemli bir yer tutar. Her seansın başında ve sonunda genellikle uygulanır (Ögel, 2015). Hanh (2015)'a göre bilinçli farkındalığı sağlamak için meditasyonun da bir gerekliliği olan nefes almayı bilmek gerekmektedir. Çünkü nefes almak dağılmayı önleyebilen, doğal ve çok etkili bir araçtır. Nefes yaşamı bilinçliliğe bağlayan, bedenimizle düşüncelerimizi birleştiren bir köprüdür. Zihnimiz ne zaman darmadağın bir hal alırsa zihnimizi yeniden denetlemenin bir aracı olarak nefesi kullanmak etkilidir.

Farkında nefes alma çalışmasında nefes diyaframdan alınmalıdır. Solunum sırasında karna odaklanmak sakinleştirici olabilir. Karın solunumu daha doğal, yavaş ve derin olduğu için stresle baş etmede göğüs solunumuna göre daha etkin olabilir (Körükçü ve Kukulcu, 2015). Nefes alırken kişiden nefesin vücudunda izlediği rotayı takip etmeye çalışması; nefesin burun derinliklerinden girdiğini, akciğerlerine ve oradan karnına doğru hareket ettiğini sonra aynı yolu izleyerek dışarı çıktığını fark etmeleri istenir (Ögel, 2015). Nefesinizi sakin ve düzenli bir hale getirmeye “nefesi izleme yöntemi” denir. Bu yöntem nefes alırken zihinden 1 diye saymak, nefes verirken 1 diye saymaktır. Bu alıştırmaya 10'a kadar devam edilir ve sonra tekrar 1'e dönlür. Hanh (2015) bu sayma yönteminin farkındalığımızı nefesimize bağlayan bir ip gibi olduğunu söylemektedir. Nefes tüm pratiklerin içinde yer alan bir güç olarak kabul edilir. Meditasyon sırasında çeşitli duygu ve düşünceler baş gösterebilir, nefes farkındalığı uygulanmazsa bu düşünceler bireyi kısa sürede farkındalıktan çıkarır. Ancak nefes bunları kovmanın bir aracı değil beden ve zihni birleştiren bir araçtır (Hanh, 2015). Esasen temel amaç bu tip düşünceler ve duygular belirlediğinde onları kovmak, nefret etmek, bunlar hakkında endişelenmek ya da korkmaktan ziyade sadece şu an bu deneyimlerin yaşandığını kabul etmektir (Ögel, 2015). Nefes farkındalığı geliştirmek günlük



yaşam rutinlerine dahil edilip hayatın bir parçası haline geldiğinde anda kalmak, ani ve dürtüsel tepkiler vermemek, duygusal ve fizyolojik sıkıntıları önlemek için büyük bir güç sağlar.

**Meditasyon:** Meditasyon, tarihsel olarak, farkındalık Budist meditasyonunun “kalbi” olarak adlandırılmıştır (Kabat-Zinn, 2003) ve daha geniş bir perpektifle meditasyon diğer bilinçli farkındalık temelli terapilerde olduğu gibi MBCT'nin de kalbidir. Belirtmek gerekir ki meditasyon bilinçli farkındalıkla oldukça ilişkilidir ancak tamamen onunla eş değildir. CBT teknikleriyle tutarlı olmasına rağmen meditasyon bilinçli farkındalığı sağlamakta ayrı ve tamamlayıcı bir işlevdedir (Cormier ve diğ., 2009; Ögel, 2015). Örneğin bilişsel teknikler danışanların problemleri düşüncelerinin içeriğini değiştirmeye odaklanırken, meditasyon danışanın o düşüncelerle olan ilişkisini ya da o düşüncelere karşı tutumunu değiştirmeye odaklanır. Bu yaklaşım negatif düşünce tıpkı koku ya da ses uyarını gibi bir “düşünce uyarını” olarak fark edilir ve benliğin bir tanımını dikte etmesinden ziyade doğal bir davranış olarak kabul edilir (Cormier ve diğ., 2009).

Meditasyon gerçek anlamda hiçbir şey yapmamaktır denebilir. Bireyler zamanın çoğunda, sürekli bir şeyler yaparak, çabalayarak, plan yaparak, eyleme geçerek meşgul olarak sürüklenir (Kabat-Zinn, 2013). Bireyin var olduğu yer ile gerçek anlamda bir ilişkide içinde olması için mevcut ana odaklanmasına olanak sağlayacak bir süre duraklaması gerekmektedir. Buna karşın çoğu zaman olup bitmiş yaşantıları içeren geçmiş ve henüz meydana gelmemiş gelecekle meşguliyet halinde olunur (Özyeşil, 2011). Ancak belirtmek gerekir ki meditasyon bir kaçış değildir gerçekte dingin bir karşılaşmadır (Hanh, 2015). Hayes (2004) bilinçli farkındalığın içsel deneyimlerden kaçınma ve aşırı özdeşleşme stratejilerinin tam tersi bir mekanizma olduğunu vurgulamışlardır. Bir dizi Budist bilgin ve öğretici; konsantrasyon ve farkındalık/içgörü meditasyonu olarak iki tür meditatif pratiği tarif etmiştir. Konsantrasyon meditasyonu nefes, sözcük veya cümle (mantra) gibi içsel bir nesneye veya mum, mandala gibi dışsal bir nesneye dikkatlice odaklanmayı içerir. Dikkat, nesneden (örneğin, düşünceye) çekildiğinde, yavaşça ama sebatle nesneye geri getirilir. Konsantrasyon, huzur, dinginlik ve zihinsel sessizlik konusunda oldukça olumlu deneyimler üretebilir ve farkındalık meditasyonu için sahne oluşturabilir (Brown ve Ryan, 2004). Budist farkındalık meditasyonu ise sistematik ve geliştirilen bir pratik olarak tanımlanabilir. Oturma pozisyonunda bireyler, kendi duygusal nitelikleri de dahil olmak üzere, nefes alma, vücut duruşları, vücut durumları ve duyular ve algıların odaklanmış, tarafsız ve yargılayıcı olmayan bir gözlemiyle başlar (Schlieter, 2017). Yönergeleri basittir ve en önemli nokta bireyin nefes alışverişine dikkatini verebilmesidir; dikkati başka bir noktaya kaydığı zaman dikkat değişiminin bilincinde olmalı, zihninden düşüncelerin akıp gitmesine izin vermeli yani onları serbest bırakmalı

ve kendini zorlamadan dikkatini yeniden solunumuna vermelidir (Körükcü ve Kukulu, 2015). Konsantrasyon meditasyonun tam tersine, farkındalık ya da içgörü meditasyonu şu anki deneyimin anlık akışına yani duyuşsal izlenimlere, düşüncelere, duygulara vb. karşı bilinçli farkındalık kazandırır ve bunlar benliğin kararlı bir yansımasından ziyade “sadece” düşünceler, duygular veya beden duyuları olarak algılanır ve anlaşılır. Birinin duygularını tepki göstermeden fark edebilmesi duygu düzenlemesinde de iyileşmelere olanak tanır (Brown ve Ryan, 2004). MBCT’de yer alan bilinçli farkındalık meditasyonun da merkezi yönü deneyimlere karşı yargısız bir tutuma izin vermektir.

MBCT diğer bilinçli farkındalık temelli terapiler gibi yaklaşımın temel bileşeni olarak ev pratiklerini (ödevlerini) içerir. Bu pratikler farkındalığı geliştirme, deneyimlerle daha farklı şekilde bağlantılar kurma, yeni zihinsel işleyişler kazanma ve böylece nüksetmeyi önleme becerilerini öğrenmede birincil araçlar olarak kabul edilir (Crane ve diğ., 2014). Hanh (2015) meditasyonun yürürken ayakta dururken, uzanırken, çalışırken, elleri ve bulaşıkları yıkarken, yeri süpürürken, çay içerken, dostlarla sohbet ederken yani yapılan her işte uygulanması gerektiğini belirtmiştir: “Bulaşıkları yıkarken daha sonra içeceğiniz çayı düşünüyor olabilirsiniz ve bir an önce çay içmek için bulaşıkları çabucak ortadan kaldırmaya çalışırsınız. Ancak bu bulaşıkları yıkarken yaşamadığınız anlamına gelir. Siz bulaşık yıkarken bulaşık yıkamak hayatınızdaki en önemli şey olmalıdır.” Bu anlamda meditasyon, farkındalığı günlük yaşamda kullanılabilir bir potansiyel olarak geliştirmeyi kolaylaştırmaktadır.

**Üç Dakika Farkında Nefes Alanı (The Three-Minute Breathing Space):** Bu egzersiz MBCT programı tarafından sunulan, olumsuz ruh hali döngüsünün bireyi aşığa doğru sürüklediği anlarda günlük yaşamda bilinçli farkındalık geliştirmek için özel bir araç sunar. Üç dakikalık farkında nefes alma alanı (The three-minute breathing space) MBCT’de kullanılan oldukça yaygın bir egzersizdir (Niemiec, Rashid ve Sipinella, 2012). Ayrıca bilerek ve isteyerek geliştirilen kabul etmeye dayalı bir baş etme yöntemi olarak düşünülebilir. Bu egzersizle MBCT programının tüm öğretilerini üç adımda uygulamak mümkün olmaktadır (Williams ve diğ., 2015): 1. Adım farkında olma ile bireyler şu anda bulunduğu yerden farklı bir yere gitmeye çalışmaktan vazgeçer ve her zamanki zihinsel alışkanlıklarından, öz eleştiriden farklı bir yol dener. Bu anlamda ilk adımda katılımcılar tamamıyla şimdiye ve şimdiki ana gelmeye ve otomatik pilotu devreden çıkarmaya davet edilir. 2. Adımda dikkatin toplanması ile zihni toparlamaya ve dikkati nefes duyularına odaklamaya geçilir. Böylece zihin şimdiki anda ve burada kalmak için eğitilir. 3. Adımda zihni bu şekilde toparladıktan sonra üçüncü adımda farkındalık alanı tüm bedeni içinde alacak şekilde genişletilir. Bireyler bedeninde herhangi bir rahatsızlık, gerginlik veya karşı koyma hissederse tam o bölgelere odaklanması ve her nefes alışında onların içine doğru nefes alma her nefes verişte

de onların dışı doğru nefes vermeleri istenir. Dikkat alanının genişletilmesi ile nefesin gücü kullanılarak kendini yatıştırma ve duygularla kalma sağlanmış olunur. Örnek bir yönerge ve egzersiz adımları şu şekilde olabilir (Williams ve diğ., 2015):

Hoşumuza gitmeyen duygulara vücudumuzdaki bazı duyular eşlik eder. Eğer dikkatimizi şefkatli bir tarzla bu duyuların olduğu yere odaklayabilirsek hiç işimize yaramayacak kaçınma eğilimlerini fark ederek otomatik şekilde kaçınma davranışlarımızı dururabiliriz. Bu duyulara fiziksel barometrenin işaretleri de diyebiliriz. Bu sinyalleri aldığımızda kendimize sadece üç dakika ayırmayı taahhüt edebiliriz. Üç Dakika Farkındalık Alanı Egzersizi bu olumsuz duygu ve duyularla başa etmek için kullanılacak faydalı egzersizlerden biridir. Şimdi bunu denememizi ister misiniz? Kendinizi hazır hissettiğinizde yaşamızda sürmekte olan bir güçlüğü aklınıza getirin. Bu güç durum öfkelendiğiniz, pişman olduğunuz veya kendinizi suçlu hissettiğiniz ya da bunlarla sınırlı olmayacak şekilde başka duyguları barındıran bir durum olabilir. Eğer aklınıza bir şey gelmiyorsa geçmişte sizi rahatsız etmiş olan bir yaşantıyı da seçebilirsiniz. Bunun için kendinize zaman verin... Şimdi lütfen ona odaklanın ve sizde hissettirdiği duyuları fark edin... O olay ya da duruma ilişkin düşüncelerinizi fark edin, düşüncelere kulak verin... ardından duygularınız... bunları hissetmek için kendinize vakit ayırın... Orada kalın ve acele etmeyin onları hissedin, vücudunuzdaki duyuları fark edin.

1. Adım Farkında Olun: Şu sorular kolaylaştırıcı olabilir, “Tam şu anda yaşadığım şey nedir?”, “Zihnimden hangi düşünceler geçiyor?”, “Şimdi ve burada hangi duygular içindeyim?”, “Şimdi ve burada ne gibi bedensel duyular içindeyim?” Tüm bu ortaya çıkanları kabul edin ve gözlemleyin.
2. Adım Dikkatinizi Toplayın: Bu deneyimlere kendimizi açmak, bunları onaylamak ve ilgimizi sürdürmek zor olabilir. Eski düşünce ve alışkanlık kalıplarının bireyi raydan çıkarması çok kolaydır. Bu amaçla ikinci adımda zihni toparlamaya ve dikkati nefes duyularına; her bir nefes alışa ve her bir nefes verişe odaklamaya geçilir. Böylece zihni yatıştırarak ve dinginleştirerek şimdiki anda ve burada kalmak için vakit sağlanmış olunur.
3. Adım Dikkatlilik Alanınızı Genişletin: Zihni bu şekilde toparladıktan sonra üçüncü adımda farkındalık alanını tüm bedeni içinde alacak şekilde genişletmek yer alır. Bedeninizde herhangi bir rahatsızlık, gerginlik veya karşı koyma hissettiğinizde tam o bölgelere odaklanın ve her nefes alışınızda onların içine doğru nefes alın, her nefes verişinizde de onların dışına doğru nefes verin ve şimdiki anda kalın.

***Duygu ve Düşüncelere Mesafe Koyarak Dikkat ve Şefkati Geliştirme “RAIN Yaklaşımı”***: İnsanlar hem duygularına odaklanabilme hem de duygulardan uzaklaşabilme becerisine sahip olmadıkları sürece, duygusal yönden zeki olamazlar ve kolaylıkla duygularına kapılabilirler. Bu nedenle uygun zamanda duyguya odaklanma ve gerektiğinde duygu ile arasına mesafe koyma öğretilmelidir (Greenberg, 2018). MBCT’de temel alınan ve mesafe kazanma anlamı taşıyan merkezlesizleşme kavramını, bireyin düşüncelerini ve duygularını zihninde geçici, objektif olaylar olarak gözlemlene yeteneği olarak tanımlanmıştır (Safran ve Segal, 1990). MBCT’de ana amaç bireylerin olumsuz duygu ve düşünceleri ile arasına mesafe koyması ve iyilik halini artıran becerileri öğrenmesidir. Programında merkezlesizleşme için geliştirilen ve en çok kullanılan teknik yukarıda örnek verilen Üç Dakika Farkında Nefes Alanı (The Three-Minute Breathing Space) tekniğidir. Bunun yanında düşünce ve duygulara karşı farkındalığı artıran, onlarla mesafe koymayı ve onları kabullenmeyi içeren kullanışlı bir pratik de RAIN Yaklaşımı’dır. Bu yaklaşım bilinçli farkındalığın iki yönünün; dikkat ve şefkatin düşünceler ve duygular dahil tüm deneyimlere entegre edildiği pratik bir farkındalık yöntemidir; Recognition (Tanıma), Acceptance (Kabullenme), Investigation (İnceleme) ve Nonidentification (Özdeşleştirmeme) kelimelerinin kısaltmasıdır. RAIN Yaklaşımının duygulara uyarlanması şu şekildedir (Ameli, 2016, s.183):

- *Duyguyu Tanıyın*: Şimdi dikkatinizi şu anın duygusal ruh haline verin. Şu anki duygularınızın ne olduğunu sorun. Olumlu mu? Olumsuz mu? Hoş mu? Nahoş mu? Nötr mü? Mevcut duygu nedir?
- *Duyguyu Kabullenin*: Duyguya kollarınızı açın. Alıcı olun. Şu an o nerede? Onu hoş bir misafir olarak düşünün. Duyguya merhaba deyin. İçeri davet edin.
- *Duyguyu İnceleyin*: Meraklı kalın. Onu araştırın. Şu an o ne? Kızgınlık mı? Üzüntü mü? Neşe mi? Heyecan mı? Arzu mu? Korku mu? En çok göze çarpan ve en yüksek sesle sizin dikkatinizi isteyen duyguyu seçin. Onun farklı özelliklerine yakından dikkat edin. Yoğunluğunu algılayın. Bu duygu ile ilişkili renkler veya görüntüler var mı? Vücudunuzda bu duyguya eşlik eden herhangi bir his bulunup bulunmadığına dikkat edin. Hislere eşlik eden düşüncelerin bulunup bulunmadığına dikkat edin. Düşünceler gibi duygular da gelir.. bir süre sonra gider.. Duygunun ne kadar süre kaldığına dikkat edin. Bu duygunun vücudunuz üzerindeki etkisi nedir? Bunu vücudunuzun neresinde hissediyorsunuz? Bu hislere kalın. Sanki bu hislerden birinin içindeymişsiniz gibi derin nefes alın. Vücut hisleri geçtiğinde duygu değişiyor mu? Başka bir duygu var mı?
- *Duygu ile Özdeşleşmeyin*: Duyguya bilincinizin genişliğinde yer alan

ayrı bir olay gibi davranın Hissetmek için yaratıldığınızı hatırlayın. Bu sizin doğanız. Bu sizin insani koşulunuzun bir parçası, tüm insanlar gibi.. Hissetmenin sizin kaderiniz olduğunu ve bunun sizi oluşturan tek şey olmadığını kabul edin. Siz düşünceleriniz ve duygularınızdan daha fazlasısınız.

RAIN Yaklaşımı için öncelikle fazla zorlu olmayan bir duygunun seçilmesi önerilmektedir. Uzun süreli inatçı duygular için kullanımı bu pratiği geliştirmek için uygun olmayabilir. Öncelikle aşamalı şekilde küçük adımlarla ilerlemek gerekir. (RAIN egzersizinin korku duygusu için uyarlanan bir örneği için bkz. Ameli, 2016, s.197). Özetle RAIN birçok duyguya uyarlanabilecek duygulara mesafe kazanma ve yeni bir perspektif içinde onları kabul etme ve ardından kendi kendilerine değişimleri ve dönüşmeleri için onları serbest bırakmaya yardım eden bir uygulamadır.

### **İnformal Pratikler**

İnformal pratikler bilinçli farkındalık pratiklerini bir yaşam biçimine dönüştürmeyi ifade eder. Bilinçli farkındalık basit günlük faaliyetlerin ve hafif işlerin dahi tüm dikkati vermeye değer olduğunu öğretir. Bu bireyleri gereksiz çoklu görevlere ve hayata karşı bir otomatik pilot oryantasyonuna karşı korur (Ameli, 2016). Günlük yaşamda uygulanan informal pratikler: Farkında Ayakta Durma ve Yürüme, Sesleri Farkında Dinleme, Farkında Yeme, Rutin Aktivitelere Farkındalık Geliştirme (bulaşık yıkama, temizlik yapma vb.), Farkında Etkileşim Kurma, Farkında Tüketim gibi pratiklerdir (Ameli, 2016; Ögel, 2015; Niemiec ve diğ., 2012). Yayımlanan Bilinçli Farkındalık Müdahaleleri Eğitim Programı Kılavuzunda (MBI), MBCT için ev pratikleri; haftanın 6 günü 45 dk formal bilinçli farkındalık pratikleri ve program süresince de informal pratikleri takip etmek şeklinde ana hatlarıyla belirlenmiştir (loyd ve diğ., 2017).

### **Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi Oturumları**

MBCT haftada yaklaşık 2,5 saatlik oturumlardan ve biri 6 saatlik sessizlik günü olmak üzere toplam 8 haftadan oluşan bir grup terapisisidir (Cladder-Micus ve diğ., 2015). Oturumlarda, bireylerin düşüncelerinin içinde kaybolduğu ya da sürekli geri dönüp bunlara tepki vermeye, yargılamaya, başından savmaya çalıştığı, vakit kaybettiği anların farkına varması bununla birlikte bedeninin işaretlerine ve söylediklerine kapadığı kulaklarını açması ve kendisiyle olan bağlantısını kuvvetlendirmesi amaçlanır. Bunlar aynı zamanda kazandırılması hedeflenen bilinçli farkındalık becerileridir. Oturumlarda amaçlanan bireylerin kendilerine karşı daha fazla yapıcı, besleyici ve öz-şefkatli olmalarında yeni yollar öğrenmelerine yardım etmektir.

Programdan önce bireysel görüşme değerlendirmeleri ve oryantasyon yer alır. İlk 4 oturum i.) yargılamadan duyuşsal, bilişsel ve fiziksel deneyimlere odaklanmayı

ve dikkat vermeyi öğrenmeyi ve ii.) zihnin nasıl dağılıp gittiğini ve depresif düşüncelerin otomatikliğini fark etmeyi vurgulamaktadır. 5-8. oturumda ise ana vurgu, duygu durumdaki değişiklikler ve zor düşünceler ve duygularla baş etmektir. Özellikle şunlar üzerinde durulur: i) bilinçli farkındalık ile harekete geçirecek, şu andaki deneyimlerin değişimine ve acıcılığına yönelterek, ii) rahatsız edici duygu ve düşüncelerin kabul ve saklı tutulması (kaçınmak yerine). Dahası bireyler artan relaps riskini gösteren duyuşsal, davranışsal ve bilişsel kalıplarını belirlemeye teşvik edilir. Son hafta, katılımcılar uzun vadede sürdürebilmesi için ihtiyaçlarını karşılayacak bir ev uygulaması geliştirmeye teşvik edilir (Van der Velden, 2014). Aşağıda Tablo 1’de genel olarak bir MBCT programında oturumların amaçları ve gündemi ele alınmıştır. Bu içerikler Bogosian ve meslektaşları (2017) ile Ögel (2015)’in çalışmalarından derlenerek oluşturulmuştur:

**Tablo 1.** Örnek MBCT Programı Oturumları

Hafta	Amaçlar	Gündem
Hafta 1: Otomatik Pilot	Bilinçli farkındalık, bireyin otomatik pilotta olma eğilimini fark ettiği ve bunun dışına çıkıp her anın farkındalığı için en iyi şekilde adım atacağını öğrenmeye karar vermesi ile başlar. Beden taraması, bireylerin istediğinde farklı yerlerde de dikkat regülasyonunu ve farkındalığını kazanması için eğitir. Bu ilk oturumun amacı farkındalığı geliştirmektir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grup oryantasyonunu kurma</li> <li>▪ Grup kurallarını oluşturma (özellikle gizlilik ve mahremiyetle ilişkili)</li> <li>▪ Katılımcıların kendini tanıtmaları</li> <li>▪ Egzersizlere başlama</li> <li>▪ Egzersiz hakkında tartışma ve paylaşımında bulunma</li> <li>▪ Beden Tarama Meditasyonu</li> <li>▪ Ödev: ödev verme ve informal pratiklerin öneminden bahsetme ve bu hafta 6 gün beden taramasını yapmaları için cesaretlendirme.</li> </ul>
Hafta 2: Nefesin Farkındalığı	Beden üzerine daha ileri bir odak, zihnin gevezeliğini ve zihnin gündelik olaylara tepkiyi nasıl kontrol etme eğiliminde olduğunu daha açık bir şekilde göstermeye başlar. Bu oturumun amacı nefesin farkındalığını geliştirmektir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Beden tarama meditasyonu</li> <li>▪ Ödev kontrolü</li> <li>▪ Beden duyuları hakkındaki merakı gidermek</li> <li>▪ Farkında duyma meditasyonu</li> <li>▪ Ödev: beden taraması (haftada 6 gün), keyifli olaylar takvimi ve rutin bir aktivitenin farkındalığı, sabahları açık havada nefes farkındalığını çalışmak.</li> </ul>

<p>Hafta 3: Anda Kalma</p>	<p>Zihnin yargılara ve yararsız düşüncelere nasıl takılabileceğine ilişkin daha fazla farkındalık bu düşüncelerin ve duyguların bedene olan etkisinin de farkındalığına yol açar. Bu oturumun amacı merkezsizleşmeyi tanıtmaktır.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Farkındalık hareket meditasyonu</li><li>▪ Ödev kontrolü</li><li>▪ Düşük ruh hali-kaygı döngüsünü ve otomatik düşüncelerin rolünü açıklama</li><li>▪ 3 dakikalık nefes alma alanı egzersizi</li><li>▪ Ödev: haftanın 6 günü beden taraması ya da bilinçli hareket meditasyonu, hoşla gitmeyen olaylar takvimi, 3 dakika nefes alanı egzersizini çalışma</li></ul>
<p>Hafta 4: Engellerle Başa Çıkma</p>	<p>Zihin en çok bazı şeylere tutunmaya ve diğer şeylerden kaçmaya-kaçınmaya çalıştığı zaman dağılır. Farkındalık bu anlamda olayları gözlemleyeceğimiz bir yer vererek, geniş bir perspektifle deneyimler arasında farklı bağlantılar kurmamıza yardım ederek anda kalmamıza bir olanak sunar. Bu oturumda merkezsizleştirme üzerinde durulur ve kabullenme tanıtılır.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Oturma meditasyonu</li><li>▪ Ödev kontrolü</li><li>▪ Kabul etmeye karşı kaçınma/ özdeşleşme kavramlarını açıklama ve kaçınma ya da özdeşleşme ile bağlantılı yararsız baş etme stratejilerini inceleme.</li><li>▪ 3 dakika nefes alanı-başla çıkma</li><li>▪ Ödev: oturma meditasyonu (haftada 6 gün), 3 dakika nefes alanı egzersizini uygulama, erken uyarı işaretlerini inceleme</li></ul>



<p>Hafta 5:</p> <p>Yargılamaksızın bilinçli farkında tepki vermek, izin vermek ve serbest bırakmak</p>	<p>Farklı şekilde ilişkilendirme, yargılamaksızın ya da değiştirmeye çalışmaksızın deneyime sadece olduğu gibi “izin verme” hissi getirmeyi içerir. Bu şekilde bir kabul etme tavrı kişinin kendine gösterdiği özenin ve eğer gerekliyse, neyin değişmesi gerektiğini daha açık bir şekilde görmenin büyük bir bölümüdür. Bu oturumda kabul etme üzerinde durulur ve öz-duyarlık tanıtılır.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oturma meditasyonu</li> <li>▪ Ödev kontrolü</li> <li>▪ Cevap vermeye karşı tepki</li> <li>▪ 3 dakika nefes alanı-zorluklarla başa çıkma</li> <li>▪ Ödev: oturma meditasyonu (haftada 6 gün), 3 dakika nefes alanı egzersizini uygulama</li> </ul>
<p>Hafta 6:</p> <p>Düşünceler gerçek değildir</p>	<p>Negatif ruh halleri ve onlara eşlik eden düşünceler deneyime farklı şekilde ilişki kurma yeteneğimizi kısıtlar. Düşüncelerimizin sadece düşünce olduğunu fark etmek özgürleştiricidir. Bu oturum merkezleştirme, kabul etme ve öz duyarlık kavramlarını bir araya getirme üzerine kurulur.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oturma meditasyonu</li> <li>▪ Ödev kontrolü</li> <li>▪ Düşünce ve duygu egzersizi (“yolda yürümek”)</li> <li>▪ Merkezleştirme ve kabul etmenin nasıl kendine karşı daha kibar olmana sebep olabileceğini tartışma</li> <li>▪ 3 dakika nefes alanı egzersizi</li> <li>▪ Ödev: seçme meditasyonlarla egzersiz yapma, 3 dakika nefes alanı egzersizini uygulama</li> </ul>

<p>Hafta 7:</p> <p>Kendime en iyi şekilde nasıl bakabilirim?</p>	<p>Sıkıntılıyken yapılabilen bazı belirli şeyler vardır. Bir nefes alanı almak başta gelir ve sonra, eğer varsa, ne yapacağına karar vermek gelir. Her kişinin sıkıntıya karşı kendine özgü uyarı işaretleri vardır, ama katılımcılar işaretlere en iyi yanıtı nasıl vereceklerini planlayarak birbirlerine yardım edebilir. Bu oturum merkezleştirme, kabul etme ve öz duyarlılık kavramlarını bir araya getirir.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Oturma meditasyonu</li><li>▪ Ödev kontrolü</li><li>▪ Haz listesi ve beceri aktiviteleri oluşturmak</li><li>▪ Bu aktiviteleri en iyi nasıl programlayacağını planlama</li><li>▪ Farkında bir şekilde eyleme geçme için 3 dakikalık farkında nefes alma alanı egzersizini kullanma</li><li>▪ Ödev: tüm egzersiz formlarından düzenli olarak kullanmayı amaçladığın bir model seç, 3 dakika nefes alanı uygula</li></ul>
--	--	---

Hafta 8: Geleceği planlama- öğrenilenleri gelecekte ruh halim için nasıl kullanabilirim?	Hayatta bir dengeyi sürdürmek düzenli farkındalık egzersiziyle sağlanır. İyi niyetler kişinin kendine özen göstermesi için bu gibi niyetleri pozitif bir nedene bağlayarak güçlendirilebilir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Beden tarama meditasyonu</li> <li>▪ Ödev kontrolü</li> <li>▪ Kursun tamamını gözden geçir: ne öğrenildi?</li> <li>▪ Son 7 haftada hem resmi hem de informal egzersizlerde geliştirilen momentum ve disiplinin en iyi şekilde nasıl devam ettirileceğini tartışma</li> <li>▪ Meditasyonu sonuçlandırmak</li> </ul>
---	---	--

Aşağıda Tablo 2’de ise ilk oturum için tüm adımların örnek bir zamansal sıralaması verilmiştir. Oturumların amaçlarına bağlı olarak içerikleri değişebilir ancak genel olarak oturumları bu şekilde 7 adımda tanımlamak mümkündür:

**Tablo 2.** Birinci Oturumun Kronolojik Adımları

**Kaynak:** (URL-1)

Adım	Aktivite	Süre (Toplamda 2-2,5 saat)
1	Aramıza Hoş Geldin ve Tanışma	10 dk.
2	Katılımcıların Birbirleri ile Tanışması	30 dk.
3	Küçük Bir Egzersiz	10 dk.
4	Beden Tarama Meditasyonu	30 dk.
5	Sunum-Bilgi Verme (örn: ilk oturum için amaçla bağlantılı olarak “Dikkat ve Şimdi An” içerikli bir sunum olabilir.)	30 dk.
6	Ev Ödevi	5 dk.
7	Oturumu Sonlandırma	5 dk.

Devam eden oturumlarda genellikle her oturuma bir önceki oturumda yaşananların kısa bir özeti ve önceki oturumda verilen ev ödevindeki pratiklerin uygulanması sırasında katılımcıların deneyimleri ve paylaşmak istedikleri ele alınarak başlanır. Oturumlar kısa bir meditasyon egzersizi ile devam eder ve ardından katılımcılar bu egzersizle ilgili deneyimlerini, duygularını ve duygularını paylaşmaya davet

edilir. Bu aşamalardan sonra oturumda çalışılacak olan haftanın amacına bağlı olarak yeni bilinçli farkındalık teması tanıtılır. Bunun hakkında katılımcılara sunum yapılabilir, broşürler kullanılabilir. Bilgi vermek katılımcıların o haftaki çalışmalarını anlamlandırmaları ve bilimsel temelini anlamaları, bu faydalar konusunda daha fazla bilgi almalarında onları güdüleyebilir. Sunumun ardından tanıtılan bu kavram ile ilgili meditasyon egzersizine geçilir. Tamamlan uygulama sonrası da paylaşımlar yapılır. Son olarak bu çalışmayı derinleştirecek informal meditasyon pratiklerinin uygulandığı kısım olan ev ödevi verilir ve oturum sonlandırılır.

### **MBCT Programı ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar**

Bilinçli farkındalık temelli programların etkiliği özellikle 1990 yılından günümüze değin pek çok araştırmada incelenmiştir (Kabat-Zinn, 1982; Carmody ve Baer, 2008; Bowen ve diğ., 2009; Querstret, Morison, Dickinson, Cropley ve John, 2020). Buna karşın ülkemizde bilinçli farkındalık temelli programların etkililiğinin ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Demir (2014), bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, yarı-deneysel bir yöntemle kontrol grupsuz öntest-sontest deneme modeli kullanmış ayrıca on hafta sonra izleme ölçümü yapmıştır. Araştırmada deney grubuna 8 oturumdan oluşan 75'er dakika süren bir program uygulanmıştır. Yapılan analizler deney grubundaki öğrencilerin depresyon ve stres puanlarının anlamlı düzeyde azaldığını ve bu azalmanın on hafta süresince devam ettiği göstermiştir. Üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyleri üzerinde MBCT temelli bir programın etkililiğini değerlendirdiği bir araştırmada da geliştirilen programın öğrencilerin kaygı puanlarının azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Demir, 2017). Üniversite öğrencileri ile yürütülen bir diğer çalışmada, duygusal düzenleme güçlüklerini azaltmada MBCT temelli programın etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda programın duygu düzenleme güçlüklerini azaltmada etkili olduğunu ve izleme ölçümlerinde de bu etkinin devam ettiğini raporlanmışlardır (Demir ve Gündoğan, 2018).

Yurt dışında ise MBCT programının, çeşitli popülasyonlarda psikolojik sorunların azaltılmasından iyi oluşu artırmaya uzanan geniş bir yelpazede değişen terapi amaçlarıyla uzun bir araştırma geçmişine sahip olduğunu söylemek mümkündür. Tekrarlayan depresyon hastaları için geliştirilmesiyle uyumlu olarak MBCT'nin depresyon ve depresif semptomlar üzerindeki etkisine dair araştırma kanıtları oldukça geniştir. Yaşam boyu depresyon öyküsü ve mevcut artık depresif belirtileri olan yetişkinlerden oluşan randomize kontrollü bir çalışmada, MBCT programı uygulanan grupta kontrol grubuna göre pozitif duygulanım ve günlük hayat deneyimlerinden duyulan memnuniyetin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Geschwind, Peeters, Drukker, Van Os ve Wichers, 2011). Bir diğer çalışmada ise depresif semptomları olan bir ya da daha fazla somatik ağrıları olan bireylerle

bireysel temelli ve geleneksel grup programı temelli MBCT karşılaştırılmıştır. Araştırmada 56 birey randomize bir şekilde grup programı ve bireysel terapi çalışmasına atanmıştır ve veriler müdahale öncesi, müdahale sonrası, 3 aylık takip şeklinde üç ayrı zamanda toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre hem grup hem bireysel temelli terapinin depresif semptomlardaki azalmanın yanında anksiyete, iyi oluş, bilinçli farkındalık ve öz şefkatte anlamlı bir yükselme ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır (Schroevers, Tovote, Snippe ve Fleeer, 2016). Geleneksel tedavi ile MBCT'nin karşılaştırıldığı randomize klinik çalışmalar, MBCT'nin üç veya daha fazla majör depresyon epizodu olan hastalarda nüks oranlarını yarıya indirdiğini göstermiştir (Ma ve Teasdale, 2004; Teasdale ve diğ., 2000). MBCT'nin depresyonda etkililiği kanıtlanan önemli terapi yaklaşımlarından biri olan CBT ile karşılaştırıldığı çalışmalar da mevcuttur. Bunlardan biri depresif semptomlar gösteren 91 yetişkinin 8 haftalık hazırlanan iki terapi programına randomize şekilde atandıkları bir deneysel çalışmadır. Araştırma sonuçlarına göre iki terapi arasında etkililik bakımından belirgin bir üstünlük tespit edilmemiştir hem CBT hem de MBCT depresif semptomların tedavisinde etkili bulunmuştur (Tovote ve diğ., 2017).

Depresyona ek olarak, MBCT programının çeşitli psikolojik sorunlar üzerinde de etkili olduğu birçok çalışmada raporlanmıştır. Bu çalışmalardan bazılarında göre bipolar bozukluğu olan yetişkin bireylerle, depresyon ve kaygı bozukluğu tanısı almış bireylerle ve DEHB'li yetişkinler ile yürütülen MBCT programı, belirtilerin azalmasında ve psikolojik sağlıkla ilişkili çeşitli faktörlerin artmasında etkili bulunmuştur (Bojica ve Becerra, 2017; Finucane ve Mercer, 2006; Evans, Ferrando, Findler, Stowell, Smart ve Haglin, 2008; Janssen, de Vries, Hepark ve Speckens, 2020).

Yapılan çalışmalar ayrıca MBCT'nin klinik olmayan örneklerde çeşitli faydalarına işaret etmektedir. Klinik olmayan örneklerde yürütülen ve 2006-2019 yılları arasında yapılan araştırmaların sistematik bir incelemesi ve meta-analizinin yürütüldüğü bir çalışmada, psikolojik sağlık ve iyi oluş ile ilgili sonuçlar için MBSR ve MBCT programları incelenmişlerdir (Querstret ve diğ., 2020). Toplam 49 araştırmanın dahil edildiği çalışmada, programların ruminasyon/endişe, stres/psikolojik sıkıntı, depresyon ve kaygı semptomlarını önemli ölçüde azalttığı bununla birlikte yaşam kalitesi/iyi oluşu önemli ölçüde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak, MBCT tüm sonuçlar için MBSR'den daha büyük etki boyutları oluşturmuştur. Klinik olmayan bir örneklemle yürütülen bir başka çalışmada ise çalışmaya katılım kriteri olan Yaşam Doyumu Ölçeği'nden 25 puan ve düşük alan 20-65 yaş arası bireyler MBCT grubuna veya bekleme listesi kontrol grubuna rastgele dağıtılmıştır. Sonuçlar, kontrol grubuna kıyasla MBCT grubu için yaşam doyumu, bilinçli farkındalık, öz saygı, merhamet, anksiyete ve kaygı ile psikolojik sağlamlık gibi pozitif psikoloji ile ilişkili birçok

değişkenden alınan puanların başlangıç ve müdahale sonrası değerlendirmeleri arasındaki ortalama değişimin anlamlı düzeyde farklı olduğunu ortaya koymuştur (Sado ve diğ., 2020). Yapılan bir diğer çalışmada ise MBCT programı mükemmeliyetçilik nedeniyle zorluk çeken öğrenciler için uyarlanmış ve kendi kendine yardım CBT psiko-eğitim rehberi ile etkisi karşılaştırılmıştır. MBCT katılımcılarının kendi kendine yardım katılımcılarına göre mükemmeliyetçilik (hatalar ve kişisel standartlara ilişkin endişeleri), klinik mükemmeliyetçilik ve program sonrası stres düzeylerinde anlamlı düzeyde daha düşük seyrettikleri görülmüştür. Mükemmeliyetçilik üzerinde bu faydalar, 10 haftalık izleme çalışmasıyla takip edilmiş ve MBCT grubunun kendi kendine yardım grubuna göre mükemmeliyetçilik seviyelerin daha düşük kaldığı gözlenmiştir (James ve Rimes, 2018). Psikolojik danışman adaylarının özyeterlik algılarını artırmada MBCT programının etkisinin incelendiği randomize kontrol gruplu bir deneysel desen araştırmada ise programın hem psikolojik hem de nöro-fizyolojik faydaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik danışma öz-yeterliğine katkıda bulunan en belirleyici faktörün bilinçli farkındalık olduğu ve bunu psikolojik sıkıntının azalması ile öz şefkatin izlediği tespit edilmiştir (Chan, Kai-Ching Yu ve Li, 2020).

MBCT'nin çeşitli popülasyon ve yaş gruplarında olumlu sonuçlarla ilişkili olduğu da belirtilmelidir. Deney ve kontrol gruplarına randomize dağıtılmış 30 kanser hastasıyla yürütülen ve MBCT programının etkililiğini araştırılan bir çalışmada, deney grubundaki bireylerin program öncesine ve kontrol grubuna göre negatif otomatik düşünceleri ve fonksiyonel olmayan tutumlarında anlamlı azalma gösterdiği tespit edilmiştir (Mehdipour, Rafiepour ve Alizadeh, 2017). Nissim, Roth, Gupta ve Elliott (2020), ergen kanser hastalarıyla yürüttükleri MBCT programının etkililiğini fizibilite ve kabul edilebilirlik, katılım oranı ve müdahale sonrası memnuniyet ölçeği ile değerlendirmişlerdir. Psikososyal sonuçlar ise öz bildirim ölçümleri, depresyon, anksiyete, algılanan stres, yaşam kalitesi, farkındalık ve öz-şefkat değerlendiren bir ön-sonrası anket paketi ile değerlendirilmiştir. Ayrıca çalışma sonunda nitel görüşmeler de yapılmıştır. Altmış katılımcı (%85) sekiz oturumun en az altısına katılmış ve genel memnuniyet oranları yüksek bulunmuştur. Tüm psikososyal sonuçlar, orta ila büyük etki büyüklükleri göstermiştir. On dört katılımcı ile yapılan nitel görüşmelerde de müdahale hakkında genel olarak olumlu görüşler ortaya koyulmuştur. Ayrıca hamile kadınlarda bu dönemde oluşan psikolojik stresin azaltılmasında ve kronik bakım sağlayan sağlık çalışanlarının stres seviyelerinin azaltılmasında ve iyi

oluşlarını artırmada da etkili bulunmuştur (Hente ve diğ., 2020; Tomfohr-Madsen ve diğ., 2016).

Özetle yukarıda yer verilen bu araştırmalar MBCT'nin, başta depresyon ve depresif nökseleri önlemek amacıyla oluşturulmuş bir program olmasına karşın hem diğer duygusal sorunlar için semptomların azaltılması ve yaşam kalitesinin artırılması hem de sağlıklı bireylerin iyi oluşlarının yükseltilmesi için etkili bir müdahale programı olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte MBCT'nin çok kültürlü psikolojik danışmaya uygunluğunu inceleyen araştırmaların sayısı sınırlıdır. Yapılan bir çalışmada Budist felsefiyi içeren doğu kültürel perpektifi ile batının bilişsel ve klinik perspektifi değerlendirilmiştir (Bkz. Fennell ve Segal, 2011). Ancak farklı kültürlerdeki yansımaları, olası sınırlılıkları ve farklı kültürlerle uygun olacak şekilde nasıl uyarlamalar yapılabileceği gibi kültürel duyarlık açısından yapılacak değerlendirmeler ve kültürlerarası karşılaştırma çalışmalarına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

## SONUÇ

Kökenleri Doğu'nun Budist öğretisi ve geleneğine dayanan bilinçli farkındalık, belirli bir inanç veya dini yönelime dayanmayan, seküler ve iyi oluşla doğrudan ilişkili olan bilimsel temelli bir kavramdır. Jon Kabat-Zinn vizyonu ve çabasıyla bilinçli farkındalığı MBSR programıyla Batı tıbbi uygulamaların arasına sokmuştur (Ameli, 2016). Bilinçli farkındalık Temelli Bilişsel Terapi Programı da aynı anlayış ışığında Segal, Williams ve Teasdale (2002) tarafından öncelikli olarak depresyon nökselerini önlemek amacıyla oluşturulmuştur. Ancak şimdi depresyon ile birlikte geniş bir yelpazede pek çok soruna uygulanabilen esnek bir psikoeğitsel ve gelişimsel programdır. Bilinçli farkındalık temelli terapiler ve bu çalışma özelinde incelenen Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi'nin depresyon, kaygı, stres ve birçok psikolojik rahatsızlıkta bunun yanında olumlu duygulanım, psikolojik ve öznel iyi oluş gibi pozitif ruh sağlığı üzerinde etkili olduğunu kanıtlayan pek çok araştırma bulunmaktadır.

MBCT, düşünce ve duyguları yargılamadan ve tepki göstermeden zihinde ortaya çıkmalarına izin vererek, kabul ederek ve bu düşünceleri merkezden uzaklaştırarak, serbest bırakarak düşüncelere eşlik eden duygusal güçlük ve sıkıntının azaltılabileceğini göstermektedir. Program 8 oturumdan oluşan ve belirli danışan grupları için de farklı şekilde uyarlanabilen esnek bir yapılandırılmış programdır. MBCT programı hem MBSR programının hem de CBT'nin felsefesi ve tekniklerinin yaratıcı bir sentezidir. MBCT'deki anlayış farkı ise düşünce, duygu ve deneyimleri yargılamadan ve değiştirmeden kabul etmek üzerinedir; kullanılan tekniklerde bu temele dayanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, düşünce ve duyguların doğrudan değişimini hedeflemek yerine bireyin düşünce ve duyguları ile kurduğu ilişkiyi değiştirmeye odaklanılmaktadır. Bu, içsel deneyimlerle

alışılanın dışında olan yepyeni ilişki kurma tarzıdır. Egzersiz ya da pratik olarak ele alınan tekniklerin uygulanması ve katılımcıların bunları özümsemesi bu ilişkinin filizlenmesi için oldukça önemlidir. Özellikle nefes farkındalığı ve meditasyonun gücünden oldukça fayda sağlanmaktadır. Programda yer alan pratikler ve bunların günlük hayata taşınmasıyla bireylerin negatif düşünce ve duygularıyla olan ilişkilerinde köklü bir değişim yaratmalarına, yaşadıkları zorluklar karşısında tepkisel ve sağlıksız baş etme becerileri yerine iyi oluşa katkı sağlayan baş etme becerilerini hayatlarına dahil etmelerine yardımcı olmaktadır. Bunun yanında terapistler, MBCT ve diğer bilinçli farkındalık temelli terapileri direkt paket olarak kullanarak değil, çeşitli tekniklerini kendi yaklaşımlarına ve çalışmalarına dahil ederek de yararlanabilir. Pek çok ana akım terapiye destek



olarak kullanılmasının oldukça etkili olabileceği söylenebilir. Ayrıca yine psikolojik danışmanlar ve uygulayıcılar programı ya da içinde yer alan farkındalık tekniklerini, çalıştıkları danışan/danışan gruplarının kültürel özellikleri açısından da değerlendirmelidir. Bu bağlamda her ne kadar yapılandırılmış bir program olsa da danışanların kültürel özelliklerine göre programın içeriği ve müdahaleler esnek şekilde uyarlanabilir.

Bu çalışmada, Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi Programını ayrıntılı bir şekilde incelemek amaçlanmıştır. MBCT yoğun bir şekilde başta deneysel desen araştırmaları olmak üzere pek çok çalışmaya konu olmakta, pek çok danışan popülasyonu için uygulanmaktadır. Bu bağlamda etkililiği kabul edilen bu programın ülkemizde de daha fazla araştırılması, uygulama alanının genişlemesi ve kültürümüzdeki yansımaların değerlendirilmesi umut edilmekte ve önerilmektedir.

#### KAYNAKÇA

Ameli, R. (2016). *25 Farkındalık dersi*. (Z. Atalay ve K. Ögel, Çev.) Ankara: Nobel Yayınları.

Baer, R. A. (2011). Measuring mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 241-261. DOI: 10.1080/14639947.2011.564842

Baer, R. A., Lykins, E. L.B., & Peters, J. R. (2012). Mindfulness and self-compassion as predictors of psychological wellbeing in long-term meditators and matched nonmeditators, *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 7(3), 230-238.

Baer, R. A., Smith, G. T. & Allen, K. B. (2004) Assessment of Mindfulness by Self-Report The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11(3), 191-206. DOI: 10.1177/1073191104268029.

Baer, R. A., Smith, G.T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13, 27-45.

Bamber, M.D., & Morpeth, E. (2019). Effects of mindfulness meditation on college student anxiety: A meta-analysis. *Mindfulness* 10, 203-214. DOI: 10.1007/s12671-018-0965-5

Baysal, Z. N. ve Demirbaş, B. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 12-20.

Bishop, S. R. (2002). What do we really know about mindfulness-based stress reduction? *Psychosomatic Medicine*, 64(1), 71-83. DOI: 10.1097/00006842-200201000-00010.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, B., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice* 11(3), 230-241. DOI: 10.1093/clipsy.bph077

Bogosian, A., Hurt, C. S., Vasconcelos E Sa, D., Hindle, J. V. McCracken, L & Cubi-Molla, P. (2017) Distant delivery of a mindfulness-based intervention for people with Parkinson's disease: the study protocol of a randomised pilot trial. *Pilot and Feasibility Studies*, 3(4) DOI 10.1186/s40814-016-0117-4.

Bojica, S. & Becerra, R. (2017). Mindfulness-based treatment for bipolar disorder: a systematic review of the literature. *Europe's Journal of Psychology*, 13(3), 1-99, DOI:10.5964/ejop.v13i3.1138.

Bowen, S., Ghawla, N., Gollins, S., Witkiewitz, K., Hsu, S., Grow, J. & Marlatt, A. (2009). Mindfulness-based relapse prevention for substance use disorders: A pilot efficacy trial. *Substance Abuse*, 30, 205-305.

Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.

Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2004). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: Observations from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 242-248. DOI:10.1093/clipsy/bph078.

Buchheld, N., Grossman, P. & Walach, H. (2002). Measuring mindfulness in insight meditation (Vipassana) and meditation-based psychotherapy: The development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Journal for Meditation and Meditation Research*, 1, 10-34.

Cairncross, M., & Miller, C. J. (2020). The effectiveness of mindfulness-based therapies for ADHD: A meta-analytic review. *Journal of Attention Disorders*, 24(5), 627-643. DOI:10.1177/1087054715625301

Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E. & Farrow, W. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment*, 15(2), 204-23. DOI: 10.1177/1073191107311467

Carmody, J. & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *J Behav Med* 31,23-33. DOI:

10.1007/s10865-007-9130-7.

Cernetic, M. (2016). Mechanisms of mindfulness: The example of anxiety. *Znanstveni prispjevki*, 55-81.

Chan, S.H.W., Kai-Ching Yu, C., & Li, A. W.O. (2020). Impact of mindfulness-based cognitive therapy on counseling self-efficacy: A randomized controlled crossover trial. *Patient Education and Counseling*. DOI: 10.1016/j.pec.2020.07.022

Cigolla, F & Brown, D. (2011). A way of being: bringing mindfulness into individual therapy. *Psychother Research*, 21(6), 709-21. DOI: 10.1080/10503307.2011.613076.

Cormier, S., Nurius, P. S., & Osborn, C. J. (2009). *Interviewing and change strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Cladder-Micus, M. B., Vrijssen, J.N., Becker, E.S., Donders, R., Spijker, J. & Speckens, A. E. M. (2015). A randomized controlled trial of Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT) versus treatment-as-usual (TAU) for chronic, treatment-resistant depression: study protocol. *BMC Psychiatry*, 15(275) DOI: 10.1186/s12888-015-0647-y.

Crane, R. S., Brewer, J., Feldman, C., Kabat-Zinn, J., Santorelli, S. Williams, J. M. G. & Kuyken, W. (2016). What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft. *Psychological Medicine*, Cambridge University Press, 1-10. DOI:10.1017/S0033291716003317.

Crane, C., Crane, R. S., Eames, C., Fennell, M. J.V., Silverton, S., Williams, J. M. G. & Barnhofer, T. (2014). The effects of amount of home meditation practice in Mindfulness Based Cognitive Therapy on hazard of relapse to depression in the Staying Well after Depression. *Trial Behaviour Research and Therapy*, 63, 17-24.

Chadwick P., Hember M., Symes J., Peters E., Kuipers E. & Dagnan D. (2008). Responding mindfully to unpleasant thoughts and images: Reliability and validity of the Southampton Mindfulness Questionnaire (SMQ). *Br J Clin Psychol*, 47, 451-455. DOI: 10.1348/014466508X314891.

Chiesa, A., Calati, R. & Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review*, 31(3), 449-464.

Çatak, P. D. ve Ögel, K. (2010). Bir terapi yöntemi olarak farkındalık.

*Nöropsikiyatri Arşivi*, 47, 69-73.

Davis, D. M. & Hayes, C. A. (2011). What Are the Benefits of Mindfulness? A Practice Review of Psychotherapy-Related Research. *Psychotherapy*, 48(2), 198-208. DOI: 10.1037/a0022062.

Dawson, A.F., Brown, W.W., Anderson, J., Datta, B., Donald, J.N., Hong, K., Allan, S., Mole, T.B., Jones, P.B. & Galante, J. (2020). Mindfulness-based interventions for university students: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Appl Psychol Health Well-Being*, 12, 384-410. DOI: 10.1111/aphw.12188

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 33-43.

Demir, V. (2014). *Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.

Demir, V. (2017). Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi Programının üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerine etkisi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 98-118.

Demir, V. ve Gündoğan, N. (2018). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 46-66. DOI: 10.12984/eggefd.332844

Dove, C. & Costello S. (2017). Supporting emotional wellbeing in schools: A pilot study into the efficacy of a mindfulness-based group intervention on anxious and depressive symptoms in children. *Advances in Mental Health*, DOI: 10.1080/18387357.2016.1275717.

Dunning, D.L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J. & Dalgleish, T. (2019), Research Review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents – a meta-analysis of randomized controlled trials. *J Child Psychol Psychiatr*, 60, 244-258. DOI:10.1111/jcpp.12980

Evans, S., Ferrando, S., Findler, M., Stowell, C., Smart, C. & Haglin, D. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy for generalized anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 716–721. DOI: 10.1016/j.janxdis.2007.07.005.

Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J. & Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale Revised (CAMS-R). *Journal of*

*Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), 177-190.

Fennell, M., & Segal, Z. (2011). Mindfulness-based cognitive therapy: Culture clash or creative fusion? *Contemporary Buddhism*, 12(1), 125-142. DOI: 10.1080/14639947.2011.564828

Finucane, A., & Mercer, S. W. (2006). An exploratory mixed methods study of the acceptability and effectiveness of Mindfulness-Based Cognitive Therapy for patients with active depression and anxiety in primary care. *BioMed Central Psychiatry*, 6(14).

Geschwind, N., Peeters, F., Drukker, M., Van Os, J. & Wichers, M. (2011). Mindfulness training increases momentary positive emotions and reward experience in adults vulnerable to depression: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79,618-628.

Giluk, T. L. (2010). "Mindfulness-based stress reduction: facilitating work outcomes through experienced affect and high-quality relationships." PhD (Doctor of Philosophy) Thesis, University of Iowa. <http://ir.uiowa.edu/etd/674>.

Goldberg, S. B., Tucker, R. P., Greene, P. A., Davidson, R. J., Kearney, D. J., & Simpson, T. L. (2019) Mindfulness-based cognitive therapy for the treatment of current depressive symptoms: a meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 48(6), 445-462. DOI: 10.1080/16506073.2018.1556330

Greenberg, L. S. (2018). *Duygu odaklı terapi-Danışanlara duygu koçluğu yapmak*. (S. B. Çelik Çev. Ed.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Greenberg, J., Shapero, B.G., Mischoulon, D. & Lazar, S. W. (2016). Mindfulness-based cognitive therapy for depressed individuals improves suppression of irrelevant mental-sets. *Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci*. DOI: 10.1007/s00406-016-0746 x.

Hanh, T. N. (2015). *Farkındalığın mucizesi*. (F. Gülfidan Çev.) (3. Baskı) İstanbul: Kuraldışı Yayınevi.

Hayes, S. C. (2004). Acceptance and Commitment Therapy and the new behavior therapies mindfulness, acceptance, and relationship. In S. C. Hayes, V. M. Follette, & M. M. Linehan (Eds.) *Mindfulness and acceptance expanding the cognitive-behavioral tradition*, (pp. 1-29). Guilford Publications: New York.

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F.W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behav Res Ther.*, 44(1), 1-25. DOI: 10.1016/j.brat.2005.06.006.

Hayes, S. C., Strosahl, K. D. & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment*

*Therapy: An experiential approach to behavior change.* The Guilford Press.

Hayes, S.C., Villatte, M., Levin, M. & Hildebrandt, M. (2011). Open, aware, and active: Contextual approaches as an emerging trend in the behavioral and cognitive therapies. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7, 141-168

Hente, E., Sears, R., Cotton, S., Pallerla, H., Siracusa, C., Spear Filigno, S., & Boat, T. (2020). A pilot study of Mindfulness-Based Cognitive Therapy to improve well-being for health professionals providing chronic disease care. *The Journal of Pediatrics* 224, 87-93.

Herbert, J. D. & Cardaciotto, L. (2005). A mindfulness and acceptance-based perspective on social anxiety disorder. In S. Orsillo & L. Roemer (Eds.), *Acceptance and mindfulness-based approaches to anxiety: Conceptualization and treatment* (pp. 189-212). New York: Springer.

Herbert, J. D. & Forman, E. M. (2014). Mindfulness and acceptance techniques. In S. G. Hofmann, D. J. A. Dozois, W. Rief, & J. A. J. Smits (Eds.), *The Wiley handbook of cognitive behavioral therapy* (pp. 131-156). Wiley-Blackwell.

Iani, L., Lauriola, M. & Cafaro, V. (2017). The assessment of mindfulness skills: the “what” and the “how”, *Journal of Mental Health Early Online*, 1-8. DOI: 10.1080/09638237.2017.1385738.

James, K. & Rimes, K. A. (2018). Mindfulness-Based cognitive therapy versus pure cognitive behavioural self-help for perfectionism: A pilot randomised study. *Mindfulness*, 9, 801–814. DOI: 10.1007/s12671-017-0817-8.

Janssen, L., de Vries, A. M., Hepark, S., & Speckens, A. E. M. (2020). The feasibility, effectiveness, and process of change of Mindfulness-Based Cognitive Therapy for adults with ADHD: A mixed-method pilot study. *Journal of Attention Disorders*, 24(6), 928–942. DOI: 10.1177/1087054717727350

Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *Gen Hosp Psychiatry*. 4, 33-47.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-153. DOI: 10.1093/clipsy/bpg016.

Kabat-Zinn, J. (2005a). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.

Kabat-Zinn, J. (2005b). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. New York, NY: Hyperion.

- Kabat-Zinn J. (2013). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. Delacorte: New York.
- Karremans, J. C., Schellekens, M. P. J. & Kappen, G. (2015). Bridging the sciences of mindfulness and romantic relationships: A theoretical model and research agenda. *Personality and Social Psychology Review*, 1-21. DOI: 10.1177/1088868315615450.
- Keng, S., Smoski, M. J. & Robins, C.J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31, 1041–1056 DOI: 10.1016/j.cpr.2011.04.006
- Kleen, M. & Reitsma, B. (2011). Appliance of Heart Rate Variability Biofeedback in Acceptance and Commitment Therapy: A Pilot Study. *Journal of Neurotherapy*, 15(2), 170-181. DOI: 10.1080/10874208.2011.570695.
- Körükçü, Ö. ve Kukulcu, K. (2015). Beden-zihin-ruh bütünlüğünü korumaya yönelik bir program: farkındalık temelli stres azaltma programı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar* 7(1):68-80 DOI: 10.5455/cap.20140504031811.
- Lau, M. A., Bishop, S. R., Segal, Z. V., Buis, T., Anderson, N. D., Carlson, L., ... Devins, G. (2006). The toronto mindfulness scale: Development and validation. *Journal Of Clinical Psychology*, 62(12), 1445–1467. DOI: 10.1002/jclp.20326.
- Li, S.Y.H. & Bressington, D. (2019), The effects of Mindfulness Based Stress Reduction on depression, anxiety, and stress in older adults: A systematic review and meta analysis. *Int J Mental Health Nurs*, 28, 635-656. DOI:10.1111/inm.12568
- Lindsay, E.K. & Creswell, J.D. (2017). Mechanisms of mindfulness training: Monitor and acceptance theory (MAT). *Clinical Psychology Review*, 51, 48-59. DOI: 10.1016/j.cpr.2016.10.011.
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-Behavioral Treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.
- Linehan, M.M. & Wilks, C. R. (2015). The course and evolution of dialectical behavior therapy. *American Journal of Psychotherapy*, 69(2), 97-110.
- Loyd, A. L., White, R., Eames, C. & Crane, R. (2017). The utility of home-practice in mindfulness-based group interventions: A systematic review. *Mindfulness*. DOI: 10.1007/s12671-017-0813-z.
- Ma, S.H. & Teasdale, J.D. (2004). Mindfulness-based cognitive therapy for depression: replication and exploration of differential relapse prevention effects.

*Journal of Consulting and Clinical Psychology*,72(1), 31-40.

Mehdipour, F., Rafiepoor, A., & Alizadeh, K. J. (2017). The effectiveness of mindfulness-based cognitive group therapy in reducing negative automatic thoughts and dysfunctional attitudes in cancer patients. *Zahedan J Res Med Sci*, 19(6):e10609. DOI: 10.5812/zjrms.10609.

Morris, E. M., Garety, P. & Peters, E (2014). Psychological flexibility and nonjudgemental acceptance in voice hearers: Relationships with omnipotence and distress. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 1-13. DOI: 10.1177/0004867414535671.

Nauta, I. M., Speckens, A. E. M., Kessels, R. P. C., Geurts, J. J. G., de Groot, W., Uitdehaag, B. M. J., ... de Jong. B. A. (2017). Cognitive rehabilitation and mindfulness in multiple sclerosis (REMIND-MS): a study protocol for a randomised controlled trial. *BMC Neurology* 17(201).

Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self compassion. *Self and Identity*, 2, 223- 250. DOI: 10.1080/15298860390209035

Nissim, R. S., Roth, A., Gupta, A. A., and Elliott, M. (2020). Mindfulness-Based Cognitive Therapy intervention for young adults with cancer: A pilot mixed-method study. *Journal Of Adolescent And Young Adult Oncology*, 9(2). DOI: 10.1089/jayao.2019.0086

Niemiec, R. M., Rashid, T. & Sipinella, M. (2012). Strong mindfulness: Interacting and caracter strenghts. *Journal of Mental Health Counseling*. 34(3), 240-253.

O'Kelly, M & Collard, J. (2012). Using mindfulness with couples: Theory and practice. In Vernon A. (Eds.). *Cognitive and rational-emotive behavior therapy with couples*. (pp 17-31). Springer, New York, NY.

Ögel, K. (2015). *Farkındalık (ayrimsama) ve kabullenme temelli terapiler*. Ankara: HYB Yayıncılık.

Özyeşil, Z. (2011). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi.) Selçuk Üniversitesi, Konya.

Querstret, D., Morison, L., Dickinson, S., Cropley, M., & John, M. (2020). Mindfulness-Based Stress Reduction and Mindfulness-Based Cognitive Therapy for psychological health and well-being in nonclinical samples: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Stress Management. Advance online publication*. DOI: 10.1037/str0000165

Sado, M., Kosugi, T., Ninomiya, A., Nagaoka, M., Park, S., Fujisawa, D.,



- Shirahase, J., Mimura, M. (2020). Mindfulness-Based Cognitive Therapy for improving subjective well-being among healthy individuals: Protocol for a randomized controlled trial. *JMIR Res Protoc*, 9(5). DOI: 10.2196/15892
- Safran, J.D., & Segal, Z.V. (1990). *Interpersonal process in cognitive therapy*. Basic Books, New York.
- Sala, M., Shankar Ram, S., Vanzhula, I. A., & Levinson, C.A. (2020). Mindfulness and eating disorder psychopathology: A meta-analysis. *Int J Eat Disord*. 53: 834–851. DOI: 10.1002/eat.23247
- Schlieter, J. (2017). Buddhist insight meditation (Vipassanā) and Jon Kabat-Zinn's "Mindfulness-based Stress Reduction": an example of dedifferentiation of religion and medicine? *Journal of Contemporary Religion*, 32(3), 447-463, DOI: 10.1080/13537903.2017.1362884.
- Schroevers, M. J., Tovote, K. A., Snippe, E. & Fleer, J. (2016). Group and individual Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT) are both effective: A pilot randomized controlled trial in depressed people with a somatic disease. *Mindfulness* 7, 1339-1346. DOI: 10.1007/s12671-016-0575-z.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G. & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford.
- Seligman, L. (2010). *Theories of counseling and psychotherapy: Systems, strategies and skills*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson, Prentice Hall.
- Silberstein, L. R., Tirsch, D. & Leahy, R. L. (2012). Mindfulness, psychological flexibility and emotional schemas. *International Journal of Cognitive Therapy*, 5(4), 406–419.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A. & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal Of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386. DOI: 10.1002/jclp.20237.
- Solem, S., Thunes, S. S., Hjemdal, O., Hagen, R. & Wells, A. (2015) A Metacognitive perspective on mindfulness: An empirical investigation. *BMC Psychology*, 3(24). DOI: 10.1186/s40359-015-0081-4.
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J.M.G., Ridgeway, V.A., Soulsby, J. M. & Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulnessbased cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 615–623.

Tomfohr-Madsen, L. M., Campbell, T. S., Giesbrecht, G. F., Letourneau, N. L., Carlson, L. E., Madsen J. W. & Dimidjian, S. (2016). Mindfulness-Based Cognitive Therapy for psychological distress in pregnancy: Study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 17(1),498. DOI: 10.1186/s13063-016-1601-0.

Tovote, K.A, Schroevers, M.J., Snippe, E., Emmelkamp, P.M.G., Links, T.P, Sanderman, R, & Fleer, J. (2017). What works best for whom? Cognitive behavior therapy and mindfulness-based cognitive therapy for depressive symptoms in patients with diabetes. *PLoS ONE*. 12(6), e0179941. DOI: 10.1371/journal.pone.0179941.

Van der Velden, A. M. (2014). How does Mindfulness-Based Cognitive Therapy work in the treatment of recurrent major depressive disorder? A systematic review of mediators, moderators and mechanisms. Thesis Copenhagen University.

Walsh, R. (2012). *Derin düşünceye dayalı psikoterapiler*. İçinde Corsini, R. J. & W. Danny. *Modern psikoterapiler* (E. Güzelyazıcı, S. Darcan Çiftçi ve M. Türkoğlu, Çev.) İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Wells, A. & Matthews, G. (1996). Modelling cognition in emotional disorder: The S-REF model. *Behaviour Research and Therapy*. 34 (11–12), 881-888. DOI: 10.1016/S0005-7967(96)00050-2.

Williams, M., Teasdale, J., Segal, Z. & J. Kabat-Zinn, J. (2015). İyi hissetme sanatı kronik mutsuzlukla baş etme rehberi. (Z. H. Haktanır, Çev.) İstanbul: Diyojen Yayıncılık.

Zhou, X., Guo, J., Lu, G., Chen, C., Xie, Z., Liu, J., & Zhang, C. (2020). Effects of mindfulness-based stress reduction on anxiety symptoms in young people: A systematic review and meta-analysis, *Psychiatry Research*, 289. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.113002

## **ELEKTRONİK KAYNAKLAR**

URL-1 Positive Psychology Products Mindfulness X An 8 Weeks Mindfulness Training Template, Instruction. Manual. <https://www.mindfulnessx.com/wp-content/uploads/Instruction-Manual.pdf> (Erişim Tarihi: 16.06.2020)

# ESTETİK-SANAT-ZANAAT YAKLAŞIMIYLA SERAMİK SANATI ÜZERİNE DÜŞÜNCELER

Serap ÜNAL

Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye

serapunal@sdu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-2407-1789>

<b>Atıf</b>	Ünal, S. (2021). ESTETİK-SANAT-ZANAAT YAKLAŞIMIYLA SERAMİK SANATI ÜZERİNE DÜŞÜNCELER. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 195-224.
-------------	--

## ÖZ

Etimolojik köken itibarıyla, Yunanca duyum ve algı anlamlarında “aisthesis” sözcüğünden gelen ve ilk defa Alexsander Baumgarten’in “Aesthetica” (1750) isimli eserinde teknik bir terim olarak kullanılan “estetik”, aslında Antik Dönemden günümüze kadar güzelin ne olduğunu araştıran bir disiplin olarak günümüze kadar tartışıla gelmiştir. Estetik, aynı zamanda sanat felsefesi ve beğeni olarak da değerlendirilerek, Platon’dan itibaren yakın dönem düşünürlere kadar birçok filozof tarafından sınırları belirsiz felsefi kapsamda, değişik önermeleri ve eleştirileriyle tartışılmış ancak bu tartışmalı, aynı zamanda eleştirel yaklaşımlar, tüm sanat dallarını etkilemiş, çeşitli ekollerin ve sanat akımlarının doğmasına neden olmuştur.

Süregeleyen “güzele erişim-beğeni” tartışmaları arasında pişmiş toprak eserlerin de yer aldığını görmekteyiz. Seramik de üretimsel olarak, zaman zaman sanat-zanaat ikileminde bocalamıştır. Diğer yandan seramik, geleneksel, kültürel, soyut ve endüstriyel anlamda birbirine veri aktaran özelliklere sahiptir. Özellikle günümüzde bu tümleşik yapı, daha da belirgin bir durumdadır. Dolayısıyla işlevsel ya da salt sanatsal her koşulda ortak paydanın “estetik” olması kaçınılmazdır. Bu nedenle, seramik sanatını bu estetik bağlam dışında düşünmek mümkün değildir. Bu yönelimle, tüm sanat dallarında olması gerektiği gibi seramik sanat eğitimi de süje-obje ilişkisi kapsamında estetik farkındalık benimsenmeli, benimsetilmeli ve topluma yansıtılmalıdır.

**Anahtar kelimeler:** *Estetik, Seramik, Bauhaus, Sanat-Zanaat, Seramik sanat eğitimi, Endüstriyel Üretim*

Geliş Tarihi: 13.11.2020, Kabul Tarihi: 20.11.2020, DOI: 10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud\_y13i1007

Derleme Makale-Bu makale iThenticate programıyla kontrol edilmiştir.

Copyright © İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

## **WITH AESTHETICS-ART-CRAFT APPROACH THOUGHTS ON CERAMIC ART**

### **ABSTRACT**

Based on its etymological origin, derived from the Greek word “aisthesis” in the sense of sensation and perception and first used as a technical term in Alexander Baumgarten’s work “Aesthetica” (1750), “aesthetics” is actually as a discipline, it has been discussed until today. Aesthetics has also been evaluated as a philosophy of art and taste and has been discussed in a philosophical context by many philosophers, from Plato to new thinkers, with different suggestions and criticisms, but these controversial and critical approaches have also affected all branches of art. This situation also led to the emergence of some schools and art movements.

We see that among the ongoing discussions of access to beauty, terracotta artifacts are also included. Ceramics have also faltered from time to time in the art-craft dilemma as production. On the other hand, ceramics have characteristics that transfer data to each other in traditional (cultural), abstract and industrial terms. Especially today, this integrated structure is even more prominent. Therefore, it is inevitable that the common denominator is “I arrive to beauty” in all circumstances. Therefore, it is not possible to think of ceramic art outside of this aesthetic context. With this orientation, as it should be in all branches of art, aesthetic awareness should be adopted within the scope of the subject-object relationship in ceramic art education, it should be adopted and reflected to the society.

**Keywords:** *Aesthetics, Ceramics, Bauhaus, Ceramic Art Education, Industrial Production*

## GİRİŞ

Baumgarten'nin "Aesthetica" (1750) yapıtında ilk defa teknik bir terim olarak kullanılan estetik, genel anlamı içeriğinde Antik Dönemden itibaren filozofların düşünsel alanında yer almıştır. Ancak sanatın insan neslinin varlığıyla birlikte doğduğunu da günümüze kadar ulaşan Paleolitik ve Mezolitik Dönem hatta çok daha öncesine giden mağara resimlerinden anlayabiliriz. Bulunan kırmızı noktalar, el izleri ve hayvan figürlerinden oluşan eski mağara resimleri, Avrupa'daki ilk sanat eserleri olarak karşımıza çıktı. Dünya Mirası listesindeki Altamira, El Castillo ve Tito Bustillo gibi İspanya'daki 11 mağarada yer alan sembollerin zaten çok eski tarihlere dayandıkları bilinmektedir. (Jonathan Amos, BBC Bilim Muhabiri-2012). Bu kalıntılar simgesel sanatın ilk eserleri sayılabilir. Aynı şekilde Neolitik Döneme ait pişmiş toprak idoller de simgesel sanat örnekleridir. Gerek Akeramik ve gerekse Keramik Neolitik Döneme ait Sembolizm anlayışının önemli yerleşmelerinden biri olan Çatalhöyük, simgesel sanatın ilginç örneklerini verir. Bu tür yapıtlar salt soyutlamalarla değil tinsel ve mitolojik yaklaşımlarla oluşturulmuştur.

Çatalhöyük'te sözü edilen "sanat" estetik duyarlılıkla açıklanacak türden sanat değildir. Çatalhöyük'teki sanatın bambaşka işlevi var. Ancak bu nesnelere estetik boyutu olmadığı anlamına gelmez. Desenlerin çekiciliği ve eşyaların formlarının güzelliği ruhları üzerine çekmek ya da uzaklaştırmak bakımından önemli olabilir (Hodder, 2017:195).

Antik Çağ'dan itibaren güzel olanı arama, bulma ve tanımlama çabaları ile birlikte, estetik/sanat betimleri, kavramsal olarak ve kuramsal biçimde geniş olarak yapılagelmiştir. İnsanın tüm duyularından türeyen, tatmin ve faydayı da içeren toplumsal beğeni kavramı, zamanla fiziksel tatmin ve faydadan ayrışarak, duyguların baskın olduğu hayal gücünün ürettiği, "estetik" adı altında farklı bir beğeni alanı yarattı. Latince "*ars*" (şairlik, vazo ressamlığı, at terbiyeciliği vb.) sözcüğü ile Yunanca "*techne*" sözcüklerinden türeyen İngilizce "*art*" sözcüğü, aynı zamanda beraberinde "zanaat" ve "sanat" ikilemini de sürüklemiştir. Bu sürükleniş ardından kavramsal bölünmeyi de getirmiştir.

Modern güzel sanatlar sistemi XIX. yüzyılın başlarından günümüze Avrupa ve Amerika kültürünü hâkimiyeti altına alsa da aynı dönem içinde kimi sanatçı ve eleştirmenler bu sistemin temel kutuplaştırmaları olan sanat ve zanaat, sanatçı ve zanaatçı, estetik ve fayda gibi karşıtlıklarla direnmişlerdir (Shiner, 2004: 27).

Eski çağlardan günümüze değin "sanat" (*ars*) sözcüğünün art arda edindiği anlamlar, insanoğlunun ürettiği ürünlerin, doğanın ürünlerine oranla belirlenmesini sağlayan teknik ustalık (*tekhne*) ile duyularımızla algıladığımız nesnelere bir beğeni tutumuna göre seçip sıralamaya yönelen özel duygu arasındaki ayrışmaların bir sonucu olarak ortaya çıkmışlardır. Sanat ve sanat ürünleri çağlar boyu ve farklı topluluklar tarafından çok farklı biçimlerde değerlendirilmiş ve

bununla birlikte bütün insanlık tarihi boyunca var olmuştur (Bozkurt, 2014:15).

Yakın bir zamana kadar sadece sanat felsefesinden bir kavram olarak kabul edilen estetik, yaklaşık otuz senedir sanat ve kültür bağlamındaki düşünceleri ve söylemleri kapsadığı gibi, çoğu zaman eleştiri, kültür incelemeleri ve sanat, mimari ve kent tarihi ile de pek çok ortak ilgi alanı geliştirmiştir (Erzen, 2011:11).

Estetik sanat kuramcılarının göre, ‘estetik’ ve ‘sanat felsefesi’ nin yer değiştirebilme sebebi, tarafsız ve aynı sorgulamanın kuramsal olarak bağımsız isimleri olmaları değildir. Bunun sebebi, daha çok sanatın özde estetik deneyimin bir aracı olmasıdır; yani ‘sanat’ ve ‘estetiğin’ taraflı kullanımında, altta yatan kuramsal bakış açısı iki terimin birbirine göre, özellikle de sanatın estetik açısından tanımlanabileceğidir (Carroll, 2012:237).

Bütün insanlık tarihi boyunca var olan sanatsal ve estetik anlayış, ilk çağlardan itibaren özellikle felsefede birçok düşünürün birbirini tamamlayıcı ya da karşıtı önermeleri ve sınıflandırılmalarıyla günümüze değin var olmuştur. Felsefi açıdan üç temel sorunun öznesi olan olan; ‘Doğru’, ‘iyi’ ve ‘güzel’, dolayısıyla ‘epistemoloji’, ‘etik’ ve ‘estetik’ olarak üç temel disiplini oluşturur. Estetik nesne nedir diye düşündüğümüzde, nesnenin öznesiz olamayacağını, aynı şekilde öznenin de nesne olmadan olamayacağını görürüz.

Güzel olarak isimlendirilen ve öznenin estetik pratiğinin biçim ve içeriğini oluşturan, estetik nesne için, insan deneyiminde duyular tarafından hoş ve güzel bulunan nesnenin, yalnızca fiziksel nitelikleriyle değil aynı zamanda bizde oluşturduğu duygular ve anlamlar dahilinde de kültürel ve tinsel bir belirlenim barındırdığı söyleyebiliriz. Güzel olarak nitelendirilen nesne, zihnimizde çağrışımlar oluşturan ve de yaşama sevincini artıran izlenimleriyle güzeldir. Bu güzel nesnenin ve güzelliğin öznenin algısında oluşturduğu belirlenimleri gösterir. Estetik bir deneyim içinde özne yalın, fiziksel ve mekanik algının ötesine uzanır, tinsel ve kültürel bir algıya yönelir (Orman, 2017:16).

Güzel sanatlar ve estetik kapsamında; insanoğlunun ilk el sanatlarından olan “seramik sanatının” konumlandığı yer neresidir? Tarih boyunca özgün sanat gelişmelerinden yoksun bırakılan Seramik Sanatı, özgün bir sanat olarak çağımızda yeniden diriliş süreci içine girerken, çağımızın farklı boyutlardaki sanat anlayışları karşısında tartışma ve karışıklığa neden olmaktadır. Seramiğin özgün sanat gerçeğinde dikkat çeken husus; Seramiğin, İlk Çağ uygarlıklarında ulaşmış oldukları özgün sanat seviyelerinin içerdiği değerlerin, Orta Çağ bilgileriyle değil ancak çağımızın bilgileriyle kavranabilecek niteliklerde olmasıdır (Galatalı, 1985:91).

Bu süreç içerisinde, özünde estetik/beğeni faktörünün yer aldığı seramik sanatı ve eğitimini nereye koymalı, nasıl eğitmeli ve eğitilmeliyiz? Sanat ve içeriğindeki

seramik sanatı, daha dar tikel bir topluma mı hitap etmeli yoksa sosyal ve endüstriyel alana da güzellik katarak toplumsallaşmalı mı? Kuşkusuz seramik sanatı da tikel ya da tümel her alanda, klasik, endüstriyel ve soyut seramik kapsamında, estetik bağlamında geçmişine ve geleceğine ışık vermelidir.

### **FİLOZOFLARIN DÜŞÜNSELLİĞİNDE ESTETİK**

Düşünürlerin önermelerine değinecek olursak; Süje ve obje diğer bir deyişle özne ve nesne ilişkisine öznelliği veya nesnelliği öne alarak bakan filozoflar olduğu gibi her ikisine de ortak değerleri ile bakan filozoflar mevcuttur. Örnek olarak Sofistlerin ve Empiristlerin (deneycilerin) estetik anlayışları öznellik zeminindedir. Diğer taraftan idealist ve rasyonalist düşüncenin önemli temsilcilerinden Kant, Platon ve Hegel'in genel olarak bireysel öznelliği aşan bir estetik anlayışını savunduğunu görürüz.

İnsan öznelliği açısından evrensel ve zorunlu olan zihinsel bir durumda karşımıza çıktığı için idealist ve rasyonalist düşünürler estetik beğeniyi idealist ve rasyonel bir tabanda açıklarlar. Örneğin Platon güzellik fenomenini kendi idea anlayışı bağlamında açıklar ve tüm güzel şeylerin güzellik ideasından pay aldıkları oranda güzel olduğunu söyler. İnsanların güzellik konusundaki farklı değerlendirmeleri ve yargıları, güzellik anlamında güzelliğin, yani ideal güzelliğin farklılığından değil insanların güzel ideasından aldıkları payın farklılığından kaynaklanır (Orman, 2014, s.49-50).



**Resim 1.** Imanuel Kant (1724-1804)

**Kaynak:** (URL-6)

Platon sanat ve estetik beğeniye mimesis (taklit) bağlamında temellendirir. Doğanın yani duyulur gerçekliğin taklidi olarak görür ve bu da onu sanatı genel olarak aşağıda görmeye sevkeder. Aristoteles'te ise taklit insani bir etkinlik olarak değerlendirilir ve eleştirilmez. Ancak insanın hayal gücü boş durmaz ve mutlaka ürettiği esere katkıda bulunur. Duyulur gerçekliği olduğu gibi taklit etmekten vaz geçer bireysel öznelliği zemininde sanat eserini üretir. Kant'la başlayan Alman idealizmi (transendental idealizm) romantik sanat akımına derinden etki etmiştir. Dış gerçeklik bu akımda olduğunun ötesinde özgür bir yaratım sürecinde yeniden biçimlenmiştir. Kant, “Yargı Gücünün Eleştirisi”nde sanatsal yaratıcılığı tinsel ve maddi gerçekliğin sentezinde birleştirmiş ve aynı şekilde Schiller “İnsanın Estetik Eğitime Dair Mektuplar”da ve Hegel “Estetik Üzerine Dersler”de estetik algı ve yargıda ideal ve maddi gerçeklik uyumunu yakalamaya çalışmışlardır.

Immanuel Kant, Eleştirel Felsefesinin ilk önemli eseri olan “Salt Aklın Eleştirisi”nin Transendental Estetik isimli bölümünde, estetik kavramını duyum ve algı bilgisi anlamında kullanmıştır. Eleştirel Felsefenin üçüncü yapıtı olan “Yargıgücünün Eleştirisi”nde ise Kant, estetik kavramını algısal yetkinlik, yani güzel ve hoş olanın bilimi ya da öğretisi anlamlarında kullanır. Kant'ın transendental idealizmiyle başladığı söylenen Alman İdealizmi, romantik sanat anlayışını derinden etkilemiştir. Kant'ın aklın teorik ve pratik kullanımında tam kuramadığı ideal ve maddi gerçekliğin birliği ve uyumunu, Yargı Gücünün Eleştirisi'nde “ereksiz bir ereklilik” ve “kavramsız bir evrensellik” olarak estetik algı ve yargıda yakalamaya çalıştığını söyleyebiliriz. Estetik algının içeriği olarak estetik nesne, bizi tinsel özgürlük ve doğal zorunluluğun uyumu ve özdeşliğine götürür. Bireysel ve evrenselin ilişkisi, ne teorik ilgimizin konusu olan epistemolojik bir düzlemde ne de pratik yönelimimizin konusu olan ahlaki davranışlarda tam bir tatmin ve hoşnutluk duygusuna yol açmamaktaydı. İşte doğadaki ve sanattaki güzelin algısı bağlamında, ideal ve gerçek olanın uyumundan kaynaklanan bir tatmin ve hoşnutluktan söz edilebilir (Orman, 2014:12).

Schelling, erken döneminde Fichte'nin öznel idealizminin etkisinde olsa da zamanla bu görüşünden uzaklaşarak idealizmini nesnel boyuta taşır. Bu boyutta ise öznel ve nesnel gerçekliğin özsel birlikteliğine paralel olarak sanatsal yaratım ve felsefesi önemli bir yere sahiptir. Ona göre analitik zekâyla düşünmede belirleyici yönelim, soyutlama eylemi olup ideal ve reelin derin ve içsel bağlantısı “estetik sezgi” ile kurulur.

Hegel'e göre estetik, sanat felsefesi anlamındadır. Her birini gelişim safhası olarak kabul eden Hegel, sanatı simgesel, klasik ve romantik sanat olarak üç grupta sıralar. Daha çok tinsel içerikli simgesel sanatın en yaygın dönemi insanlığın erken çağlarıdır. Hegel, klasik sanata en tipik örnek olarak Antik



Yunan Döneminin heykel sanatını öne sürer. Romantik sanat ise soyut ve somut da diyebileceğimiz, öznel ve nesnel birlikteliğini ortadan kaldırır.

Romantik sanat biçimi yine Hegel'e göre, sanatın bir taklit olarak düşünülmesine karşıt olarak, öznenin tinsel yaratıcılık ve dışavurumcu yanını vurgular. Hegel'e göre romantik sanat, sanatın kendi ötesine geçişidir. Ama öte yandan bu romantik biçim de tüm sanat gibi, anlatımı için dışsallığa gereksinir (Hegel, 2011:104).

Sonuçta sanatın özünde nesnel gerçeklik olmakla birlikte, nesnellik ve özne birbirlerinin birebir bir taklidi olamazlar. Ancak sanat, dolaylı da olsa, tinsel düşünsellikle çok ayrıntılı, bir o kadar da karmaşık bir taklit süreci olarak değerlendirilebilir.

Marksist kurama göre; sanat, yaratıcılık ve üretim üst yapı uğraşdır. Marksist kuramcılar için sanat, tinsellik içeren tüm alanlar ve kurumlar gibi, üretim güç ve ilişkileriyle şekillenen sınıf farklılıklar ve de ilgilerinden bağımsız var olamaz. Marksist gelenekten Lucas, Brecht, Adorno, Eagleton ve benzeri düşünürler, sanatın sınıfsal ve ideolojik fonksiyonun açığa çıkarılmasına ve insanlığın özgürleştirici karakterini önamserler.

Yirminci yüzyılda sanatın düşünce ve pratiğini Marksist kuramlar derinden etkilemiştir. Marksist estetik kuramları vurgusu insan üzerinedir; duygulara ve iç dünyaya odaklı romantizmin ya da tümüyle algısal hazza ve düşünceye yönelen soyut sanatın aksine, aşırı olmayan, orta bir ölçütü insanlığın ortaklığında bulunabilecek doğa ve akıl bütünlüğünü yüceltir. Bu kuramın en önemli sözcüsü Georg Lukacs, Aydınlanma'nın vurguladığı öznelliğe karşıt sanatın insanı bütünlüleyici ve toplumla birleştirici yönünü ortaya çıkarır (Erzen, 2011:96).

Avangard sanat kapsamında modern kültür anlayışının bir unsuru olarak bireylerin sanatsal yaratıcılığını yenilikçi ve de devrimci bir yaklaşımla olduğunca özgürleştirmeye çalışan dadaizm, fütürizm, kübizm, pop-art, izlenimcilik, sürrealizm ve dışavurumculuk gibi sanatsal akımlar, estetik pratik ve yaratıcılığın biçim ve içerik açısından olabildiğince özgürleşmesine neden olmuştur. Bu kapsamda avangard sanat, postmodern kültürün habercisi ve dolayısıyla öncüsü de olmuştur. Öncü ve yenilikçi hamlelerle geleneksel sanat anlayışını teknik ve yaratı biçimlerini allak bullak etmeyi amaçlamışlardır. Müzikte Debussy ve Schönberg, resim sanatında Dali, Manet ve Picasso gibi sanatçılar avangard sanatın birçok örneğinden bazılarıdır. Birçok sanat akımı ve sanatçı, avangardın (Askeri bir terim olarak Fransız dilinde 'avande garde' sözcüklerinden kaynaklanır ve Türkçe karşılığı olarak da öncü birlik olarak anlaşılabilir) etimolojik ruhuna uygun bir biçimde kendi alanlarında öncü olarak o güne kadar kabul gören sınırların dışına çıkmayı amalamışlardır. Atonal müzik ve Nonfigüratif resim, avangard sanatın öncü ve yenilikçi açılımının iki somut sonucudur.



**Resim 2.** Manet, La Rue Mosnier aux drapeaux- Tek bacaklı yaşlı bir adam

**Kaynak:** (URL-6)

Avangard denilen şey, hiç kuşkusuz modern akılcılığın sunduğu ideolojik banyonun üzerinde gelişti; ama diğer bütün felsefi, kültürel ve toplumsal ön kabullerin üzerinde yeni baştan inşa oluyor (Bourriaud. 2018:19).

Sanat düşünselliği kapsamında bir diğer söylem de, Oscar Wilde'nin "Dorian Gray'ın Portresi" eserinin giriş kısmında, "Sanatçı güzel şeylerin yaratıcısıdır. Sanatın amacı, sanatı ortaya çıkarmak ve sanatçıyı gizlemektir. Eleştirmen, güzel şeyler hakkındaki izlenimlerini başka bir tarzda ya da yeni bir malzemeyle ifade edebilen kişidir. Eleştirmenin en yüksek şekli gibi en aşağı şekli de bir tür hayat hikâyesidir. Güzel şeylerde çirkin anlamlar bulanlar, sevimsiz, yoz kişilerdir. Bir kusur, eksiklik bu. Güzel şeylerde güzel anlamlar bulanlar, kendini yetiştirmiş kültürlü kişilerdir. Onlar için ümit vardır." şeklinde ifade edilmektedir.

Her biri ayrı ayrı makale ve kitap konuları olabilecek sanat felsefesi ve estetik bağlamında, bazı düşünürlerin önermelerini ve ait oldukları dönemlerin sanat ve estetik yaklaşımlarını kısa değinmelerle geçtik. Bu engin tarihsel birikim günümüz çağdaş sanat anlayışına dolayısıyla sanat üretimi ve eğitimine mutlaka bir tortu bırakacaktır.

## **SANAT VE ZANAAT**

"Sanatçı" ve "zanaatçı" kelimeleri XVIII. yüzyıldan önce birbirleriyle aynı anlamda kullanılıyordu. XVIII. yüzyılın sonuna gelindiğinde ise "sanatçı" kelimesiyle "zanaatçı" kelimesi birbirinin karşıt anlamlısı haline gelmişti; "sanatçı" güzel sanat eserlerinin yaratıcısı olarak kullanılırken, "zanaatçı" sadece faydalı ya da eğlenceli şeyler yapan birisi olarak ifade ediliyordu (Shiner,2004:24).

Sanat ve zanaat, dolayısıyla sanatçı ve zanaatçı sözcükleri, kavramsal olarak estetik sözcüğü ile birlikte özellikle XVIII. yüzyıl sonrası kavram kargaşası içine girmiştir. Sanatçıyla zanaatçının, estetik olanla işlevsel olanın birbirinden ayrı tutulması sonucu oluşan bölünme tam da bu dönemde ortaya çıkmıştır. Söz konusu karşıtlığı ve bölünmeyi Shiner'in tasnifi ile "Tablo 1"de görebiliriz.

**Tablo 1.** Zanaatçı/Sanatçıdan Sanatçı- Zanaatçı Karşıtlığına

Bölünmeden önce (Zanaatçı/Sanatçı)	Bölünmeden Sonra	
	Sanatçı	Zanaatçı
Yetenek yahut ince zekâ	Deha	Kural
Esin	Esin/duyarlılık	Hesap
Hüner (zihin ve beden)	Kendiliğindenlik (zihin bedenin üstünde)	Beceri (beden)
Yeniden-üretici hayal gücü	Yaratıcı hayal gücü	Yeniden-üretici hayal gücü
Öykünme (eski ustalara)	Orjinallik	Taklit (modelleri)
Taklit (doğayı)	Yaratım	Kopyalama (doğayı)
Hizmet	Özgürlük (oyun)	Ticaret (ücret)

**Kaynak:** Shiner, 2004: 186

Shiner'e göre; XVIII.yüzyıl, eski sanat düşüncesini güzel sanat ve zanaat şeklinde ikiye ayırmış, XIX. yüzyıl ise güzel sanatları şeyleştirmiş bir "Sanat"a, bağımsız, ayrıcalıklı bir ruh hakikat ve yaratıcılık alanına dönüştürmüştü. Benzer şekilde, daha önce XVIII. yüzyılda zanaatçıdan zaten kesin biçimde ayrılmış olan sanatçı kavramı da artık insanlığın en yüksek tinsel uğraşlarından biri olarak kutsallaştırılıyordu. Yüzyılın sonuna gelindiğinde sanatçıyla zanaatçı, anlamsallığının yanısıra uygulama ve ilişki yönünden de birbirinden ayrılmıştı. Öte yandan zanaatçının statüsü ve imgesi ise gerilemeye devam ederken, sanayileşme yüzünden birçok atölye kapanmaya zorlandı.

On binlerce küçük atölyenin ortadan kalkması önü alınamayacak bir süreçti. Bu geleneksel atölyelerin, her geçen gün iyice silinerek en sonunda tamamen ortadan kalkmış olan dört belirleyici özelliği vardı. Birincisi, bunlar bir araya gelerek zanaatın "sanatı"nı ya da "gizemi"ni oluşturan yaratıcılık, bilgi ve beceri üzerine inşa edilmiş mahrem hiyerarşilerdi. İkincisi, belli bir iş bölümü olsa da, çıraklar üretimin, tasarımdan son aşamaya kadar bütün aşamalarını görürdü. Üçüncüsü, telaşsız bir çalışma ortamı vardı. Son olarak, işin büyük bir kısmı el aletleriyle ve nesilden nesile aktarılmış tekniklerle yapılıyordu (Shiner, 2004:313).

Yine Shiner'in üretsellik ve alım üzerinden karşıtlığı ifade eden sistem tablosunu "Tablo 2" de görmekteyiz.

**Tablo 2.** “Parça”dan “Eser”e: İki Sanat Üretim ve Alım Sistemi

Yön	Eski “Sanat” Sistemi (Himaye/Sipariş)	Yeni “Güzel Sanat” Sistemi
Üretim	Somut emek	Soyut emek
Ürün	Parça	Eser
Temsil	Taklit	Yaratım
Alım	Kullanım; keyif	Değişim; derin düşünme

**Kaynak:** Shiner, 2004:313

Tüm bu süreçte, seramik/çömlekçilik de artık yepyeni bir evreye yol alıyordu. XX. yüzyıl başlarında küçük çaplı üretim yapan çömlek atölyeleri ve zanaatkârları çok farklı bir hiyerarşik yapının içinde yer aldılar. Buradan da yolları “beaux-arts” a (güzel sanatlar) çıkacaktı.

#### **UYGULAMALI SANAT ANLAYIŞI VE BAUHAUS OKULU**

Özellikle 16 ve 17.yüzyıllarda Avrupalıların kolonilerden sağladıkları ucuz iş gücü ve değerli madenlerin yarattığı zenginlik yeni icatlara yol açmış, bu icat ve buluşlar başta buhar makinelerinin fabrikalara evrilmesi, sermaye yığılmasına ve bu sermaye fazlası da takip eden yüzyılda Sanayi Devriminin önünü açmıştır. Adına devrim denilen bu sert endüstriyel dönüşüm, tüm yaşam biçimlerini etkilediği gibi şüphesiz sanat ve sanatsal üretim anlayışını da etkileyecekti. Nitekim estetik kaygıdan uzak salt toplumsal amaçlara yönelik Rus Konstrüktivizmi ve sanatla zanaati bir araya getirmeyi amaçlayan Alman Bauhaus Okulu, farklı ve yeni bir sanat anlayışı oluşturdular.

Almanya’da ‘geleceği inşa etmek’ amacıyla kurulan Bauhaus Okulu aynı Rus Konstrüktivistlerinde olduğu gibi estetik hedeflerden çok toplumsal hedeflere yönelmiş bir yapı olarak şekillenmiştir. Sanat ve zanaati birleştirmeyi ve dönüştürmeyi hedefleyen Bauhaus Okulu ekolünün temelinde, geleneksel akademik sanat eğitim ve öğretiminin toplumun ihtiyaçlarına çözüm üretebilecek sanatçıları eğitebilmesinin çok uzağında olduğu anlayışı vardır. Okulun kurucusu Walter Gropius (1883-1969), bu fikirden yola çıkarak yapı evi isimli Bauhaus’u bir tür atölye-okul şeklinde biçimlendirmiştir. Gropius bu okulda zanaatçıların ve sanatçıların eğitimde ve üretimde birlikte yürütülmesini istemiş, güzel ve uygulamalı sanatlar arasındaki ayrıksılığı yok etmeyi hedeflemiştir. “Sanat ve Teknoloji: Yeni Bir Birlik” sloganıyla yola çıkan Bauhaus, endüstriyel üretime ilişkin yeni bir model üretmeyi denemiş ve modern endüstriyel ve mimari tasarım alanındaki ilk önemli örnek olarak 20. yüzyıla damgasını vurmuştur (Antmen, 2017:107).

Ülkemizde ise bu öğreti kapsamında kurulan ilk eğitim kurumu, 1 Kasım 1955’de Bakanlar Kurulu kararıyla kurulup Prof. Dr. Adolf Schneck danışmanlığında 1957 yılında eğitime başlayan “Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksekokulu” olmuştur. Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksekokulu’nda Grafik Sanatlar, Mobilya ve İç Mimarlık, Seramik, Dekoratif Resim, Tekstil Sanatları, bölümleri olmak üzere beş bölüm yer almıştır. Bauhaus Ekolüne dayalı olarak kurulan kurumun ilkesi, çağın gereksinim duyduğu yaratıcı, araştırmacı, yenilikçi ve uygulamacı sanatkarlar ve zanaatkarlar yetiştirmektir. Bu hedefle, eğitim programları sürekli güncellendi. Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksekokulu, 20 Temmuz 1982 tarihinde Yüksek Öğretim Yasası kapsamında, Marmara Üniversitesi bünyesine katıldı. Bugün MÜGSF bünyesi kapsamında, Müzik, Seramik-Cam, Resim, Tekstil, İç Mimarlık, Endüstri Ürünleri Tasarımı, Grafik, Heykel, Sinema-Televizyon, Fotoğraf, Temel Sanat Eğitimi, Geleneksel Türk El Sanatları ve Canlandırma-Film olmak üzere on üç bölüm bulunmaktadır.

Endüstrileşmenin 19. Yüzyıldan itibaren toplumun her alanında görülebilen etkisine karşı gereksinim hissedilen eğitimsel reformların üretimsel ve yapısal alanlarındaki en çok belirgin ve olgunlaşmış ürünü kuşkusuz Bauhaus Okulu Ekolüdür.

Endüstrinin ekonomiyle ve teknolojiyle kuvvetlenen ilişkisi, pazar ekonomisine uyan bir üretim biçiminin gerçekleşmesinde ve Bauhaus Okulu ilke ve prensiplerini merkezine alan tasarım eğitiminin tüm dünyada benimsenerek ve kabul edilmesinde rol oynamıştır. Bundan dolayı günümüzde, salt mimariyle sınırlı kalmayıp, otomotivden tekstile, seramik sektörüne kadar neredeyse her sektörde güzel sanat ve estetik merkezli bir “tasarım” anlayışı hâkimdir.

Walter Gropius’un Weimar’daki iki sanat okulunu 1919 yılında birleştirerek idaresine geçmesiyle oluşan “Staatliches Bauhaus in Weimar”ın başarısı, birçok entelektüelin 19. yüzyıl ortalarından beri hissettiği bir rahatsızlığa cevap arayışındaydı.



**Resim 3.** Bauhaus yönetim kadrosu:

Walter Gropius, Hannes Meyer ve Ludwig Mies van der Rohe

**Kaynak:** URL-1

Marx'ın Kapital'de söylediği gibi, endüstri, insanı kendi emeğine ve kendi ürettiği ürüne yabancılaştırmaktadır. Endüstrinin etkileri pek çok ülkede yaşam şartlarını büyük oranda değiştirmişti. Toplu üretimin, insani değerleri düşünerek topluma uygun biçimde tasarlanması gerekiyordu. Bu anlamda karşımıza çıkan ilk çabalar Willim Morris'in "Sanat ve Zanaat" hareketi ve 1907'de İngiliz toplu konut projelerinden ilham alınarak inşa edilen Alman Werkbund'un geliştirdiği endüstriyel tasarım anlayışıdır. Ancak, 1919'da kurulan Bauhaus Okulu ile toplu üretimi halk için ama çağdaş estetik anlayışla bağdaştırarak gerçekleştirmek amacıyla, öncelikle sanatçı ve tasarımcı yetiştirmek ve sonuçta mimarlık eğitimi ve dolayısıyla sağlıklı bir yapısal çevreyi amaçlamak, her şeyden önce eğitimle gerçekleştirilecek bir emel oluyordu. Bauhaus, gerek sanatçı öğretim elemanlarının, gerekse öğrencilerinin ürünleriyle giderek etkisi artan bir ivme yaratmıştır (Erzen, 2009:47).

Eğitim, sanatçı ve zanaatçı arasında kurulan bir kolektiflik, sanat, el işçiliği, sezgi ve yöntem bir aradalığıyla aktarılır. Tekstil, tiyatro, çömlek, ahşap atölye ve özgün baskı en geçen öğrenciler, sosyal entelektüel ve simgesel bir sanat olan yapı bilimine yani mimarının pratik hedeflerine göre öğreniyorlardı. Bauhaus'un başarısında rol oynayan önemli etkenlerden biri, günün tanınmış ve güçlü sanatçıları angaje ederek yaratıcı ve özgün uygulamalar, örnekler, modeller üretmesi ve bu kişilerin aracılığıyla ekolünü yaygınlaştırabilmesindedir. Joseph Albers, Marcel Breuer, Lyonel Feininger, Laslo Moholy-Nagy, Wassily

Kandinsky ve Paul Klee gibi sanatçılar aynı zamanda 20. yüzyılın sanat anlayışına etki etmiş kişilerdi (Erzen,2009:48).

Bauhaus ekolünün getirdiği topluma dönük uygulamalı sanat anlayışı, kuruluşundan itibaren günümüze kadar gerek akademik ve gerekse felsefi zeminde hala tartışılmaya devam etmektedir. Günümüzde de kullanılan “sanat için sanat” ifadesini ilk kez kullanan Benjamin Constant (Journal 1804) ve sonra bu anlayışı benimseyen Victor Cousin, “sanat sanat içindir ve hiç bir amacı yoktur, her amaç sanatı soysuzlaştırır” anlayışında düşünürlerdendi.

“Sanat için sanat” fikrinin, nesne ile istenci, içerik ile formu ayıran bu estetikleştirici ve figüratif yorumu bugün de geçerli olmakla birlikte buna karşıt olarak iki büyük sanat akımı karşısında gerilemek zorunda kaldı. Bunlardan birincisi, güzel ile yararlı, sanat ile bilgi, kültürlü seçkinler ile yığınlar arasında ilintiler yaratarak “sanat nesnesi” ile “sanayi nesnesi” arasındaki kopuşa karşı çıkan akımdır. Sanatlardan ve zanaatlardan (Arts and Crafts) çizime sanat estetiğinden Bauhaus’a kadar modern kentlerimizde olduğu gibi sanayiinin ürettiği ürünlerde de sanat ile yaşamı birleştirmek ön plana çıkmıştı. İkinci akım ise, 19. yüzyılda benimsenmiş başlıca temel ilkeleri yıktı. Soyut sanatla figürü yapı bozma uğrattı, gerçeküstücü sanatla konuyu başkalaşıma uğrattı, pop art’la nesnelere parçaladı, kinetik sanatla ışığı ayrıştırdı, siyasal sanatla da toplumsal anlamları eleştiriden geçirdi (Bozkurt, 2014:20-21).

Antik dönemden beri süregelen “sanatın ve güzelin ne olduğu” sorusunun cevabı günümüze kadar hep tartışıla gelmiştir. Sanatın, sanat eserinin ve sanatçının tikel bir toplumdaki bağımsız olamayacağını göz önünde bulundurduğumuzda, sanatın sanatçısı ve eseriyle topluma katkı sağlaması gerektiğini de düşünmek elbette olasıdır. Sanat eserleri, 19. yüzyıldan sonra sergi salonları, müzeler, sanat atölyeleri vb. özel alanlardan elbette kopmamış ancak özellikle mimari ve iç mimari ile sokaklara, caddelere, bulvarlara ve evlerin içine kadar geniş alanlara yayılarak toplumla buluşmuştur.

### **ZANAAT OLARAK ÇÖMLEKÇİLİĞİN SANATA EVRİLMESİ**

İnsanın, dört temel eleman olarak kabul edilen “hava, su, toprak ve ateş”i eliyle ve zihniyle bütünleştirerek oluşturduğu pişmiş toprak objeler, ilk çağlardan itibaren işlevsel ve duymusal olarak çeşitli dönemlerden geçti. Seramikli Neolitik Dönemden beri çömlekçilik ve seramik yapımı, işlevselliğinin yanında gerek form ve gerekse bezemeleriyle aynı zamanda insanın düşünsel ve duygusal olarak dışa vurduğu bir manifestosu olmuştur. Ne var ki, seramik ve seramikçiliğin “Güzel Sanat” kapsamına girmesi uzun ve mücadele gerektiren bir süreç olmuştur.

Sanat ve zanaat bölünmesine rağmen bu ayrıma karşı direnişler de vardı. Bu direniş kurumsal ve kategori olarak vücut bulmasa bile Rus Konstrüktivizminde ve Bauhaus Ekolünde zanaatten sanata doğru kendini gösterecekti.





sanatlar bölümüne gönderilseler de, güzel sanatlar müzelerinde yer alıyor. (Shiner, 2004, s.187-194) XIX. yüzyıl sonlarına doğru özellikle 2. Dünya Savaşı sonrası, geleneksel üslupla işlevsiz objeler üreterek ortaya çıkarılan eserler, “sanat olarak zanaat” adı verilen hareketin zanaat-sanat geçişkenliğine sahne olmuştur. Bu dönemi anlatan en iyi seramik örneklerinden biri, Peter Voulkos’un çömlekçi çarkıyla yaptığı, Ulusal Amerikan Sanatı Müzesi’nde sergilenen “Sallanan Çömlek” isimli yapıtıdır. Aynı dönemde pişmiş toprağın gizemini ve sanatsallığını Madoura atölyesinde keşfeden Picasso tabak, vazo ve değişik formdaki toprak kapları, renklendirerek fırça darbeleriyle salt geleneksel ve işlevselden soyut ve modern sanata dönüştürüyordu.



**Resim 5.** Peter Voulkos

**Kaynak:** URL-6



**Resim 6.** Peter Voukos, “Big Jupiter” 1994, odun pişirimi, stoneware, 101x77x68 cm.

**Kaynak:** URL-6



**Resim 7.** Flütçü. VallaAuris. Picasso 2014

**Kaynak:** URL-3



**Resim 8.** Pablo Ruiz Picasso

**Kaynak:** URL-4



**Resim 9.** Siyahla Bezekli Kırmızı Seramik Sürahi.1963

**Kaynak:** URL-5

Picasso'nun resim anlayışı, seramiğe yeni yollar açtı, seramiği yeniledi. Seramiğin sunduğu sınırsız imgelem, diğer sanatçıları da heykeltraşları da cezbettiler. Marc Pilet tarafından "Vallauris Yolu" diye isimlendirilen, Picasso tarafından açılan bu yoldan birçok sanatçı geçti. G. Braque, M. Chagall, H. Matisse, J. Miro, M. Utrillo, J. Lurçat, Abidin Dino, L. Aragon, J. Cocteau, P. Eluard, C. Chaplin, J. Prevert, Le Corbusier, Arthur Rubinstein, Ilya Ehrenbourg, André Malraux gibi sanat dünyasının ünlü isimleri Picasso'yu yeni çalışma mekânında ziyaret ettiler.

Bu ziyaretlerle Picasso'nun çalıştığı Madoura çömlek atölyesi evrensel anlamda akademik bir atölyeye dönüştü. Abidin Dino ve Chagall bu atölyede Picasso ile yan yana seramik çalıştı. Picasso'nun seramik eserleri, düş gücünün buyruğunda gelişti. Bu düş gücü açıkça araştırma ve deneyin güvenli ellerine ve de Ramie'lerin öncülüğüne bırakılmıştı.

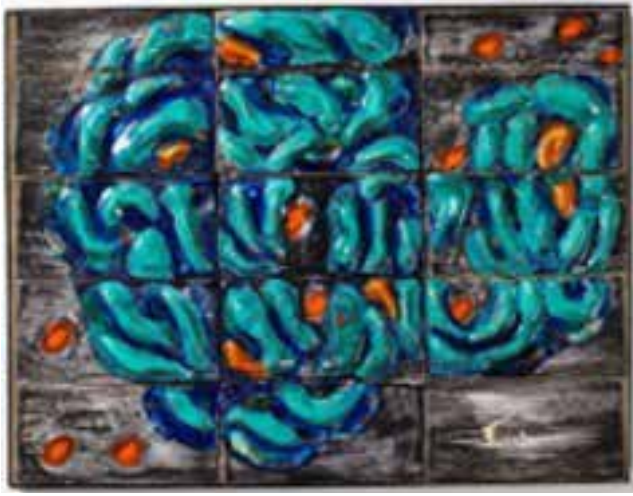
Picasso tornada biçimlendirilmiş figürleri alarak onları katladı, sıkıştırdı, üfledi, toprağın nefes aldığını hissetti ve ona saygıyla yanaşarak şekillendirdi. Kil onun parmakları altında uysal bir hale geldi. Picasso üçüncü boyutun, hacmin, zengin dünyasına daldı. Bu dünya, heykelin dünyasına pek benzemiyordu. Daha önceki lirik heykellerde hacim-imge ve hacim-işlev sözkonusuydu. Picasso, seramikte imge-işlev ilişkisiyle ilgilendi. O günlük kullanıma sunulan parçaları kullanarak, bunların formlarında, umulmadık düşsel figürle re dönüşmelerini sağlayacak olanaklar buldu. İlk seramik sergisini 1948 yılında Vallauris'ta açan Picasso, aynı sene Antibes ve Paris'te de bu sergileri tekrarladı. Bunu, 1978 yılına kadar kesintisiz olarak her sene düzenlenen sergiler izledi. Picasso'nun 1973'te, ölümünden sonra da açılan sergiler günümüze kadar devam etti (Cumhuriyet Dergi, 1977:10).

Çağdaş seramik uygulamaları, hemen eş zamanlı olarak Türkiye'de de yankı buldu ve bu alanda, Füreyâ Koral, Sadi Diren, Jale Yılmazbaşar ve Güngör Güner gibi seramik sanatçıları başarılı eserler verdi.



**Resim 10.** Füreyâ Koral, Serap Ünal, Serpocam, 1987

Sanat, zanaat ve teknolojiyi, toplumsal gereksinimi de göz önünde bulundurarak bir araya getiren Gropius ve Bauhaus ekolü ile birlikte seramik, güzel sanata çok yaklaştı hatta tartışılrsa da kendini orada buldu. Bu dönemde, iç ve dış mimari, peyzaj vb. alanlarda dekoratif, aynı zamanda sanatsal olarak seramik eserler, hacmini genişleterek (galerilerden dış mekânlara) topluma sunuldu. Sonrasında da zanaatsal seramik, geleneksel olarak da yerini koruyarak klasik, bilimsel olarak malzeme teknolojisiyle endüstriyel ve de soyut sanat olarak günümüz Güzel Sanatlar ve Mühendislik Fakültelerinde yerini almıştır.



**Resim 11.** Füreyâ Koral, Pano  
**Kaynak:** Erdiñç Bakla Arşivinden



**Resim 12.** Sadi Diren, Erdiñç Bakla Arşivinden  
**Kaynak:** Erdiñç Bakla Arşivinden

## SERAMİK SANATI VE EĞİTİMİNE BAKIŞ

Eski çağlardan günümüze kadar pişmiş topraktan yapılmış ne varsa hepsi birçok disiplin içeriğinde farklı değerler taşımıştır. Seramik aynı zamanda, yok edilemeyen bir malzeme olması nedeniyle binlerce yıllık bilgiyi günümüze ileterek arkeolojik ve sanatsal anlamda oldukça önemli veriler sağlamıştır. Diğer yandan sembolizmin ilk örnekleri de mağara resimlerinden sonra pişmiş toprak betimlemelerdir.

Seramikli Neolitik Dönemin ilk pişmiş toprak örnekleri, kullanım amaçlı kap kacaklar ve kültürel içerikli idoller ve hemen ardından seramik yapı malzemeleridir. Boydan boya tüm Anadolu’da bu döneme ait tüm ören yerleri zengin seramik buluntularla doludur. Bu anlamda Anadolu, dolayısıyla ülkemiz aynı zamanda bir seramik coğrafyasıdır.

Yeni taş (Neolitik) çağının başlangıcında günlük kaplar ağaçtan ve taştan yapılmıştı. Anadolu’da kilden yapılmış kaplara, en geç tarihiyle M.Ö. 7. binde Konya, Burdur ve Antalya gibi bölgelerde rastlanmaktadır. İlk örnekler tek renkli, kaba yapılı ve basit şekillidir. Sonraları, M.Ö. 6. binin ortalarında, özellikle Çatalhöyük’te ve Hacılar’da yapılan eserler çok başarılı olup, insanlığın seramik konusunda ortaya koyduğu ilk sanat ürünleridir (Akurgal,1988:8).

İlk olarak MÖ. 3500 yılına ait olduğu bilinen, Uruk’ta ilk çömlekçi çarkına, pişmiş toprak üretiminin değişimine yol açan aynı zamanda ilk endüstriyel üretim olarak kabul edilen çarklı çömlekçiliğe rastlanmıştır. Çarklı çömlekçilik aynı zamanda endüstriyel anlamda ilk üretim yöntemi ve örneğidir. Seramik kaplar ilk dönemlerinde salt işlevsel amaçlı üretilirken zamanla estetik amaçlı bezeklerle bezenmiş kaplar, seramik üretimini salt zanaat (tekhne) anlayışından dönemine göre sanatsal alana evirmiştir. Anadolu çömlekçiliğinde dönemler boyunca sanatsal gelişim bağlamında çömlekçilik de gelişerek özellikle Geç Helenistik ve Erken Roma Dönemlerinde Terra Sigillata çömleklerle üst düzeye varmıştır.

Günümüzde Anadolu çarklı çömlekçiliği arkeolojik tarzını da koruyarak yani primitif halde direnerek de olsa birçok yöremizde yaşamaya devam etmektedir. Bu manada “Anadolu’da yaşamakta olan ilkel çömlekçilik” son derece önemli bir kültür ögesidir.

Sanat bağlamında seramik, işlevsel yaratıcılık ve beceriyle birlikte, teknoloji gerektiren ve endüstriye yatkın en eski sanat dalıdır. Neolitik Dönemden bugüne kadar geçen sürede, çömlekçi çarkı, fırın, çeşitli şekillendirme aletleri gibi araçlarla seramik üretimi yapılmıştır. Bir başka söyleyişle ilk çağların primitif araç gereçlerinden günümüzün en son inomatif makine ve ekipmanlarına varana dek, seramikle teknoloji mutlaka iç içe olmuştur (Ünal, 2003:99).

Atilla Galatalı'nın bölümlediği gibi, günümüz seramiğini; Klasik Seramik Sanatı, Endüstriyel Seramik Sanatı ve Soyut Seramik Sanatı olarak üç bölüme ayırmaktayız. Birinci bölüme geleneksel seramik olarak “Anadolu’da Yaşamakta Olan İlkel Çömlekçiliği” ve “Çini Sanatını” dahil edebiliriz. Neolitik Dönem’e kadar uzanan seramiğe ait ilk bulguların Anadolu’da elde edilmesi seramiğin geleneksel düzlemine de büyük bir kıymet kazandırmaktadır. Endüstriyel seramikler ise estetik tasarımlı vitrifiye ürünlerden refrakter malzemelere kadar çok geniş bir seramik yelpazesini oluşturur. Soyut Seramik Sanatı ise çağdaş Türk seramiği ve seramikçiliği bağlamında hemen tüm sanat akımlarını içerecek şekilde başarılı örnekler sunmaktadır.

Sanatsal zekâ ve yaratımın toplumsal yaşamla ilişkisi, sanatçı ve yapıtı tikel bir toplumun gerçekliği içinde mümkün olduğu için önemlidir. Sanatçı eserini üretirken, kendi bireysel gelişimiyle dolaylıdır. Sanatçı, kendi kişiliğini oluşturan toplumsal yaşamdan ayrı bir yerde düşünülemez ve var olamaz.

Sanatçı var olduğu çevrenin ve kurumsal olarak devletin kültürel ve ideolojik biçimlendirmesine tabidir. Önceden de dile getirildiği gibi, gerçek ve büyük bir sanatçı yalnızca içinde bulunduğu tarihsel ve tikel toplumsal gerçekliğin değerlerini birebir yansıtan bir özne değildir. Bu hem sanatsal ve hem de felsefi düşünüş ve yaratım süreci için geçerlidir. Eğer büyük filozoflar, içinde bulunmuş oldukları kültürel ortamın değerlerini eleştirip sorgulamadan benimsemiş olsalardı, tüm insanlık için değer taşıyan bazı evrensel kavram ve görüşlere ulaşamazlardı. Aynı şekilde eğer Leonardo da Vinci, Shakespeare, Dostoyevsky, ya da Picasso gibi sanatçılar olgunlaştıkları toplumun kültürel değerlerini aynen tekrarlamış ve insanlığın evrensel kültürüne ne biçim ve ne de içerik açısından yeni ve farklı bir şey katmamış olsalardı, belki adlarını bile bilmediğimiz kişilerden olurlardı (Orman, 2017:30). Aynı şekilde ünlü ve usta ressamlar, Miro, Chagall, Matisse ve Picasso modern seramiğe şüphesiz önemli ivme kazandırdılar. Yine ülkemizde de 1950’li yıllardan itibaren Füreya Koral, modern seramik anlamında öncülük ederek plastik sanat yelpazesine genişlik kazandırmıştır.

Oluş ve nasıl oluşa bir şeyin varlığı diyoruz. Bir şeyin temeli, onun varlığının kaynağıdır. Sanatçı, kendi eserinin kaynağıdır. Eser, sanatçısının kaynağıdır. Biri olmadan diğeri var olamaz. Tek başına biri, bir diğerrinin yerine geçemez. Sanatçı ve eser, üçüncü bir nüans sayesinde hem kendi içlerinde ve hem de karşılıklı ilişki içerisinde bulunurlar. Üçüncü nüans dediğimiz bu temel unsur sanatçıya ve sanata adını verir, bu ise sanatın kendisidir (Heidegger, 2007:9).

Kant, özgürlük dünyasını zorunluluk dünyası, güzellik algısı ve yaşantısı bağlantısıyla bir araya getirir. Bilindiği gibi, zorunluluk dünyası denilen dünya fenomenler ya da doğal gerçekliklerin yer aldığı alandır. Fenomenler alanı, özgür



ve rasyonel bir ereksel nedenselliğin değil de, zorunlu ve bilinçsiz bir mekanik nedenselliğin egemen olduğu bir gerçeklik ve oluş alanıdır. Dolayısıyla estetik deneyim, güzel olarak nitelenen fenomenin duyumsanması sonucunda oluşan bir duygusal deneyimdir. Sanatta var olan anlamı açığa çıkaracak olanlardan biri de insan bilimlerinde olduğu gibi fenomenoloji yöntemidir. Sanat eğitmeni de eğitilene de tasarladığı yapıta fenomenolojik yaklaşım da gösterebilmelidir. Bu nedenle de sanatsal yaratım sürecinin bağımsız ve dingin bir ortama gereksinimi vardır.

Ülkemizde seramik sanat eğitimi akademik olarak Güzel Sanatlar Fakültelerinde verilmektedir. Tüm sanat dallarında olduğu gibi, seramik sanat eğitiminde de öncelikle kısa örnekleriyle açıklamaya çalıştığımız konular altında, sanat, sanatçı ve sanat eseri bağıntısı, estetik ve sanatın ne olduğu, sanatın kavramsallığı içeriğinde özne-nesne ilişkisi, eserin görsel değeri ve varsa işlevsel değeri, güzel sanatlar eğitimi alan sanatçı adayına benimsetilmelidir.

Çanak ve çömlekten soyut plastik değerlere kadar, kullanım eşyalarından yapı malzemelerinden, uzay başlıklarına kadar oldukça geniş bir alan işgal eden seramik, günümüzde endüstriyel malzeme olarak yeniçağa damgasını vuracak bir malzemedir. (Ünal, 2003:100)

Çarklı çömlekçiliğin arkeolojik benzerlikle fazla değişmeden günümüze kadar ulaşması ve bunun neredeyse tüm Anadolu’da yaygın olması, primitif çömlekçilik kapsamında seramik üretiminin geleneksel değerini artırmaktadır. Dolayısıyla manuel yöntemlerle yapım tekniklerinin seramik sanat eğitiminde arkeolojik anlatısıyla birlikte yine geleneksel bir değerimiz olan çini sanatının da sanat tarihi bilgisi ve yapımının temel olarak verilmesi gereklidir.

Diğer yandan soyut seramik sanatında da hem bireysel hem de Bauhaus öğretisi doğrultusunda işlevsel yapıtlar üretilebilir. Zira unutmamak gerekir ki bu işlevselci anlayış soyut sanattan kopmamıştır. Bu tür soyut üretimde sanatçının fenomenolojik yaklaşımları önemlidir. Bu yaklaşımı besleyecek olan da bilgi ve özgürlüktür.

Mondrian, sanatın hayatla ilişkisi üzerine düşüncelerini, 1919 yılında yayınlanan “Doğal ve Soyut Gerçek” (Naturlijke en abstrace realitert) isimli çalışmasında açıklıyor. Bu çalışma bir sanatsever, bir natüralist ve bir de soyut sanatçının söyleşmesinden oluşuyor. Resim sanatının geleceğine ilişkin bir soruyu yanıtlayan soyut sanatçı; denge, oran ve renk uyumunun yalnızca resim sanatına özgü şeyler olmadıklarını, bunların aynı zamanda iç dekorasyon ve yapı sanatlarının da temel sorunları olduklarını, resim sanatında yer alan denge tasarılarının yapı sanatında gerçekleştirilirse, bulunduğumuz yeri, ayrıca duvarlara resim asarak güzelleştirmenin gereği kalmayacağını söyler. Geleceğe ilişkin bu fikirlerin

günümüzde büyük ölçüde gerçekleşmiş olduğunu söyleyebiliriz. Günümüzde mimaride ve iç dekorasyonda “Mondrian” üslubundan söz edebiliyoruz. Mimaride gördüğümüz duvar resimleri, mozaik ve seramik panolar eskiden olduğu gibi süsleme olarak değil, günümüzde yapısal bir öge olarak mimariye girmiş bulunuyor (İpşiroğlu, 1978:59-60,107-108).

Avrupa’daki sanat fenomenlerinin (Arts and crafts) bir bağlantısı olan ve geleneksel el sanatımıza duyarlılıkla başlayan bu girişim, daha sonra Paris’te öğrenim gören Türk sanatçılarının eğitimi başlatmaları ile süregelmiştir. Geleneksel sanatımızda süslemecilik tarafı ağır basan, hatta süslemeciliği tepe noktasına ulaştıran çini sanatı, çağın gereği olarak farklı biçimlerde ele alınmıştır. Bu öncü grubu oluşturan İsmail H. Oygur, Vedat Ar ve Hakkı İzzet, seramiği ele alış biçimleri ve süslemeci tavrın dışında, özgün ifade aracı olarak malzemeyi kullanmışlar ve geleneksel seramik anlayışına yeni düzlemler kazandırmışlardır. Böylece İsmail Hakkı Oygur tarafından kurulan seramik atölyesi ile seramik eğitiminde örgütlenme, endüstri ile ilişkilerin kurulması, yurt içi ve uluslararası seramik sanatı ilişkilerin temeli atılmıştır (Anılanmert, 1985:70-71).

Yetenek genel olarak doğumla gelen bir kazanımdır ancak beceri sonradan eğitimle kazanılır. Sanatın ve estetik beğenin toplumsal farkındalığının yaygınlaştırılmasına yönelik müfredat ülkemizde mevcuttur. Yine de bunun genel amaca ne derece etki ettiği tartışılmalıdır. Akademik anlamda yurdumuzda Güzel Sanatlar Fakülteleri lisans, Yüksek Lisans ve Sanatta Yeterlilik/Doktora eğitimi verilmektedir. Sanat lisans bölümlerine bilindiği üzere yetenek sınavlarıyla öğrenci alınmaktadır. Dolayısıyla, belli yetenek seviyesinde kabul edilen öğrencilerin dört yıllık lisans eğitimleri sonunda estetik ve sanat donanımını üretkenlikle kullanacakları alanlara yönelimleri amaçlanmaktadır. Bu süreç içinde seramik eğitimi alan öğrenciye, usta çırak ilişkisine benzer mimesis anlayışta zanaat eğitiminden ziyade öncelikle estetik algı yani duyum duygu ilişkisini güçlendirecek yöntemler uygulanmalıdır. Görsellik, sanatın kavramsallığı ve teknikle bunları bütünselleştirecek zihinsel becerileri geliştirilmelidir.

Görsel bilme, gördüğünü çizme, görüneni parçalama, parça bütün ilişkilerini çözümleme, varoluş anlamını kavrama ve boz-yap lara dayanan “yeniden örgütlenme” sonucu; bireysel olarak benimsenip özümsemiş, estetik değer ve normlarla bütünleşmiş bilgi sentezleri, akli, mantık ve zekâyı içinde taşır. Doğal olanın içinde; bireyin “filen” yer aldığı bir eylemliliktir. Öğrenci, gördüğünü “aktarmanın” dışında, objenin içini dışını uzaysal pozlarını kavrayacak şekilde ve hızlı bir tempo ile onunla haşır neşir olarak ilişkiyi kurmalıdır (Atalayer,1994:91).

Daha önce de belirttiğimiz gibi seramik bilinen ilk endüstriyel üretim konusudur. MÖ. 7000’li yıllarda, Seramikli Neolitik dönemde en ilkel haliyle bile en azından perdah amaçlı aletler kullanılmıştır. Çarklı çömlekçilik evresi ise tamamen teknik

üretimdir. Çağımızda da topraktan kile, kilden ürüne ya da esere varana kadar teknoloji kullanımı kaçınılmazdır. “Tekniğe Karşı Değil Teknikle Beraber” sloganı, seramik sanatını yapısal olarak mimariye taşımıştır.

Görsel sanatlarda sihirli formül ve metodlar yoktur. Görsel sanatların eğitimi, günümüzde yüksek teknolojiyi yakalayarak, onun insanileşmesini, yabancılaşmanın ortadan kalkmasını metanın estetikle denetlenmesini sağlayacak bir düzeydedir. Günümüz görsel sanatlar eğitimi ve öğretimi ve onun yetiştirdiği sanatçılar; ne teknolojinin insana egemen olmasına, hükmetmesine olanak tanır ne de onu yok sayma ilkelliğine düşer (Atalayer,1994:13). Tüm çağdaş sanat dallarında olduğu gibi seramik sanatı da sanat ve toplum ilişkisi kapsamında bu tartışmalardan payını almıştır. Nitekim Devlet Güzel Sanatlar Akademisi (DGSA) ve Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksekokulu (DTGSYO) arasında bu konudaki hoş ve güzel tartışmalar, ülkemizin bu güzide ve ilk iki ekolünü her yönüyle son derece nezih yerlere taşımıştır.



**Resim 13.** Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu, Beşiktaş

**Kaynak:** URL-6

## **SONUÇ**

Seramik sanatı, Geleneksel, soyut ve endüstriyel alanlarda sanata çok yönlü katkı sağlayan bir sanat dalıdır. Gerek iç ve gerekse dış mimaride yer alarak kendini toplumsal alana taşımasının yanısıra seramiğin salt estetik içeriğinin dışında, seramik teknolojisindeki gelişmeler sonucunda savunma sanayiinde kullanılan zırhlardan yüksek ısıya dayanıklı fırın malzemeleri, elektronik, tıp, uzay, nükleer enerji gibi bir çok teknik alanlarda da yer alması önemlidir. Teknolojinin gelişimiyle yaşanan bilimsel gelişmeler, seramiğe endüstriyel düzlemde de önemli kazandırmaktadır. Bilhassa malzeme mühendisliği alanında olan, ileri teknoloji seramikleri ile ilgili teknolojinin öne çıkması, farklı eğitim anlayışları, sistemleri ve yöntemlerine olan gereksinimi ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca, seramik sektörü için yapılan uluslararası ve ulusal tüm SWOT (GZFT; Güçlü, Zayıf, Fırsat, Tehdit) analizlerinde, kaliteyle birlikte “tasarım” ön plana çıkmaktadır.

Sektörel olarak uluslararası rekabette öne çıkan tasarımıdır. Tasarımın da özünde işlevsellik ve ergonomiyle birlikte estetik algı vardır. Tasarımın özünü verecek olan da Güzel Sanatlar Eğitimidir.



**Resim 14.** Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Acıbadem

**Kaynak:** URL-6

Ülkemizdeki seramik eğitimi veren okullara bakılacak olursa; Güzel Sanatlar Fakültelerinin bu konuda öncülük yaptığını görürüz. Bu fakültelerde sanat eğitimine ağırlık vererek aynı zamanda teknolojik eğitimin verildiğini gözlemekteyiz. Öte yandan seramik sanatçısı, seramik malzeme mühendisi ve ara eleman olarak seramik teknisyenlerini de dahil edecek olursa ekibin tamamlanmış olduğunu söyleyebiliriz. Ara elemanları yetiştiren okullar; Meslek liseleri, Meslek Yüksek Okulları ve bazı işletmelerin eğitim birimleridir. Bunların hepsi ülkemizde bulunmaktadır

Bu nedenle, genel tema olarak, klasik-geleneksel, soyut ve endüstriyel (ileri seramikler dahil) seramik, daima bir çatı altında düşünülmelidir. Bu kapsamda, sanat seramiği ve seramik mühendisliği aynı ya da ayrı fakültelerde, ayrı bölümler halinde ancak ortak projelerle bir araya getirilecek şekilde, teknik, tasarım ve estetik öngörülü bir biçimde değerlendirilmelidir. Özel seramik sektörü ve seramik eğitimi veren eğitim birimleri mutlaka karşılıklı besleme prensibine göre alışveriş içinde olmalıdırlar. Çünkü bu iletişim, her iki tarafı geliştireceği gibi bu ortamdaki kaynaklı birçok unsura da katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla gelişmiş bir seramik sektörü ile kazanan ülke ekonomisi ve estetik vizyonda sanatı olacaktır. İşletme-akademi/okul alışverişine bağlı olarak; “Eğitime ve araştırmaya yapılan harcama gideri değildir” ilkesinden hareket edilerek akademik elemanlar Ar-Ge ve eğitim kapsamında motive edilmeli ve desteklenmelidir. Her üretim tüketim esasına göre yapılır. Bu esastan da hareket edilecek olursa; yönetim iktisat ve pazarlama bilgilerine mutlaka gereksinim duyulacaktır. Bu konular ders programlarında bulundurulmalı, bu konuda mevcut ve gelecek dönemlere ait kısa orta ve uzun vadeli kapsamlı projeler hazırlanmalıdır. Estetik ve işlevseli birleştirecek olan bu çabalar, “güzel sanat” formasyonu ve estetik düşüncelik kapsamında olmalıdır.

Herbert Read’ ın seramik sanatıyla ilgili ünlü sözünü yazmadığımızda sanırım bu çalışma eksik kalacaktır. Read, “*Bir milletin sanatını ve duyarlılık derecesini seramiği ile ölçün.*” der.

## **KAYNAKÇA**

Akurgal, E. (1998), Anadolu Kültür Tarihi, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Ankara.

Anılanmert Beril, (1985), Seramik Eğitiminde Yeni Yönelimler, Türkiye’de Sanatın Bugünü ve Yarını, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları: 1.

Antmen, A. (2017), 20.Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar, İstanbul, Sel Yayıncılık.

Atalayer, F. (1994), Temel Sanat Öğeleri, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi GSF Yay. No:5

Atalyer, F. (1994), Görsel Sanatlarda İletişim, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi GSF Yay. No:6

Bourriaud, N. (2018), İlişkisel Estetik, Çev. Saadet Özen, İstanbul, Bağlam Yayınları.

Bozkurt, N. (2014), Sanat ve Estetik Kuramları, Ankara, Sentez Yayıncılık.

Carroll, N. (2012), Sanat Felsefesi Çağdaş Bir Giriş, Çev. Güliz Tirkeş, Ütopya Yayınları.

Cumhuriyet Dergi, 2 Mart 1977, Düşler, Figür ve Seramik, Sayı: 571.

Erzen, J. (2011), Coğul Estetik, İstanbul, Metis Yayınları.

Erzen, J. (2009) Mimarlık Tarihi, Mimarlık Dergisi, Ankara, sayı:349- Eylül-Ekim ESDH, Ekonomi ve Stratejik Danışma Hizmetleri, Seramik Sektörü Makro Pazar Araştırması, 2017.

Galatalı, A. (1985), Eleştirim, Türkiye’de Sanatın Bugünü ve Yarını, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları: 1.

Hegel, G. W. F. (2011), Estetik Dersleri, Çev., A. Yardımlı, İstanbul, İdea Yayınları.

Heidegger, M. (2007), Sanat Eserinin Kökeni, Çeviren, F.Tepebaşılı, Ankara, De-ki Basım ltd.

Hodder, I. (2017), Çatalhöyük Leoparın Öyküsü, Çev. Dilek Şendil, İstanbul, YKY Yayınları.

İpşiroğlu, N ve M. İpşiroğlu, (1978) Sanatta Devrim, Yansıtmacılıktan Oluşturmaya Doğru. İstanbul: Ata Yayınları.

Orman, E. (2017), Estetik, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Felsefe Lisans Programı Ders Notları.

Shinner, L (2004), Sanatın İcadı, Çev. İsmail Türkmen, İstanbul, Ayrıntı Yayınları.  
Ünal, S. (2003), Seramik Sanatı ve Eğitimi Üzerine Değerlendirmeler, Burdur, Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi.

## **ELEKTRONİK KAYNAKLAR**

URL-1 <https://www.aktiera.com/haber/bauhausun-yoneticileri> (2020)

URL-2 <http://www.antirikalar.com/ingiliz-porselenleri> (2020)

URL-3 <http://blog.peramuzesi.org.tr>

URL-4 <http://www.marieclairemaison.com.tr/>, Erişim: 14.08.2020

URL-5 <https://blog.peramuzesi.org.tr/>, Erişim:10.07.2020

URL-6 <https://en.wikipedia.org> Erişim:10.07.2020





# TÜRKİYE VE ALMANYA MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ GEOMETRİ ÖĞRENME ALANI BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRILMASI

Yasemin ÇİÇEK

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

mail.yasemincicek@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0914-6682>

Okan KUZU

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

okan.kuzu@ahievran.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-2466-4701>

Nihat ÇALIŞKAN

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

ncaliskan@ahievran.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-2327-2546>

<i>Atf</i>	Çiçek, Y., Kuzu, O., & Çalışkan, N. (2021). TÜRKİYE VE ALMANYA MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ GEOMETRİ ÖĞRENME ALANI BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRILMASI. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 225-260.
------------	---

## ÖZ

Bu çalışmada, Türkiye ve Almanya’da uygulanan 5. ve 6. sınıf matematik dersi öğretim programları geometri öğrenme alanı bağlamında karşılaştırılmış ve alt öğrenme alanları, kazanımlar, uygulama önerilerine yönelik benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuştur. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışma, bir ülkeler arası karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır ve doküman incelemesi ile toplanan veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda,

Geliş Tarihi: 03.11.2020, Kabul Tarihi: 08.12.2020, DOI: 10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud\_y13i1008

Araştırma Makalesi-Bu makale iThenticate programıyla kontrol edilmiştir.

Copyright © İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

Türkiye’de uygulanan programın alt öğrenme alanlarının nicel olarak daha fazla olduğu ve konuların sınıf düzeylerine göre bölünerek dağıtıldığı görülmüştür. Almanya programında ise alt öğrenme alanlarının daha sade ve genel ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, Türkiye programındaki kazanımların daha ayrıntılı sunulduğu ve çeşitli etkinlik örneklerine yer verildiği belirlenirken; Almanya programındaki kazanımların daha genel ve birleştirilmiş bir şekilde tek bir kazanım altında ele alındığı, etkinliklere ise öğretmenlerin karar verdiği ya da çekirdek öğretim programına dayalı olarak hazırlanan örnek okul programında yer verildiği görülmüştür. Türkiye programında öğrencilerden beklenen işlem becerisinin Almanya programına göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Her iki ülkenin ortak uygulama önerisi olarak konuların somut modeller ve gerçek yaşam durumları ile ilişkilendirilerek sunulduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Türkiye ile diğer ülkelerin matematik dersi öğretim programlarını karşılaştıran çalışmaların en çok programın öğelerine yoğunlaştığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** *Karşılaştırmalı Eğitim, Matematik Öğretim Programı, Geometri Öğrenme Alanı, Türkiye, Almanya.*

## A COMPARISON OF MATHEMATICS CURRICULUM OF TURKEY AND GERMANY IN THE CONTEXT OF GEOMETRY LEARNING DOMAIN

### ABSTRACT

In this study, a comparison of the 5th and 6th grade school mathematics curriculum of Turkey and Germany in the context of geometry learning domain has been made, similarities and differences are revealed about the sub-learning domains, learning outcomes, implementation suggestions. This study, in which a qualitative research approach was adopted, is a cross-national comparative education study in terms of its subject and data collected by document analysis were analyzed by descriptive analysis. As a result of the comparisons made in the context of the geometry learning domain, it was seen that the Turkey program has more sub-learning domains, more detail, divided into two grade levels. In the Germany program, it was concluded that sub-learning domains were expressed more simply and generally. The outcomes in the Turkey program presented in more detail including examples of various activities; the outcomes in the Germany program were handled in a more general and unified manner under a single outcome, were decided the activities by teachers. Moreover, it was observed that in terms of processing skill expected from students, the Turkey program is more comprehensive than the Germany program. It was seen that the subjects were presented in relation to concrete models and real life situations as an implementation suggestion in the both countries. In addition, it was observed that the studies compared in terms of mathematics curriculum of Turkey and the other countries most focused on the elements of the program.

**Keywords:** *Comparative Education, Mathematics Curriculum, Turkey, Geometry Learning Domain, Germany.*

## **GİRİŞ**

Her ülkenin kendi eğitim politikası vardır ve bu politika toplumun ihtiyaçlarının karşılanması, bireye sunulan hizmetlerin niteliğinin artması, öğrenci, öğretmen ve veli arasındaki ilişkilerin güçlenmesi amacıyla eğitim sisteminde bazı yenilikler yapılmasını uygun görmektedir (Kuzu, Kuzu, & Gelbal, 2019). Günümüz dünyasında yaşanan çeşitli toplumsal, siyasal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler eğitim sistemlerini ve öğretim programlarını etkilemekte, gelişim göstermelerini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, karşılaştırmalı eğitim alanında yapılacak çalışmalar öğretim programlarının değerlendirilmesine farklı ve geniş bir bakış açısı kazandırmakta, programların iyileştirilmesine ve eksikliklerinin giderilmesine yardımcı olmaktadır. Özellikle, farklı ülkelerin öğretim programlarını incelemek ise bir karşılaştırmalı eğitim çalışması olarak önemi olan bir yere sahiptir.

Karşılaştırmalı eğitimin geçmişi 19. yüzyılın ilk yıllarına dayanmakta (Watson, 2013) ve alanyazında karşılaştırma eğitime yönelik farklı tanımlar yer almaktadır. Türkoğlu (2015) tarafından karşılaştırmalı eğitim, ayrı ülkelerde veya kültürlerde uygulanan eğitim sistemlerinin benzer ya da farklı yönlerini belirlemeye çalışan ve bireyleri eğitmek için faydalı fikirler sunan bir disiplin olarak tanımlanmaktadır. Crossley ve Watson (2003) tarafından ise karşılaştırmalı eğitimin tanımına dair farklı örneklerle yer verilmiş ve bu tanıma dayalı olarak aşağıdaki şekilde ortak bir çerçeve sunulmuştur (Crossley & Watson, 2003, s.19: Akt. Bakioğlu, Keser, & Doğan, 2017):

*“Sahip olunan eğitim sistemini daha iyi anlama çabası.*

*Diğer kültürleri ve eğitim sistemlerine dönük entelektüel ve teorik bir bağlamda oluşan ilgiyi gidermek amacıyla Karşılaştırmalı Eğitim çalışmalarına yönelme ve bu temelde eğitim ile toplum arasındaki ilişkileri daha iyi anlama.*

*Eğitim sistemlerini, süreçleri ve çıktıları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları eğitim problemlerini anlama ve belgelendirme amacıyla tespit etme ve böylece eğitim uygulamalarının ve politikalarının gelişmesine katkı sunma.*

*Farklı görüşlere ve kültürlere duyarlılığı artırma ve böylece Uluslararası iş birliğini geliştirerek sürdürme.”*

Çok farklı amaçlarla yapılan karşılaştırmalı eğitimin temelinde, ülkelerin kendi eğitim sistemlerini sürekli iyileştirme çabası bulunmaktadır. Bu kapsamda, birçok ülke kendi eğitim sistemini, başarılı olan başka bir ülkenin eğitim sistemi ile karşılaştırmakta ve kendi eksikliklerini gidermeye çalışmaktadırlar (Bakioğlu

vd., 2017). Ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında ise Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]) gibi uluslararası geniş ölçekli sınavların dikkate alındığı görülmektedir. Bu sınavlar ülkelerin uluslararası platformda yerini göstererek, kendi eğitim sistemlerini karşılaştırıp değerlendirmeleri için fırsatlar sunmaktadır.

### **Türkiye'nin PISA 2018 ve TIMSS 2015 Sonuçları**

“Sayılar”, “cebir”, “geometri”, “veri ve olasılık” alanlarının bulunduğu ve toplam katılan ülke sayısının 39 olduğu sekizinci sınıf uluslararası TIMSS 2015 sınavına göre Türkiye'nin de yer aldığı 19 ülkedeki öğrencilerin geometri sorularından elde ettikleri puanların ortalamasının TIMSS ölçek orta noktası olan 500 puandan daha düşük olduğu görülmüştür. Türk öğrencileri, bu sınavda 463 puan ile bütün alanlar içerisinde en yüksek ikinci ortalama puanı geometri alanında elde etmiş olsa da temel yeterlik düzeyinin alt düzeyde olduğu ve 13 Birleşmiş Milletler ülkesi arasında 12. sırada yer aldığı belirlenmiştir (Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2016). Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde sekizinci sınıf öğrencilerinin “sayılar ve işlemler”, “cebir”, “ölçme ve geometri”, “veri” alanlarındaki başarılarını değerlendirmek amacıyla yapılan uygulamada en düşük başarının ölçme ve geometri alanında ortaya çıktığı görülmüştür (MEB, 2019a). Diğer taraftan, Türkiye'nin de kurucu ülkeleri arasında yer aldığı Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) tarafından 15 yaş grubundaki öğrencilerin okuma becerilerinin, fen ve matematik okuryazarlıklarının ölçüldüğü PISA 2018 sınavı incelendiğinde, Türkiye'nin en düşük performansa matematik okuryazarlığı alanında sahip olduğu görülmüştür. Türkiye okuma becerileri (466) ve fen okuryazarlığı (468) alanlarında katılımcı ülke ve ekonomilerin ortalama puanından (okuma becerileri: 453; fen okuryazarlığı: 459) daha yüksek puan elde etse de matematik okuryazarlığı alanında aldığı 454 ortalama puan ile katılımcı ülke ve ekonomilerin ortalama puanının (459) altında kalmıştır. Türkiye, matematik okuryazarlığı alanındaki performansında PISA 2015 sonuçlarına göre, göre matematik okuryazarlığı alanında ortalamasını en çok yükselten ülke konumunda olsa da PISA 2018 sonuçlarına göre 79 ülke içerisinde 42. sırada, 37 OECD ülkesi içerisinde ise 33. sırada olmuştur. Diğer taraftan, mühendislik ve teknoloji başta olmak üzere birçok alanda başarılı bir ülke konumunda olan Almanya'nın ise PISA 2018 sonuçlarına göre 500 puanla 79 ülke arasında 20. sırada yer aldığı görülmüştür (MEB, 2019b; Reiss, Weis, Klieme, & Köller, 2019).

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye ile diğer ülkelerin matematik dersi öğretim programlarını karşılaştıran lisansüstü çalışmalara (Abid, 2017; Böke 2002; Çetinbağ, 2019; Duygu, 2013; Erbilge, 2019; Galo, 2008; Güzel, 2010; Kaytan, 2007; Özkan, 2006; Serçe; 2020; Sugandi, 2015; Tezcan, 2016; Uğur-Arslan, 2015) ve makalelere (Altıntaş & Görgeç, 2014; Bozkurt, Çırak-Kurt, & Tezcan, 2020; Erdoğan, Hamurcu, & Yeşiloğlu, 2016; Güzel, Karataş, & Çetinkaya, 2010; Kul & Aksu, 2016; Sugandi & Delice, 2014; Yağan, 2020) rastlanmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, en fazla karşılaştırma yapılan ülkelerin başında Singapur, Kanada ve Güney Kore'nin geldiği görülmüştür. Ayrıca, bu çalışmaların ağırlıklı olarak matematik dersi öğretim programlarının içerik, eğitim felsefeleri, amaçları ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları açısından karşılaştırdığı, geometri öğrenme alanı bağlamında karşılaştırmaların olmadığı görülmüştür (Örn. Çetinbağ, 2019; Çoban, 2011; Duygu, 2013; Güzel vd., 2010; Kaytan, 2007). Türkiye ve Almanya'da uygulanan matematik dersi öğretim programı incelendiğinde ise kazanımların önemli bir bölümünün geometri ile ilgili olduğu görülmektedir (MEB, 2018a; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW], 2019). Matematikte önemli bir yere sahip olan geometri öğrenme alanı, birçok alanda eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerin gelişimi açısından önemli bir araç olarak görülmekte (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000; Serin, 2018) ve çevrenin daha gerçekçi biçimde tanınmasını, değerlendirmesini ve analiz etmesini kolaylaştırmaktadır. Örneğin, geometri öğrenme alanı kapsamında yer alan “geometrik cisimler ve şekiller”, “uzamsal ilişkiler”, “geometrik örüntüler”, “geometride temel kavramlar” alt öğrenme alanları ile öğrencilerin şekil modelleri oluşturmaları beklenmekte ve geometrik cisimleri günlük hayattan verilen örneklerle sınıflandırmaları istenmektedir (MEB, 2018a). Bu alt öğrenme alanlarının karakteristik özellikleri ise, düzlem ve evrendeki geometrik nesnelere (şekil ve cisimleri) tanımlama, sınıflandırma, ölçme ve inşa etme/çizme, çeşitli biçimlerde temsil etme ve görüntülerle dönüştürme şeklinde ifade edilmektedir (MSB NRW, 2019).

Bu çalışmada, Türkiye ile diğer ülkelerin matematik dersi öğretim programlarını karşılaştıran çalışmalar araştırılmış, kullanılan temalar belirlenmiş ve bu temaların ülkelere göre dağılımı incelenmiştir. Ayrıca, Türkiye'de ve Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya (Nordrhein-Westfalen [NRW]) eyaletinde uygulanan 5. ve 6. sınıf matematik dersi öğretim programları geometri öğrenme alanı bağlamında karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- 1) Türkiye ile diğer ülkelerin matematik dersi öğretim programlarını karşılaştıran çalışmalarda kullanılan temaların ülkelere göre dağılımı nasıldır?

- 2) Türkiye ve Almanya 5. ve 6. sınıf matematik dersi öğretim programlarında yer alan öğrenme alanları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- 3) Türkiye ve Almanya 5. ve 6. sınıf matematik dersi öğretim programlarında yer alan geometri öğrenme alanının alt öğrenme alanları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- 4) Türkiye ve Almanya 5. ve 6. sınıf matematik dersi öğretim programlarında yer alan geometri öğrenme alanına ait kazanımların sayısı ve içeriği açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
- 5) Türkiye ve Almanya 5. ve 6. sınıf matematik dersi öğretim programlarında yer alan geometri öğrenme alanına ait kazanımlara yönelik uygulama önerileri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

### **Türk Eğitim Sistemi**

Türk eğitim sisteminin temel amacı; “insan haklarına saygılı ve topluma karşı sorumluluk duyan nitelikli bireyler yetiştirmek ve öğretmen, öğrenci, veli iş birliği içerisinde eğitim-öğretim sürecinin etkili bir şekilde geçirilmesini sağlamak” şeklinde tanımlanmıştır (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Türk eğitim sistemi 4 + 4 + 4 olacak şekilde toplam 12 yıl zorunlu eğitim olarak üç kademeye ayrılmış ve birinci kademe ilkökul, ikinci kademe ortaokul, üçüncü kademe ise ortaöğretim (lise) olarak belirlenmiştir. Türkiye’de okul öncesi eğitim zorunlu olmamakla birlikte, senenin eylül bitimi itibarı ile 57 ayı dolduran ve 68 ayı doldurmayan çocuklar kayıt yaptırabilir. Ayrıca ikameti okul kayıt bölgesinde bulunan ve bir sonraki eğitim - öğretim yılı itibarıyla ilkökul eğitimine başlayabilecek çocuklar kayıt yaptırdıktan sonra fiziki imkân açısından yeterli olan ana sınıflarına 45-56 aylık çocuklar da kayıt edilebilir. Eylül bitimi itibarı ile 69 ayı tamamlayan çocuklar ise ilkökul birinci sınıfa kaydedilmektedir. Gelişim açısından ilkökul eğitime hazır olan 66-68 ay arasındaki çocuklar da velinin yazılı izni ile ilkökulun birinci sınıfına kayıt yapılabilir. Diğer taraftan, velinin isteği ile 69, 70 ve 71 aylık olan çocukların ilkökula kaydı bir yıl ertelenebilir ve okul öncesine kaydedilebilir. Türk eğitim sisteminde ilkökulda öğrencilere sınıf tekrarı yaptırılmaması esastır ve öğrenciler dört yılın ardından öncelikli olarak adrese dayalı belirlenen ortaokula kayıt yaptırmaktadır. Türkiye’de ortaokullar; ortaokul, açık öğretim ortaokulu ve imam hatip ortaokulları şeklinde ayrılmaktadır (MEB, 2014). Ortaokul öğrenimini başarıyla tamamlayan öğrenciler için ise veli tercihine bağlı serbest kayıt sistemi olarak adlandırılan Liseye Geçiş Sınavı (LGS) ile ortaöğretime yerleştirilmektedir (Bu konuda daha ayrıntılı bilgi için bkz. Kuzu, Kuzu, & Gelbal, 2019). Türkiye’de ortaöğretim okulları; açık öğretim lisesi, Anadolu lisesi, akşam lisesi, çok programlı Anadolu lisesi, fen lisesi, fen lisesi, güzel sanatlar lisesi, imam hatip lisesi, mesleki açık öğretim lisesi,

mesleki ve teknik Anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi ve spor lisesi şeklinde sıralanmaktadır.

Türk eğitim sistemindeki öğretim programlarının bilişsel olarak bilme, uygulama, akıl yürütme alanlarına yönelik; alana özgü olarak ise iletişim, ilişkilendirme, problem çözme, problem kurma ve tahmin etme becerilerine yönelik; duyuşsal olarak ilgi, tutum, öz-güven ve matematiğe önem gibi becerilere yönelik; psikomotor olarak ise somut materyalleri ve geometrik araç gereçleri etkin kullanabilme becerilerine yönelik hazırlandığı görülmektedir (İncikabı, 2019). Ayrıca, programda daha önceden öğrenilen bilgilerin günlük hayatın içerisindeki problemler ile ilişkilendirilmesi ve üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına ilişkin yeni nesil ölçme materyallerinin geliştirilmesi vurgulanmaktadır (MEB, 2018a; MEB, 2018b). Öğretim programları içerisinde, benzer yapıdaki birden fazla ünitenin bir araya gelerek oluşturduğu öğrenme alanları ve öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışlar olarak ifade edilen kazanımlar yer almaktadır.

### **Alman Eğitim Sistemi**

Günümüzde Federal Almanya Cumhuriyeti'nde eğitim sisteminin sorumluluğu Federasyon ve Eyaletler (Bundesländer) arasında bölünmüştür. Almanya'daki eğitim sistemi, hemen hemen tüm eyaletler için okul öncesi, ilköğretim (Grundschule), ortaöğretim I. kademe, ortaöğretim II. kademe ve yükseköğretim şeklinde beş basamaklı bir yapıdan oluşmaktadır. Ortaöğretimde temel eğitim okulu (Hauptschule), ortaokul (Realschule/Mittelschule), lise (Gymnasium), çok amaçlı entegre okullar (Gesamtschule) gibi farklı okul türleri bulunmaktadır. Okulların özellikleri incelendiğinde; Hauptschule diğer okul türlerine oranla seviyesi daha aşağıda olan okullar olarak bilinmektedir. Bu okulu bitiren öğrenciler genelde meslekî öğrenime yönelmektedirler. Realschule okul türünü bitirenler de genellikle meslekî öğrenime yönelmektedirler. Hauptschule'lerden farklı yönü ise, temel eğitim ve ders programının kapsam yönünden daha ayrıntılı; mesleki eğitim ve yükseköğrenim olanaklarının daha yüksek olabilmesidir. Gesamtschule yani çok amaçlı okullarda ise Hauptschule, Realschule ve Gymnasium'un birçok özelliğini içeren bir eğitim programı uygulanmaktadır. Gymnasium okullarının amacı da yüksekokul ve üniversiteye öğrenci yetiştirmektir. Almanya'da okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Zorunlu eğitim süresi 6 - 18 yaş arasında en az 9 yıl olmak üzere 12 - 13 yıldır. Zorunlu eğitimin 4 yılı ilköğretim (Berlin ve Brandenburg'da ilköğretim 6 yıl sürmektedir), 6 yılı da I. kademe ortaöğretim seviyesinde verilmektedir. 5. ve 6. sınıf düzeyleri yönlendirme sınıfı olarak adlandırılır ve öğrenciler ilköğretim 4. sınıftan sonra, I. kademe ortaöğretimde bu sınıflara başlar. Öğrenciler zorunlu eğitimi tamamlandıktan sonra ortaöğretimin II. kademesine geçerler. Bu kademenin birinci yarısında, yükseköğretim için



zorun teşkil eden ve öğrencileri genel eğitim olgunluk diplomasını almaya hazır hale getiren, üç yıl süren (11 - 13. sınıflar) lise (Gymnasium), çok amaçlı okul (Gesamtschule) vardır. İkinci yarısında ise öğrencileri mesleki eğitim olgunluk diplomasını almaya hazırlayan ve/veya mesleğin kendisine hazır hale getiren, 1 - 3 yıl süren mesleki eğitim okulları yer almaktadır (Türkoğlu, 2015, Van Ackeren, Klemm, & Kühn, 2015).

Almanya’da, her eyaletin Okul ve Eğitim Bakanlığı birbirlerinden bağımsız davranmakta ve öğretim programları eyaletlerin kendi siyasi yapılarına uygun olacak şekilde eyaletlere göre planlanmaktadır. Bu bağlamda, eğitim alanındaki işbirliğini koordine etmek ve eyaletler arası denklikleri sağlamak amacıyla Kültür Bakanları Konferansı (*Kultusministerkonferenz* [KMK]) kurulmuş ve eyaletler için ortak standartlar hazırlanması yoluna gidilmiştir (Flagmeyer & Rotermund, 2007). Öğretim programlarının yetkinlik odaklı öğretim yönergeleri içeren bir yapıda olduğu belirtilen programlarda, öğrenme çıktılarının karşılaştırılabilirliği için gerekli koşulları sağladığı ifade edilmiştir (MSB NRW, 2019). Genel programa paralel olarak okulun çevre koşulları, öğrencilerin öğrenme koşulları ve öğrenme fırsatlarının göz önünde bulundurularak okul programı için planlamalar yapılabilmektedir. Okulları bu önemli görevde desteklemek için ise Kalite ve Destek Ajansı - Kuzey Ren-Vestfalya’daki Okullar İçin Eyalet Enstitüsü (Qualitäts-und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule NRW), okul içi müfredat örnekleri ve diğer destek teklifleri sağlamaktadır (MSB NRW, 2019).

### **Öğretim Programının Öğeleri**

Eğitim sistemleri yüksek kaliteli öğrenme çıktılarına ulaşmayı amaçlayan ve eğitim reformları için bir temel olarak görülen öğretim programları ile ele alınmaktadır (Meleta & Zhang, 2017). Tyler (1957) öğretim programını, “*eğitim sisteminin amacına ulaşması için okulların yapmakla sorumlu olduğu bir öğrenme planı*” olarak tanımlarken; Kerr (1968), “*ister okul içinde isterse okul dışında, grup halinde veya bireysel olarak gerçekleştirilen ve okul tarafından planlanıp yürütülen öğrenme etkinliklerinin tümü olarak*” tanımlamıştır. Korkmaz (2006) tarafından ise öğretim programı, istenilen bir dersin ya da konunun bireylere kazandırılması amacıyla okulun içinde ve/veya dışında hazırlanan etkinlikler bütünü olarak tanımlamıştır. Nasıl tanımlanırsa tanımlansın, öğretim programlarının üst düzey düşünme becerilerine sahip nitelikli bireylerin yetişmesinde ve çağdaş eğitim seviyelerine çıkılmasında oldukça önemli bir yere sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Kuzu, Çil, & Şimşek, 2019). Öğretim programları, öğrenciye entelektüel düşünme becerileri kazandırılması Öğretim programlarının temel ögesi konumunda olan hedef ise, planlanan/tertiplenen bir yaşantı ile kazandırılması kararlaştırılan ya da davranıştaki bir değişiklik olarak

ifade edilen öznitelik şeklinde tanımlanmıştır (Ertürk, 2017). Öğretim programını belli bir hedef boyunca düzenlemek, uygulamak ve değerlendirilmek ise öğretim kazanımı ile yapılmaktadır (Gezer, Şahin, Sünkür & Meral, 2014; Zorluoğlu, Kızılaslan & Sözbilir, 2016). Öğretim kazanım, öğrencilere kazandırmayı hedeflediğimiz bir davranış veya mevcut davranışlarda oluşturmak istediğimiz bir değişiklik şeklinde tanımlanmaktadır (Tekin, 2009). Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) kapsamında ise öğrenme kazanımları, “*bir öğrenme süreci sonunda öğrencinin bilmesi, anlaması veya yapması beklenenlerin beyanı*” olarak ifade edilmiştir (Avrupa Birliği [AB], 2011). Öğrenme kazanımları yazılırken hepsinin özellikle ölçülebilir ve değerlendirilebilir olmasına dikkat edilmeli, aktif fiiller kullanılmalı, basit ve açık bir dille ifade edilmelidir. Öğrencilerde olması istenilen bilgi ve becerilere odaklanılarak birbiriyle uyumlu ve birbirini tamamlayan kazanımlar hazırlanmalıdır (Kuzu, Çil, & Şimşek, 2019). Ayrıca, kazanımlar herkesçe aynı şekilde anlaşılmalı ve karışık ifadelerden uzak durularak yazılmalıdır (Demirel, 2015; Kennedy, 2006). Diğer taraftan, MEB (2005) tarafından “*birbiriyle ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği ve öğrenmeyi organize eden bir yapı*” olarak tanımlanan öğrenme alanları ise, dersin içeriği ile ilgili olan beceri, değer, kazanım ve bilgileri içerisinde bulunduran bir yapıdır (Akt. Turan, 2019). Başka bir ifadeyle öğrenme alanı; benzer yapıdaki birden fazla ünitenin bir araya gelerek oluşturduğu bilgi bütünü olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme ve alt öğrenme alanları, öğrencilerin gerçek hayat durumlarını destekleyecek şekilde ele alınmakta ve hazırbulunuşluk düzeyleri düşünülerek sınıf seviyelerine uygun şekilde tasarlanmaktadır (MEB, 2018a). Nitekim öğrenme-öğretme süreci, öğrenme alanının sunulması ile başlar, alt öğrenme alanı ile ilgili bir kazanımın verilmesi ve kazanıma için kullanılacak model, araç ve gereçler için önerilerin yapılması ile devam eder, kazanıma yönelik öğrenme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bir değerlendirme süreci ile son bulur (MEB, 2011). Bu bağlamda, programda yer alan öğrenme alanlarının, alt öğrenme alanlarının ve kazanımlarının öğretim programı amaçlarını tam anlamıyla yansıtabilecek şekilde hazırlanması ve öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme yetkinliğini kazanmasında etkin bir rol oynayacak şekilde sunulması beklenmektedir (Çil, Kuzu, & Şimşek, 2019).

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Türkiye ve Almanya'daki matematik dersi öğretim programlarını geometri öğrenme alanı bağlamında karşılaştıran bu çalışma, konu itibariyle bir ülkelerarası (cross-national) karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada karşılaştırmalı tarama yöntemi tercih edilmiştir. Tarama modeli ile geçmişte veya şu anda mevcut olan bir durum olduğu haliyle betimlenmektedir (Karasar, 2012). Bu çalışmada, betimleme sürecinde, konu ile ilgili alan yazın (örn., MEB, 2018a; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019) ve ülkelerin resmî internet siteleri taranmış, matematik dersi öğretim programlarının geometri öğrenme alanları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

### Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgelerin içeriğinin titizlikle ve sistematik olarak incelenmesi olarak ifade edilmektedir (Wach, 2013). Doküman, nitel araştırmalar için önemli bir bilgi kaynağıdır ve dokümanlar sayesinde gözlem/görüşme yapılmadan ihtiyaç duyulan veriler elde edilebilir. Veriler, bu tekniğin beş karakteristik aşaması olan “dokümana ulaşılması, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanın anlaşılması, verinin analiz edilmesi ve verinin kullanılması” (Yıldırım & Şimşek, 2018) aşamaları takip edilerek elde edilmiş ve incelenmiştir. İnceleme sürecinde, Türkiye'deki 2018 yılı ortaokul matematik dersi öğretim programı ve Almanya'daki nüfusun en yoğun olduğu Kuzey Ren-Vestfalya eyaletinde yer alan Gymnasium ortaöğretim I. kademe için hazırlanan çekirdek öğretim programı ve çekirdek öğretim programına dayalı olarak hazırlanmış olan örnek okul programı doküman olarak kullanılmıştır. (Çekirdek programda öğretimin merkezine çekirdek (ortak ve zorunlu) konular yerleştirilir. Bu çekirdeğin etrafında öğrencilere seçenekler sunularak ilgi duydukları alanlarda ders almaları sağlanır. ) Öğretim programları, ülkelerin eğitim bakanlıklarının resmî elektronik sayfalarından elde edilmiştir. Almanya'da öğretim programlarının genel çerçevesi bakanlık tarafından çizilse de, okullar kendine özgü bir pedagojik düzen (konsept) belirleyebilmeleri için geniş hakları vardır. Bu bağlamda, okulların programları çekirdek öğretim programına dayalı olarak okul idaresi ve öğretmenler tarafından alınan kararlar ile oluşturulabilmektedir. Çekirdek öğretim programı, adında da geçtiği gibi kapsam açısından dar olup, genel çerçevenin belirlenmesi ile öğretmenlerin ve okulların geniş bir hareket ve karar alanını bırakılmasıdır.

## **Verilerin Analizi**

Veri analizi aşamasında, nitel analiz tekniklerinden olan betimsel analiz tekniği kullanılarak, veriler karşılaştırılmıştır. Türkiye’de ve Almanya’da uygulanan matematik dersi öğretim programları dikkate alınarak veriler elde edilmiş ve betimsel analiz ile nitel veriler çözümlenmiştir. Betimsel analiz sürecinde elde edilen verilerin düzenlenerek, yorumlanarak sunulması ve önceden belirlenen temalar açısından sınıflandırılması, özetlenmesi ve yorumlanması söz konusudur. Ayrıca, bu analiz sürecinde “çerçevenin oluşturulması, tematik çerçeve açısından verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması” şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu çalışmada, öncelikle Almanya matematik dersi öğretim programının öğrenme alanları, geometri alt öğrenme alanları, kazanımları ve diğer ilgili bölümleri Almanca öğretmeni tarafından Türkçe ’ye çevrilmiş ve matematik eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi ile yabancı dili Almanca olan Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiştir. Sonrasında, araştırmacılar tarafından öğretim programlarının öğrenme alanlarını, geometri alt öğrenme alanlarını, kazanımlarını ve uygulama önerilerini bağımsız olarak karşılaştırılmış ve görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) formülü (Miles & Huberman, 1994) ile hesaplanmış ve .100 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda Türkiye ve Almanya’daki matematik dersi öğretim programlarının öğrenme alanları, geometri öğrenme alanına yönelik alt öğrenme alanları, kazanımları, kazanımların sayısı, içeriği ve uygulama önerileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuş ve yorumlanmıştır. Ayrıca, bu çalışmada, alanyazındaki Türkiye ile diğer ülkelerin matematik dersi öğretim programlarını karşılaştıran çalışmalar incelenmiş ve verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu bağlamda her bir veri kendi içinde analiz edilmiş ve araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlama anahtarı olarak ilgili alanyazın (örn., MEB, 2018a; MSB NRW, 2019) taranarak araştırmacılar tarafından belirlenen temalar kullanılmıştır (Tablo 1). Miles & Huberman (1994) tarafından hazırlanan güvenilirlik hesabı ile kodlayıcılar arası güvenilirlik .95 olarak bulunmuştur (Miles & Huberman, 1994). Ortaya çıkan uyuşmazlıklar ise araştırmacılar tarafından tekrar görüşülmüş ve fikir birliği sağlanarak güvenilirlik .100 olarak hesaplanmıştır.

**Tablo 1.** Karşılaştırma Çalışmalarının Gruplanmasında Kullanılan Kapsamlar

Tema	
A	Programın öğeleri (hedef/amaç, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları) açısından karşılaştırılması
B	Programın eğitim felsefeleri/vizyonu açısından karşılaştırılması
C	Programın konuları/öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve kazanımları açısından karşılaştırılması
D	Programın genel özellikleri açısından karşılaştırılması
E	Pedagojik alan bilgisi bileşenleri bağlamında karşılaştırılması
F	Paradigma yansımaları açısından karşılaştırılması

## BULGULAR

Bu bölümde, Türkiye ile diğer ülkelerin matematik dersi öğretim programlarını karşılaştıran çalışmalarda kullanılan temaların ülkelere göre dağılımı incelenmiş ve Türkiye’de ve Almanya’nın Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde uygulanan 5. ve 6. sınıf matematik dersi öğretim programlarının geometri öğrenme alanı bağlamında karşılaştırılması araştırmanın alt problemleri doğrultusunda açıklanmıştır.

### **Türkiye ile Diğer Ülkelerin Matematik Dersi Öğretim Programlarını Karşılaştıran Çalışmalara İlişkin Bulgular**

Bu bölümde, 2002-2020 yılları arasındaki Türkiye’de ve diğer ülkelerde uygulanan matematik dersi öğretim programlarını karşılaştıran çalışmalar incelenmiş ve 7 makale, 14 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 21 akademik çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalar içerisinde 3 yüksek lisans tezinin (Güzel, 2010; Sugandi, 2015; Tezcan, 2016) aynı zamanda makale olarak sunulduğu (Bozkurt vd., 2020; Güzel vd., 2010; Sugandi & Delice, 2014) görülmüş ve bu çalışmalar bir kez dikkate alınarak toplam çalışma sayısı 18 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, bazı çalışmalarda birden fazla temada karşılaştırma yapıldığı gibi (örn. Abid, 2017; Duygu, 2013; Güzel, 2010), bazı temalar için de aynı ülkelerin karşılaştırıldığı birden fazla çalışma yapıldığı (örn. Çetinbağ, 2019; Çoban, 2011; Kaytan, 2007; Özkan, 2006) görülmüştür. Bazı çalışmalarda (örn. Erbilgi, 2019; Serçe, 2020) ise birden fazla ülkenin aynı anda karşılaştırıldığı dikkatleri çekmiştir. Bu bağlamda, Türkiye ile diğer ülkelerin matematik dersi öğretim programlarını karşılaştıran çalışmalarda kullanılan temaların ülkelere göre dağılım Tablo 2’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde, 2002-2020 yılları arasında yapılan karşılaştırma çalışmalarının en fazla Singapur (f=8), Kanada (f=4) ve Güney Kore (f=4) ülkeleri ile olduğu görülmüştür. Tablo 2’ye göre, yapılan karşılaştırmaların en fazla (f=25) programın öğeleri (hedef/amaç, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları) açısından karşılaştırıldığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte programın eğitim felsefeleri/vizyonu açısından yapılan karşılaştırma çalışmalarının da (f=8) nispeten çok olduğu dikkatleri çekmiştir. Diğer taraftan, programın konuları/öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve kazanımları (f=4) ile programın genel özellikleri (f =4) açısından yapılan karşılaştırma çalışmalarının da olduğu görülmüştür. Ayrıca, az da olsa pedagojik alan bilgisi bileşenleri (f=2) ve programların paradigma yansımaları (f=1) bağlamında karşılaştırma yapılan çalışmaların da alan yazında yer aldığı belirlenmiştir.

**Tablo 2.** Türkiye ile Diğer Ülkelerin Matematik Dersi Öğretim Programlarını Karşılaştıran Çalışmalarda Kullanılan Temaların Ükelere Göre Dağılımı

	Almanya	ABD	Avustralya	Belçika	Endonezya	Estonya	Güney Kore	Hong Kong-Çin	İngiltere	Libya	Kanada	Kosova	Singapur	Yeni Zelanda	TTS**
A	✓	✓✓✓	✓	✓		✓	✓✓	✓✓	✓✓✓	✓	✓✓✓		✓✓✓✓	✓	25
B	✓	✓					✓	✓		✓	✓		✓	✓	8
C							✓					✓	✓✓		4
D			✓				✓		✓				✓		4
E							✓						✓		2
F					✓										1
TÇS*	1	3	1	1	1	1	4	2	3	1	4	1	8	1	

\* Toplam çalışma sayısını vermekte olup, bazı çalışmalarda aynı anda birden fazla temaya yer verilmiştir.

\*\* Toplam kullanılan tema sayısını vermekte olup, bazı temalara aynı ülke için

birden fazla çalışmalarda yer verilmiştir.

### **Türkiye ve Almanya 5. ve 6. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Öğrenme Alanları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular**

Bu bölümde, Türkiye ve Almanya 5. ve 6. sınıf matematik dersi öğretim programlarında yer alan öğrenme alanları arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Türkiye ve Almanya 5. ve 6. sınıf Matematik Dersi Öğretim Programlarındaki Öğrenme Alanları

	<b>Öğrenme Alanları</b>	<b>5. Sınıf</b>	<b>6. Sınıf</b>
Türkiye	Sayılar ve İşlemler	✓	✓
	Cebir	-	✓
	Geometri ve Ölçme	✓	✓
	Veri İşleme	✓	✓
	Olasılık	-	-
Almanya	Aritmetik/Cebir	✓	✓
	Fonksiyonlar	✓	✓
	Geometri	✓	✓
	Stokastik	✓	✓

Tablo 3’e göre matematik dersi öğrenme alanları iki ülkeye göre farklı başlıklar altında yer almaktadır. Türkiye matematik dersi öğretim programı; “Sayılar ve İşlemler”, “Cebir”, “Geometri ve Ölçme”, “Veri İşleme” ve “Olasılık” olmak üzere beş; Almanya matematik dersi öğretim programı ise “Aritmetik/Cebir”, “Fonksiyonlar”, “Geometri” ve “Stokastik (İstatistik ve Olasılık)” olmak üzere dört öğrenme alanından oluşmaktadır. Almanya programında tüm öğrenme alanları hem 5. hem de 6. sınıf seviyesinde yer alırken, Türkiye programında bazı öğrenme alanları belirli bir sınıftan sonra devreye girmektedir. Tabloya göre Türkiye 5. sınıf programında üç öğrenme alanı: “Sayılar ve İşlemler”, “Geometri ve Ölçme” ve “Veri İşleme”; 6. sınıfta ise dört öğrenme alanı: “Sayılar ve İşlemler”, “Cebir”, “Geometri ve Ölçme” ve “Veri İşleme” ele alınmaktadır.

Türkiye programında yer alan öğrenme alanları ile Almanya programının öğrenme alanları karşılaştırıldığında birbirini çoğunlukla kapsadığı görülmektedir. Her iki programın öğrenme alanları karşılaştırıldığında Türkiye programında yer alan

“Sayılar ve İşlemler” ve “Cebir” öğrenme alanları ile Almanya programında yer alan “Aritmetik/Cebir” öğrenme alanı benzerlik göstermektedir. Türkiye programında yer alan “Veri İşleme” ve “Olasılık” öğrenme alanları ise Almanya programında yer alan “Stokastik” öğrenme alanı ile benzerlik göstermektedir. Ancak Türkiye programında sadece “Olasılık” öğrenme alanına yer verilirken, Almanya programında “Stokastik” başlığı altına hem istatistik hem olasılık konularına yer verilmektedir. Ayrıca Türkiye programında “Geometri ve Ölçme” olarak karşımıza çıkan öğrenme alanı Almanya programında sadece “Geometri” öğrenme alanı olarak karşılık bulmaktadır. Almanya programında “ölçme” kavramı daha çok kazanım ifadesi olarak hem “Geometri” hem de “Aritmetik/Cebir” öğrenme alanları bağlamında ele alınmaktadır. Bununla birlikte Almanya programında yer alan “Fonksiyonlar” öğrenme alanına ise Türkiye programında yer verilmemiştir. Bu öğrenme alanı Almanya programına ait farklı olan öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonuç olarak Türkiye programında belirtilen öğrenme alanları nicel olarak fazla olmasına rağmen iki ülkenin öğrenme alanları çoğunlukla birbirini kapsamaktadır, bunun yanında Almanya programı Türkiye’de ele alınan öğrenme alanlarının ötesinde konular içermektedir.

### **Türkiye ve Almanya 5. ve 6. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Geometri Öğrenme Alanının Alt Öğrenme Alanları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular**

Bu bölümde Türkiye ve Almanya 5. ve 6. sınıf matematik dersi öğretim programlarında yer alan geometri öğrenme alanının alt öğrenme alanları



arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Türkiye ve Almanya 5. ve 6. Sınıf Geometri Öğrenme Alanlarının Alt Öğrenme Alanları

Ülke	Öğrenme Alanı		Alt Öğrenme Alanları
Türkiye	Geometri ve Ölçme	5. Sınıf	1. Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler 2. Üçgen ve Dörtgenler 3. Uzunluk ve Zaman Ölçme 4. Alan Ölçme 5. Geometrik Cisimler
		6. Sınıf	1. Açılar 2. Alan Ölçme 3. Çember 4. Geometrik Cisimler 5. Sıvı ölçme
Almanya	Geometri	5. ve 6. Sınıf	1. Düzlemsel Şekiller 2. Cisimler 3. Konumsal İlişkiler ve Simetri 4. Görüntüler

Tablo 4 incelendiğinde, ülkelerin 5. ve 6. sınıf matematik dersi öğretim programlarının geometri ve ölçme öğrenme alanına yönelik alt öğrenme alanları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Almanya programındaki alt öğrenme alanlarının sayıca Türkiye programından az olduğu gözlenmektedir. Türkiye programında 5. sınıf geometri ve ölçme öğrenme alanına ait beş; 6. sınıf geometri ve ölçme öğrenme alanına ait yine beş alt öğrenme alanının olduğu ve toplamda iki sınıf düzeyi için 10 alt öğrenme alanının belirlendiği görülmektedir. Almanya programında ise 5. ve 6. sınıflar için bir ayrışmanın yapılmadığı ve her iki sınıf seviyesi için toplamda dört alt öğrenme alanının belirlendiği görülmektedir. Ayrıca Türkiye programında alt öğrenme alanları daha ayrıntılı verilirken, Almanya programında alt öğrenme alanları daha genel, basit ve birleştirilerek tek bir alt öğrenme alanı olarak ifade edilmiştir. Ancak Türkiye programının alt öğrenme alanlarının nicel olarak fark göstermesine rağmen alt öğrenme alanlarının çoğunlukla örtüştüğü söylenebilir. Her iki programın alt öğrenme alanları karşılaştırıldığında Almanya programında yer alan “Düzlemsel Şekiller” alt öğrenme alanı Türkiye programında “Üçgenler ve Dörtgenler” ve “Çember”

olmak üzere birden fazla alt öğrenme alanında karşılık bulmaktadır.

Diğer taraftan, Almanya programında yer alan bir alt öğrenme alanı Türkiye programında birçok alt öğrenme alanına ayrılmıştır. Ayrıca Türkiye programında belirtilen “Açılar”, “Uzunluk ve Zaman Ölçme”, “Alan Ölçme” alt öğrenme alanları Almanya programında yine “Düzlemsel Şekiller” ve “Cisimler” alt öğrenme alanları ile benzerlik göstermektedir. Türkiye programında yer alan “Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler” alt öğrenme alanı ise Almanya programında belirtilen her alt öğrenme alanı içerisinde yer almaktadır. Ayrıca Türkiye programında “Geometrik Cisimler” olarak çarşımıza çıkan alt öğrenme alanı Almanya programında “Cisimler” alt öğrenme alanı olarak karşılık bulmaktadır. Almanya programında, Türkiye programından farklı olarak “Konumsal İlişkiler ve Simetri” ve “Görüntüler” alt öğrenme alanlarının yer aldığı görülmektedir. Türkiye programında olup ta Almanya programında olmayan alt öğrenme alanları ise şunlardır: “Zaman Ölçme” ve “Sıvı Ölçme”. Bu alanlar, daha önce de belirtildiği gibi Almanya programında ayrıntılı olarak “Aritmetik/Cebir” alt öğrenme alanı altında ele alınmaktadır. Genel anlamda Türkiye programında alt öğrenme alanlarının iki sınıf düzeyine bölünerek dağıtıldığı ve daha ayrıntılı verildiği, Almanya programında ise daha genel ve birleştirilerek tek bir öğrenme alanı olarak ifade edildiği gözlenmiştir. Yani Almanya programında ele alınan alt öğrenme alanı sayısının az ama içeriğinin geniş olduğu söylenebilir.

### **Türkiye ve Almanya 5. ve 6. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Geometri Öğrenme Alanına Ait Kazanımların Sayısı ve İçeriği Açısından Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular**

Bu bölümde Türkiye ve Almanya 5. ve 6. sınıf matematik dersi öğretim programlarında yer alan geometri öğrenme alanına ait kazanımların sayısı ve

içeriği açısından benzerlik ve farklılıklar incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Türkiye	Tablo 5. Türkiye ve Almanya 5. ve 6. Sınıf Geometri Öğrenme Alanına Ait Kazanımlar	Almanya
<p><b>5. Sınıf Kazanımları</b></p> <p><b>AÖA1. Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler</b></p> <p>K1. Doğru, doğru parçası, ışını açıklar ve sembolle gösterir.</p> <p>K2. Bir noktanın diğer bir noktaya göre konumunu yön ve birim kullanarak ifade eder.</p> <p>K3. Bir doğru parçasına eşit uzunlukta doğru parçaları çizer.</p> <p>K4. 90°'lik bir açıyı referans alarak dar, dik ve geniş açıları oluşturur; oluşturulmuş bir açının dar, dik ya da geniş açı olduğunu belirler.</p> <p>K5. Bir doğruya üzerindeki veya dışındaki bir noktadan dikme çizer.</p> <p>K6. Bir doğru parçasına paralel doğru parçaları inşa eder, çizilmiş doğru parçalarının paralel olup olmadığını yorumlar.</p> <p><b>AÖA2. Üçgen ve Dörtgenler</b></p> <p>K7. Çokgenleri isimlendirir, oluşturur ve temel elemanlarını tanıır.</p> <p>K8. Açılarına ve kenarlarına göre üçgenler oluşturur, oluşturulmuş farklı üçgenleri kenar ve açı özelliklerine göre sınıflandırır.</p> <p>K9. Dikdörtgen, paralelkenar, eşkenar dörtgen ve yamuğun temel elemanlarını belirler ve çizer.</p> <p>K10. Üçgen ve dörtgenlerin iç açılarının ölçüleri toplamını belirler ve verilmeyen açıyı bulur.</p> <p><b>AÖA3. Uzunluk ve Zaman Ölçme</b></p> <p>K11. Uzunluk ölçme birimlerini tanıır; metre-kilometre, metre-desimetre-santimetre-milimetre birimlerini birbirine dönüştürür ve ilgili problemleri çözer.</p> <p>K12. Üçgen ve dörtgenlerin çevre uzunluklarını hesaplar, verilen bir çevre uzunluğuna sahip farklı şekiller oluşturur.</p> <p>K13. Zaman ölçme birimlerini tanıır, birbirine dönüştürür ve ilgili problemleri çözer.</p> <p><b>AÖA4. Alan Ölçme</b></p> <p>K14. Dikdörtgenin alanını hesaplar, santimetrekare ve metrekareyi kullanır.</p> <p>K15. Belirlenen bir alanı santimetrekare ve metrekare birimleriyle tahmin eder.</p> <p>K16. Verilen bir alana sahip farklı dikdörtgenler oluşturur.</p> <p>K17. Dikdörtgenin alanını hesaplamayı gerektiren problemleri çözer.</p> <p><b>AÖA5. Geometrik Cisimler</b></p> <p>K18. Dikdörtgenler prizmasını tanıır ve temel elemanlarını belirler.</p> <p>K19. Dikdörtgenler prizmasının yüzey açınımlarını çizer ve verilen farklı açınımların dikdörtgenler prizmasına ait olup olmadığına karar verir.</p> <p>K20. Dikdörtgenler prizmasının yüzey alanını hesaplamayı gerektiren problemleri çözer.</p> <p><b>6. Sınıf Kazanımları</b></p> <p><b>AÖA1. Açılar</b></p> <p>K21. Açıyı, başlangıç noktaları aynı olan iki ışının oluşturduğunu bilir ve sembolle gösterir.</p> <p>K22. Bir açıya eş bir açı çizer.</p> <p>K23. Komşu, tümler, bütünlük ve ters açıların özelliklerini keşfeder; ilgili problemleri çözer.</p> <p><b>AÖA2. Alan Ölçme</b></p> <p>K24. Üçgenin alan bağıntısını oluşturur, ilgili problemleri çözer.</p> <p>K25. Paralelkenarın alan bağıntısını oluşturur, ilgili problemleri çözer.</p> <p>K26. Alan ölçme birimlerini tanıır, <math>m^2</math>-<math>km^2</math>, <math>m^2</math>-<math>cm^2</math>-<math>mm^2</math> birimlerini birbirine dönüştürür.</p> <p>K27. Arazi ölçme birimlerini tanıır ve standart alan ölçme birimleriyle ilişkilendirir.</p> <p>K28. Alan ile ilgili problemleri çözer.</p> <p><b>AÖA3. Çember</b></p> <p>K29. Çember çizerek merkezini, yarıçapını ve çapını tanıır.</p> <p>K30. Bir çemberin uzunluğunun çapına oranının sabit bir değer olduğunu ölçme yaparak belirler.</p> <p>K31. Çapı veya yarıçapı verilen bir çemberin uzunluğunu hesaplamayı gerektiren problemleri çözer.</p> <p><b>AÖA4. Geometrik Cisimler</b></p> <p>K32. Dikdörtgenler prizmasının içine boşluk kalmayacak biçimde yerleştirilen birimküp sayısının o cismin hacmi olduğunu anlar, verilen cismin hacmini birimküpleri sayarak hesaplar.</p> <p>K33. Verilen bir hacim ölçüsüne sahip farklı dikdörtgenler prizmalarını birimküplerle oluşturur, hacmin taban alanı ile yüksekliğin çarpımı olduğunu gerçekçiyile açıklar.</p> <p>K34. Standart hacim ölçme birimlerini tanıır ve <math>cm^3</math>, <math>dm^3</math>, <math>m^3</math> birimleri arasında dönüşüm yapar.</p> <p>K35. Dikdörtgenler prizmasının hacim bağıntısını oluşturur, ilgili problemleri çözer.</p> <p>K36. <b>Dikdörtgenler prizmasının hacmini tahmin eder.</b></p> <p><b>AÖA5. Sıvı Ölçme</b></p> <p>K37. Sıvı ölçme birimlerini tanıır ve birbirine dönüştürür.</p> <p>K38. Sıvı ölçme birimlerini hacim ölçme birimleri ile ilişkilendirir.</p> <p>K39. Sıvı ölçme birimleriyle ilgili problemler çözer.</p>		<p><b>AÖK1. Düzlemsel Şekiller:</b> daire, özel üçgenler, özel dörtgenler, açılar, doğru, doğru parçası, kartezyen koordinat sistemi, çizimler, uzunluk ve alan (dikdörtgen, dik açılı üçgen), parçalama-ekleme/birleştirme stratejileri</p> <p><b>AÖA2. Cisimler:</b> dikdörtgenler prizması, piramit, silindirik, koni, küre; yatay görünüşlerinin çizimleri ve yüzey açınımları (dikdörtgenler prizması ve küp), yüzey alanı ve hacim (dikdörtgenler prizması ve küp)</p> <p><b>AÖA3. Konumsal İlişkiler ve Simetri:</b> paralellik, dikme, nokta ve eksen simetrisi</p> <p><b>AÖA4. Görüntüler:</b> öteleme, dönme, nokta ve eksen yansımaları</p> <p>K1. Temel terimleri/kavramları açıklar ve bunları düzlemsel şekilleri ve cisimleri ve birbirlerine olan konumsal ilişkilerini tanımlamak için kullanır,</p> <p>K2. Özel dörtgenleri karakterize eder ve sınıflandırır,</p> <p>K3. Cisimleri modeller üstünde (görsellerde) ve çevresinde tanıır ve karakterize eder,</p> <p>K4. Pergel, cetvel, gönye ve dinamik geometri yazılımları gibi uygun araç ve gereçleri kullanarak düzlemsel şekiller çizer,</p> <p>K5. Simetrik düzlemsel şekiller ve desenler oluşturur ve simetri eksenlerini veya/daha doğrusu simetri noktalarını belirler,</p> <p>K6. Kartezyen koordinat sisteminde düzlemsel şekiller oluşturur/çizer,</p> <p>K7. Düzlemsel şekillerin öteleme (kayma) ve yansıma sonunda oluşan görüntüsünü de koordinat sisteminde oluşturur/çizer,</p> <p>K8. Düzlemsel şekillerin görüntülerinin birleştirilmesini analiz etmek için dinamik geometri yazılımını kullanır,</p> <p>K9. Açılarını ölçülerini tahmin eder, ölçer ve açıları isimlendirerek sınıflandırır,</p> <p>K10. Doğru parçasının uzunluğunu tahmin eder ve ölçüt yardımıyla belirler,</p> <p>K11. Alanı ve hacmi belirlerken temel/standart ölçüt prensibini kullanır,</p> <p>K12. Dörtgenlerin çevre uzunluklarını, dikdörtgenlerin ve dik açılı üçgenlerin alanlarını ve dikdörtgenler prizmalarının yüzey alanlarını ve hacimlerini hesaplar,</p> <p>K13. Parçalama-ekleme/birleştirme stratejileri kullanarak düzlemsel şekillerin alanını belirler,</p> <p>K14. Bir dikdörtgenler prizmasının öteleme (kayma) ve dönme sonunda oluşan görüntüsünü zihinde açıklar,</p> <p>K15. Dikdörtgenler prizmasının ve küpün açınımlarını, eğiş görünümünü ve modelini oluşturur/çizer ve cisimleri karşılık gelen temsillerinden tanıır.</p>

Tablo 5'e göre, Türkiye ve Almanya matematik dersi öğretim programlarının kazanımları bakımından karşılaştırılması sonucunda iki programın benzer

bir yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir. Her iki programda da öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar kısa, net ve geniş zaman cümleler ile ifade edilmiştir. Ancak, Türkiye programında kazanımlar sınıf bazında ayrıştırken Almanya programında böyle bir ayrışma söz konusu değildir. Almanya programında kazanımlar birleştirilerek, 5. ve 6. sınıfın sonunda kazanılması gereken kazanımlar olarak yer almaktadır. Ayrıca Almanya programında kazanımlar verilmeden önce ilgili alana yönelik belirlenen 5. ve 6. sınıfın konu başlıklarına ve kavramlara yer verilmektedir. Türkiye programında ise konu başlıkları her iki sınıf seviyesi için ayrı ayrı verilmiş ve her konunun altında kazanımlar sıralanmıştır.

Diğer taraftan, Türkiye programı içerisinde Almanya programına göre sayısal olarak daha fazla kazanım yer almaktadır. Türkiye programı “Geometri ve Ölçme” öğrenme alanı başlığı altında 10 alt öğrenme alanında 39 kazanımdan oluşmaktadır. Almanya programı ise “Geometri” öğrenme alanı başlığı altında dört alt öğrenme alanında 15 kazanıma sahiptir. Türkiye programında belirtilen kazanımlar nicel olarak fazla olmasına rağmen iki ülkenin kazanımları çoğunlukla birbirini kapsamaktadır. Kazanım sayısındaki farkın sebebi Türkiye programında kazanımların daha ayrıntılı verilmesi; Almanya programında ise bazı kazanımların birleştirilerek tek bir kazanım altında ele alınmış olmasıdır. Almanya programında yer alan bir kazanım ifadesi Türkiye programında iki ya da üç farklı kazanım cümlesi ile ifade edilmekte iken, Almanya programında bir kazanım ifadesi birçok kazanımı içermektedir. Türkiye programında “Geometri ve Ölçme” öğrenme alanlarının birleştirilerek tek öğrenme alanı olarak sunulması ve alt öğrenme alanlarının daha ayrıntılı olması; Almanya programında ise sadece “Geometri” öğrenme alanı olarak yer alması da bu durumunu bir nedeni olabilir. Bu nedenle, Türkiye’de “Geometri ve Ölçme” öğrenme alanının yer alması, Almanya’da ise “Geometri” öğrenme alanının olması nedeniyle bu çalışmada, kazanımlar niceliksel değil niteliksel olarak karşılaştırılmış ve örnek

bir karşılaştırma Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Türkiye ve Almanya 5. ve 6. Sınıf Geometri Öğrenme Alanına Ait Kazanımların Örnek Bir Karşılaştırması

Türkiye	Almanya
K1. Doğru, doğru parçası, ışını açıklar ve sembolle gösterir. K2. Bir noktanın diğer bir noktaya göre konumunu yön ve birim kullanarak ifade eder. K7. Çokgenleri isimlendirir, oluşturur ve temel elemanlarını tanıır.	K1. Temel terimleri/kavramları açıklar ve bunları düzlemsel şekilleri ve cisimleri ve birbirlerine olan konumsal ilişkilerini tanımlamak için kullanır,
K3. Bir doğru parçasına eşit uzunlukta doğru parçaları çizer. K5. Bir doğruya üzerindeki veya dışındaki bir noktadan dikme çizer. K9. Dikdörtgen, paralelkenar, eşkenar dörtgen ve yamuğun temel elemanlarını belirler ve çizer.	K4. Pergel, cetvel, gönye ve dinamik geometri yazılımları gibi uygun araç ve gereçleri kullanarak düzlemsel şekiller çizer.

Türkiye programında 5. sınıfta yer alan “Uzunluk ve Zaman Ölçme” alt öğrenme alanındaki “Zaman ölçme birimlerini tanıır, birbirine dönüştürür ve ilgili problemleri çözer.” kazanım ifadesi, ve 6. sınıfta yer alan “Sıvı Ölçme” alt öğrenme alanındaki “Sıvı ölçme birimlerini tanıır ve birbirine dönüştürür.”, “Sıvı ölçme birimlerini hacim ölçme birimleri ile ilişkilendirir.” ve “Sıvı ölçme birimleriyle ilgili problemler çözer.” kazanımlarına Almanya programında “Geometri” öğrenme alanı altında yer verilmemiştir. Bu kazanımlar Almanya programında ayrıntılı olarak “Aritmetik/Cebir” öğrenme alanı altında ele alınmaktadır. Bu nedenle bu kazanımlar Türkiye programının “Geometri ve Ölçme” öğrenme alanına ait farklı olan kazanımlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Almanya programında “Geometri” öğrenme alanının “Konumsal İlişkiler ve Simetri” alt öğrenme alanına yönelik belirtilen “simetrik düzlemsel şekiller ve desenler oluşturur ve simetri eksenlerini veya/daha doğrusu simetri noktalarını belirler” ve “Görüntüler” alt öğrenme alanına yönelik belirtilen “düzlemsel şekillerin öteleme (kayma) ve yansıma sonunda oluşan görüntüsünü de koordinat sisteminde oluşturur/çizer.”, “düzlemsel şekillerin görüntülerinin birleştirilmesini analiz etmek için dinamik geometri yazılımını kullanır.” ve “bir dikdörtgenler prizmasının öteleme (kayma) ve dönme sonunda oluşan görüntüsünü zihninde açıklar,” kazanımlarına Türkiye programında yer verilmemiştir. Ayrıca, Almanya

programında pergel, cetvel, gönye ve dinamik geometri yazılımları gibi uygun araç ve gereçleri kullanma, kartezyan koordinat sisteminde düzlemsel şekiller oluşturma/çizme, sezgisel stratejileri (parçalama-ekleme/birleştirme stratejileri gibi) kullanma kazanımları yer alırken, Türkiye programında bu kazanımlara kazanım düzeyinde yer verilmediği görülmektedir. Bu kazanımlar Almanya programına ait fark kazanımlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç olarak, Almanya programının özellikle dinamik geometri yazılımları, farklı stratejiler ve koordinat sistemi ile yapılacak çalışmalara 5. ve 6. sınıf seviyesinde kazanım düzeyinde ele alarak önem verdiğini ve öğrencileri gelecek konulara daha küçük yaşlarda hazırladığını göstermektedir. Ayrıca geometrinin gerçek yaşam durumları içerisinde kullanılmasına dair ilişkiye bakıldığında Almanya programında gerçek yaşam durumlarına ilişkin çalışmalara kazanımlar düzeyinde yer verildiği görülmektedir. Örneğin, “cisimleri modeller üstünde (görsellerde) ve çevresinde tanımlar ve karakterize eder” kazanımdan anlaşıldığı üzere geometrinin gerçek yaşam durumları ile ilişkilendirilmesine Almanya programında dikkat edildiği söylenebilir. Türkiye programında ise gerçek yaşam bağlantısına kazanım düzeyinde yer verilmemiştir, kazanımların açıklamalarında uygulama önerileri olarak yer verilmiştir. Buna karşın Türkiye programında öğrencilerden beklenen işlem becerisinin Almanya programına göre daha fazla olduğu söylenebilir.

### **Türkiye ve Almanya 5. ve 6. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Geometri Öğrenme Alanına Ait Kazanımlara Yönelik Uygulama Önerileri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular**

Bu bölümde Türkiye ve Almanya 5. ve 6. sınıf matematik dersi öğretim programlarında yer alan geometri öğrenme alanına ait kazanımlara yönelik uygulama önerileri arasındaki benzerlik ve farklılıklar incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7. Türkiye ve Almanya 5. ve 6. Sınıf Matematik Dersi Öğretim**

Türkiye Programlarının Uygulama Önerileri		Almanya
<ul style="list-style-type: none"> <li>Açıları belirlerken veya oluştururken referans olarak bir kâğıdın köşesinin, gönyenin veya bir açılışın kullanılması istenebilir.</li> <li>İç açıların ölçüleri toplamı bulunurken kâğıt katlama veya uygun modellerle yapılacak etkinliklere yer verilir.</li> <li>Kareli, noktalı, izometrik kâğıt vb. üzerinde çalışmalar yapılır.</li> <li>Kareli ve izometrik kâğıtların yanı sıra dinamik geometri yazılımları ile özel dörtgenlerin dinamik incelemelerine yönelik sınıf içi çalışmalara yer verilebilir.</li> <li>Gerçek hayat durumlarıyla ilişkilendirmeye yönelik çalışmalara da yer verilir.</li> <li>Çevre uzunluğunu tahmin etmeye yönelik çalışmalara yer verilir.</li> <li>Alan kavramını anlamlandırmaya yönelik çalışmalara yer verilir.</li> <li>Tahminlerin ölçme yaparak kontrol edilmesine yönelik çalışmalara yer verilir.</li> <li>Geometri tahtası, noktalı kâğıt ve benzeri araçlarla yapılan çalışmalara yer verilir.</li> <li>Somut modellerle yapılacak çalışmalara yer verilir.</li> <li>Uygun bilgi ve iletişim teknolojileri ile yapılacak etkileşimli çalışmalara yer verilebilir. Üç boyutlu dinamik geometri yazılımlarından yararlanılabilir.</li> <li>Pergel kullanmaya yönelik çalışmalara yer verilir.</li> <li>Öğrencilerin hacmi ölçmeye yönelik stratejiler geliştirmesine fırsat verilir. Örneğin birimküpler sayılırken oluşan tabakalarda kaç tane birikip olduğuna ve toplam kaç tabaka bulunduğuna dikkat çekilir.</li> <li>Hacmi anlamlandırmaya yönelik çalışmalara yer verilir. Hacmin, herhangi bir cisim boşlukta kapladığı yer olduğu vurgulanır.</li> <li>Hacim bağıntısının oluşturulması modelleri yardımıyla yapılır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dörtgenlerin sınıflandırılması geometri tahtasıyla desteklenebilir ve "dörtgenlerin evi" olarak görselleştirilebilir.</li> <li>Koordinat sistemi bir "hazine avı" oyunu şeklinde tanıtılabilir.</li> <li>Merkez noktası, dikme ve paralel doğru çizimleri için pergel ve cetvel kullanılır ve mümkünse hem okul bahçesinde hem de kâğıt katlama çalışmaları ile desteklenir.</li> <li>Çizimler için dinamik geometri yazılımı kullanılabilir.</li> <li>Standartlarla çalışarak fonksiyonel düşüncenin gelişmesi sağlanır.</li> <li>Tahmin etme, karşılaştırma ve kullanma ile boyut kavramı teşvik edilir. Örneğin birim kareleri ile.</li> <li>Geometrik cisimleri çizmek/oluşturmak, farklı temsil biçimlerinin kullanılmasını gerektirir ve mekânsal hayal gücünün gelişimine önemli bir katkıda bulunur; mekânsal hayal gücünün zihin geometrisi yardımıyla gelişmesi sağlanır.</li> <li>Renkli veya işaretli yüzeyler kullanılarak geometrik cisim-açılım eşleştirmesi gibi etkinlikler yapılır.</li> <li>Gerekirse piramit, silindirik ve koni gibi geometrik cisimler şablon olarak gösterilir/verilir.</li> <li>Ahşap küp yapı taşlarla karmaşık yapılar inşa edilebilir ve farklı yönlerden görünümleri/çizim resimleri çizilebilir.</li> <li>Euler'in Çokyüzlü Formülü prizmalar, piramitler ve çokyüzlüler üzerinde bulunabilir.</li> <li>Kâğıt katlama veya gönye ile çizim çalışmaları yapılarak simetrik oluşturulur.</li> <li>Hacim hesaplamaları diğer durumlarla ilişkilendirilir (yüzme havuzu örneği).</li> <li>Yüzey alan ve uzunluk hesaplamaları gerçek yaşam durumları ile ilişkilendirilir (hediye paketleme-bağlama etkinlikleri yapılabilir).</li> <li>Dairesel desenler okul bahçesinde çizilebilir. Eksiksiz bir çizim açıklaması istenir.</li> </ul>	

Tablo 7 incelendiğinde, her iki ülkenin de kazanımlara yönelik hazırlanan uygulama önerilerine ayrıntılı ve zengin biçimde yer verildiği görülmektedir. Örneğin, kâğıt katlama çalışmaları, somut modeller ile etkinlikler, geometri tahtası, gönye, pergel ve dinamik geometri yazılımları gibi uygun araç ve gereçler ile çalışmalar, tahmin etme ve tahminleri ölçme yaparak kontrol etmeye yönelik çalışmalar ve gerçek hayat durumları ile ilişkilendirmeye yönelik çalışmalar her iki ülkenin uygulama önerilerinin ortak noktasıdır. Diğer taraftan, Türkiye programında öğrenciler için hacmin ölçülmesine ilişkin stratejilerin geliştirilmesine imkân sunulduğu görülmektedir. Örneğin "birimküplerin sayılması sırasında oluşan tabakalar için kaç tane birimküp bulunduğunun ve toplam kaç tabakanın olduğunun hesaplanmasına dikkat çekilmesi" gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte alan kavramını ve hacmi anlamlandırmaya yönelik çalışmalar da yer almaktadır. Almanya programında ise dörtgenlerin sınıflandırılmasının geometri tahtasının yanı sıra "dörtgenlerin evi" sınıflaması ile de görselleştirilebileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte koordinat sistemi konusunun bir "hazine avı" oyunu şeklinde tanıtılması, standartlarla çalışarak fonksiyonel düşüncenin gelişmesinin sağlanması, mekânsal hayal gücünün zihin geometrisi yardımıyla gelişmesine katkı sağlanması, ahşap küp yapı taşlarla karmaşık yapılar inşa edilmesi ve farklı yönlerden görünümünün çizilmesi ve Euler'in Çokyüzlü Formülü'nün prizmalar, piramitler ve çokyüzlüler üzerinde

bulunması gibi önerilerin sunulduğu görülmektedir.

## **SONUÇ**

Bu çalışmada, öncelikle Türkiye ile diğer ülkelerin matematik dersi öğretim programlarını karşılaştıran çalışmalar araştırılmış, en çok programın öğeleri (hedef/amaç, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları) açısından karşılaştırmalar yapıldığı öğrenme alanları bağlamında ise karşılaştırmaların sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, Türkiye ve Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde uygulanan 5. ve 6. sınıf matematik dersi öğretim programları geometri öğrenme alanı bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak erişilen sonuçlar tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir.

Türkiye programında yer alan *öğrenme alanları* ile Almanya programında yer alan öğrenme alanları karşılaştırıldığında farklı başlıklar altında yer aldığı gözlenmiştir. Türkiye programında “Sayılar ve İşlemler”, “Cebir”, “Geometri ve Ölçme”, “Veri İşleme” ve “Olasılık” olmak üzere beş; Almanya programında ise “Aritmetik/Cebir”, “Fonksiyonlar”, “Geometri” ve “Stokastik” olmak üzere dört öğrenme alanı bulunmaktadır. Almanya programında tüm öğrenme alanları hem 5. hem de 6. sınıf seviyesinde yer alırken, Türkiye programında bazı öğrenme alanları belirli bir sınıftan sonra devreye girmektedir. Türkiye programında belirtilen öğrenme alanları sayısal olarak fazla olsa da iki ülkenin öğrenme alanları birbirini çoğunlukla kapsamakta, bunun yanında Almanya programı Türkiye programının ötesinde konular içermektedir. Örneğin Almanya programında yer verilen “Fonksiyonlar” ve “Stokastik” (daha doğrusu istatistik) öğrenme alanına Türkiye programında yer verilmediği görülmektedir. Bu sonuçlar Güzel vd. (2010) çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Güzel vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada Almanya’da uygulanan programın istatistik alt öğrenme alanına sahip olduğu, Türkiye’de uygulanan programda ise istatistik alt öğrenme alanının bulunmadığı belirtilmiştir.

Türkiye ve Almanya’da uygulanan matematik dersi öğretim programları geometri ve ölçme öğrenme alanının alt öğrenme alanı *açısından karşılaştırıldığında* ise Türkiye programında 5. sınıfta beş; 6. sınıfta yine beş alt öğrenme alanının olduğu ve toplamda iki sınıf düzeyi için 10 alt öğrenme alanının belirlendiği tespit edilmiştir. Almanya programında ise 5. ve 6. sınıflar için bir ayrışmanın yapılmadığı ve her iki sınıf seviyesi için toplamda dört alt öğrenme alanının belirlendiği görülmüştür. Türkiye programının alt öğrenme alanlarının sayısal olarak daha fazla olduğu, daha ayrıntılı sunulduğu ve iki sınıf düzeyine bölünerek dağıtıldığı; Almanya programının alt öğrenme alanlarının ise daha genel, basit ve birleştirilerek tek bir öğrenme alanı olarak ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Almanya programında ele alınan alt öğrenme alanı sayısının az ama içeriğinin geniş,



olduğu ve iki ülkenin alt öğrenme alanlarının çoğunlukla örtüştüğü söylenebilir. Uğur-Arslan (2015) tarafından yapılan çalışmada Türkiye programına göre geometri öğretim sürecinde birbirleriyle ilişkili konuların birlikte ele alınması durumunda eksikliklerin ortaya çıktığı matematik öğretim sürecinde geometriye verilen zamanın yeterli olmadığı, geometri konularının farklı sınıf seviyelerine bölündüğü vurgulanmıştır. Aynı çalışmada, geometri konularının parçalar halinde birçok kez verilmesinin konunun tam öğrenilememesine neden olduğu, pekiştirilmesini engellediği ve öğretim sürecini olumsuz etkilediği belirtilmiş, anlatılması istenilen konular arasına yeni ve alakasız konular girmeden tek seferde anlatılmasının daha uygun olduğu vurgulanmıştır (Uğur-Arslan, 2015). Çoban (2011) tarafından yapılan çalışmada da Türkiye’de uygulanan matematik dersi öğretim programındaki konuların aşırı tekrar ve fazla ayrıntıya girdiği vurgulanmıştır. Konuların öğrencilerin ilgilerine, seviyelerine ve ihtiyaçlarına göre fazla parçalanmadan sunulması gerektiği (Çoban, 2011) ve gerekli durumlarda da yakın konuların birleştirilerek daha sade hale getirilmesi gerektiği (Çetinbağ, 2019) belirtilmiştir. Nitekim Kuzu (2017) ise birbiri üzerine konumlandırılmış konulardan oluşan matematikte, bir konunun tam olarak anlamlandırılmaması ilişkili ya da devamı niteliğinde olan konuların öğreniminde güçlüklerin ortaya çıkmasına sebep olabileceğinin altını çizmiştir.

Her iki ülkenin 5. ve 6. sınıf için belirlenen kazanımları karşılaştırıldığında her iki programda da öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar kısa, net ve geniş zaman cümleler ile ifade edildiği ancak Türkiye programının kazanım sayısının Almanya programının kazanım sayısından fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Türkiye programı “Geometri ve Ölçme” öğrenme alanı başlığı altında 5. ve 6. sınıflar için 10 alt öğrenme alanında 39 kazanımdan oluşmaktadır. Almanya programı “Geometri” öğrenme alanı başlığı altında 5. ve 6. sınıflar için dört alt öğrenme alanında 15 kazanımdan oluşmaktadır. Ayrıca Türkiye programında kazanımlar sınıf bazında ayrışırken Almanya programında böyle bir ayrışma söz konusu değildir. Almanya programında kazanımlar birleştirilerek, 5. ve 6. sınıfın sonunda kazanılması gereken kazanımlar olarak yer almaktadır. Türkiye programında belirtilen kazanımlar sayısal olarak fazla olsa da iki ülkenin kazanımları çoğunlukla birbirini kapsamaktadır. Kazanım sayısındaki farkın sebebi Türkiye programında kazanımların daha ayrıntılı verilmesi, Almanya programındaki bazı kazanımların ise daha genel ve birleştirilerek tek bir kazanım altında ele alınması durumudur. Nitekim birbirine yakın olan kazanımların birleştirilerek ve sadeleştirilerek sunulmasının kazanım yoğunluğunun önüne geçeceği belirtilmektedir (Çetinbağ, 2019). Ancak, kazanımlar birleştirilirken, eğitsel bir eylemin kapsadığı alana başka bir eğitsel eylemin girmemesine dikkat edilmeli, binişikliğin olmasına izin verilmemelidir (Çil, Kuzu, & Şimşek, 2019; Demirel, 2015; Kennedy, 2006; Kuzu, Çil, & Şimşek, 2019). Diğer

tarafından, Türkiye ile farklı ülkelerin ilköğretim matematik öğretim programları karşılaştıran çalışmalar (Çetinbağ, 2019; Çoban, 2011; Duygu, 2013; Kaytan, 2007) incelendiğinde de benzer şekilde Türkiye uygulanan matematik öğretim programı kazanımlarının diğer ülkelere göre sayıca daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kuzu, Çil ve Şimşek (2019), kazanımların öğretim programının amaç ve hedeflerine göre düzenlenmesinin öğrenme sürecinin daha anlamlı geçmesi açısından önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Nitekim etkin bir kazanımının sadece bir öğrenme eylemi ile tanımlanması gerektiği, öğrenilen eylemin gözlemlenebilir, ölçülebilir, açık ve anlaşılır olması gerektiği, kolaydan zora, somuttan soyuta, basitten karmaşığa olacak şekilde düzenlenmesi gerektiği ve birbirini tamamlayacak şekilde bitişik olması gerektiği belirtilmiştir (Demirel, 2015; Kennedy, 2006).

Bu çalışmada, Almanya'daki matematik çekirdek öğretim programının, adında da geçtiği gibi kapsam açısından dar olup, genel çerçevenin belirlenmesi ile öğretmenlerin ve okulların geniş bir hareket ve karar alanının bırakılması amacıyla tasarlandığı dikkatleri çekmiştir. Almanya'daki okullar kendine özgü bir pedagojik düzen (konsept) belirleyebilmeleri için geniş haklara sahip olmakta ve okul programları okul idaresi ve öğretmenler tarafından alınan kararlar ile oluşturulabilmektedir. Duygu (2013) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde, bazı gelişmiş ülkelerdeki öğretmenlerin program geliştirme uzmanı gibi çalışmakta olduğunu öğretmenlerin etkinliklere kullanacakları yöntem ve tekniklere, değerlendirme ölçütlerine kendilerinin karar vermekte olduğunu belirtilmiştir. Türkiye'de uygulanan öğretim programında ise kazanımların öğretimi konusunda gerekli açıklamalara ve yapılması planlanan etkinlik örneklerine yer verildiği görülmüştür. Öğrencilere kazandırılması planlanan bilgi, beceri ve yeterliklere ilişkin ihtiyaç duyulabilecek örnek öğretim etkinlikleri ile farklı özellik ve yeterliklere sahip öğretmenlere ve öğretim sürecine olumlu anlamda yön verilebileceği belirtilmektedir (Diker-Coşkun, 2018). Diğer taraftan ise öğretim programında yer alan etkinlik örneklerinin, değerlendirme formlarının, kullanacak yöntem ve tekniklerin belirli olması öğretmenlerin özgünlüğünü kısıtladığı ve düşünme süreçlerini sınırlandırdığı belirtilmiştir (Bulut, 2004; Özkan, 2006).

Almanya programında gerçek yaşam durumlarına ilişkin çalışmalara ve dinamik geometri yazılımları ile çalışmalara kazanımlar düzeyinde yer verildiği görülmektedir. Geometrinin gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirilmesine ve küçük yaşlarda dinamik geometri yazılımlarının öğrenciler tarafından kullanılmasına Almanya programında önem verildiği söylenebilir. NCTM tarafından yayımlanan "Okul Matematiği için Prensipler ve Standartlar (Principles and Standards for School Mathematics [PSSM])" çalışmaya göre, geometrik

düşüncelerin gerçek hayat ile ilişkili olması ve hayatın her alanında geometrinin bulunması, geometriyi matematik başta olmak üzere farklı disiplinler ile ilişkilendirmeyi ve bu disiplinler arasında bir bağ kurmayı gerekli kılmaktadır (NCTM, 2000). Türkiye programında ise gerçek yaşam bağlantısına ve dinamik geometri yazılımları ile çalışmalara kazanım düzeyinde rastlanılmamıştır, kazanımların açıklamalarında uygulama önerileri olarak yer verilmiştir. Buna karşın Türkiye programında öğrencilerden beklenen işlem becerisi kazanımlarının Almanya programına göre daha fazla olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde dinamik geometri yazılımlarının öğrenci başarısına etkisi üzerine farklı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Erdener ve Gür (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre, Geometr's Sketchpad uygulamasının kullanılması sonucunda matematik dersine yönelik daha olumlu görüşlerin ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bu çalışmada Geometer's Sketchpad uygulamasının kullanılması ile geometrik kavramların daha rahat öğrenildiği ve kavramların kalıcılığının arttığı belirtilmiştir. Bostancı, Kuzu ve Sıvacı (2020) da soyut ve anlaşılması güç geometrik kavramların öğrencilerin duyuşsal özellikleri dikkate alınarak ve günlük hayat ile mantıksal bir bağ kurularak anlatılması ile daha anlamlı ve kalıcı öğrenmenin oluşmasına, görsel/uzamsal zekânın olumlu yönde etkilenmesine imkân sağlayacağını vurgulamıştır. Ayrıca kavram öğretiminde geleneksel yöntemler yerine öğretim programının amaç ve hedefleri dikkate alınarak problemlerin günlük hayat ile ilişkilendirilmesi daha anlamlı öğrenmenin oluşmasına ve öğrenci performanslarının değerlendirilmesi açısından daha olumlu sonuçların ortaya çıkmasına zemin hazırlayacaktır (Kuzu, Çil, & Şimşek, 2019). Ayrıca, verilen ödevler ile öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol alması, süreç temelli öğretim modelleri ile de öğretim sürecin planlanması, öğrenmenin anlamlandırılması açısından kolaylık sağlayacaktır (Çil, Kuzu, & Şimşek, 2019). Cantürk-Günhan ve Açı (2016) tarafından yapılan çalışmada, dinamik geometri yazılımları ile işlenen derslerin geleneksel öğretime oranla daha başarılı sonuçlar ortaya çıkaracağı vurgulanmıştır. Nitekim Zhang, Zhao, Zhou ve Nunamaker (2004) tarafından yapılan çalışmada da, teknolojinin kullanılması ile bilginin aktarılma yolunun değişeceği ve geleneksel sınıflardaki öğrenme sürecine bir alternatif ortaya çıkacağı belirtilmiştir. Ayrıca, derslerin teknoloji tabanlı işlenmesinin, günlük hayat aktivitelerinin teknoloji ile desteklenmesinin, teknolojinin ihtiyaç düzeyinde kullanılmasının ve dijital oyunların eğitsel içerikli olmasının bireylerin teknolojiye karşı farkındalıklarının artmasına ve anlamlı öğrenmenin oluşmasına katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır (Kuzu & Sıvacı, 2018). Bu bağlamda, geometri öğrenme alanına uygun teknolojilerin eğitim sürecine entegre edilmesi ve dijital oyunlar ile öğrenme sürecinin tasarlanması daha kalıcı ve etkili bir öğrenme ortamının oluşmasına neden olabilir.

Bu çalışmada, hem Türkiye'de hem de Almanya'da kullanılan öğretim programının

uygulama önerilerinde çoğunlukla aynı görüş ve yaklaşımların izlendiği görülmüştür. Her iki programda da geometri ve ölçme öğrenme alanına yönelik uygulama önerilerine ayrıntılı ve zengin biçimde yer verildiği tespit edilmiştir. Kâğıt katlama çalışmaları, somut modeller ile etkinlikler, geometri tahtası, gönye, pergel ve dinamik geometri yazılımları gibi uygun araç ve gereçler ile çalışmalar, tahmin etme ve tahminleri ölçme yaparak kontrol etmeye yönelik çalışmalar ve gerçek hayat durumları ile ilişkilendirmeye yönelik çalışmalar her iki programın uygulama önerilerinin ortak noktası olduğu gözlenmiştir. Ayrıca Türkiye programında alan ve hacmi anlamlandırmaya yönelik çalışmaların yapılması ve öğrencilerin hacmi ölçmeye yönelik stratejiler geliştirmesi vurgulanmaktayken, Almanya programında koordinat sistemi konusunun bir “hazine avı” oyunu şeklinde tanıtılması, standartlarla çalışarak fonksiyonel düşüncenin gelişmesi, mekânsal hayal gücünün zihin geometrisi yardımıyla gelişmesi gibi etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Ayrıca, geometrik cisimler çizmenin veya oluşturmanın, farklı temsil biçimlerinin kullanılmasını gerektirdiği ve mekânsal hayal gücünün gelişimine önemli bir katkıda bulunduğu vurgulanmaktadır. Nitekim matematiksel dili oluşturan unsurlardan biri temsillerdir ve hem kavram öğretiminde hem de problem çözümünde farklı temsil türlerinin kullanılması bilgi ve bilişsel açıdan üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine zemin hazırlamaktadır (Kuzu, 2020).

### **Öneriler**

Almanya'daki programın Türkiye'deki programa kıyasla, sadeleştirilmiş öğrenme alanları ve kazanımları açısından daha nitelikli olduğu, okullara daha geniş hareket alanları sunacağı, öğretmenlik becerilerini ön plana çıkaracağı ve daha iyi öğrenmeyi sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim Kuzu, Çil ve Şimşek (2019) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'de uygulanan programdaki kazanımların “birden fazla eylem içermesi”, “açık ve anlaşılır olmaması”, “basitten karmaşığa doğru düzenlenmemesi” şeklinde yapısal bozukluklara sahip olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, aynı çalışmada, yapısal bozukluklara sahip kazanımların öğrencilere öğrenme süreci sonunda verilmesi amaçlanan bilgi ve becerilerin etkili şekilde kazandırılmamasına ve eğitmenin doğru öğretim yöntemini seçmemesine neden olacağı belirtilmiştir (Kuzu, Çil, & Şimşek, 2019). Öğretim programlarındaki farklılıklar iki ülke arasındaki başarı farkının tek nedeni olmayacağı gibi elde edilen sonuçlar program geliştirme bağlamında düzeltilmesi gereken unsurların belirlenmesi aşamasında önemli görülmektedir. Bu bağlamda, araştırma sonuçlarına dayalı olarak yeni yapılacak araştırmalara yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir.

- Bu çalışma, Türkiye ve Almanya 5. ve 6. sınıf matematik dersi öğretim programlarının geometri ve ölçme öğrenme alanının çeşitli açılardan

karşılaştırılmasıyla sınırlıdır. İleriki çalışmalarda ilkokul ve/veya 6. sınıf sonrası öğretim programları ve diğer öğrenme alanları da karşılaştırılabilir.

- Almanya eğitim sisteminde farklı eyaletlerin farklı programları kullanması nedeniyle, eyaletlerin eğitim programları farklılık göstermektedir. Bu nedenle Kuzey Ren Vestfalya eyaleti matematik programı dışında diğer eyaletlerin matematik programları ile Türkiye matematik programının karşılaştırılması yapılabilir.
- Ayrıca Türkiye ve Almanya'nın matematik dersi kitapları ve matematik dersini uygulayan öğretmenlerin yetiştirme programları ve yeterlilikleri de karşılaştırılabilir.
- Bu çalışmada Türkiye programının kazanım sayısının fazla ve çok ayrıntılı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle Türkiye programındaki kazanım sayısının azaltılması gerektiği uygun görülmektedir. Aynı konuda birbirine yakın olan kazanımlar birleştirilerek ya da sadeleştirilerek yoğunluğun önüne geçilebilir. Öğretim programları genel çerçeveyi belirterek öğretmenlere ve okullara geniş bir hareket ve karar alanı bırakacak şekilde tasarlanmalıdır.
- Bu çalışmada, verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. İleriki çalışmalarda doküman incelemesinin yanı sıra gözlem

ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleri de kullanılabilir ve böylece “verinin çeşitlendirilmesi” (data triangulation) sağlanır ve araştırmanın geçerliği önemli ölçüde artırılabilir.

## **KAYNAKÇA**

AB (2011). Öğrenme Kazanımları Yaklaşımı-Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi. Lüksemburg: Avrupa Birliği Resmi Yayınlar Ofisi.

Abid, A.A.O. (2017). İlköğretim *Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye ve Libya*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

Altıntaş, S., & Görgen, İ. (2014). Türkiye ile Güney Kore'nin Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *NWSA: Education Sciences*, 9(2), 191–216.

Bakioğlu, A., Keser, S., & Doğan, B. (2017). *Küreselleşme Bağlamında Eğitimde Karşılaştırma, Amaç ve Metot*. İçinde A. Bakioğlu (Ed.), Karşılaştırmalı eğitim politikaları, göstergeler, bağlamlar (s. 11-44). Konya: Eğitim Yayınevi.

Bostancı, Ü. Y., Kuzu, O., & Sivacı, S. Y. (2020). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Geometriye Yönelik Öz-Yeterlik Algıları ve Geometrik Akıl Yürütme Becerilerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 282–310.

Bozkurt, A., Çırak-Kurt, S., & Tezcan, Ş. (2020). Türkiye ve Singapur Ortaokul Matematik Öğretim Programlarının Cebir Öğrenme Alanı Bağlamında Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 152–173

Böke, C. H. (2002). *Türkiye ve İngiltere'deki İlköğretim Matematik Programlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bulut, S. (2004). İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar-Matematik (1-5. Sınıf). *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 54–55.

Cantürk-Günhan, B., & Açıkan, H. (2016). Dinamik Geometri Yazılımı Kullanımının Geometri Başarısına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 1–23.

Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and International Research in Education: Globalisation, Context And Difference*. London: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.

Çetinbağ, A. (2019). *Türkiye ve Kanada İlkokul Matematik Öğretim Programlarının Program Öğeleri Bağlamında Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çil, O., Kuzu, O., & Şimşek, A. S. (2019). 2018 Ortaöğretim Matematik Programının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine ve Programın Öğelerine Göre İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1402–1418.

Çoban, A. (2011). *Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Türkiye İlköğretim Matematik Programlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Diker-Coşkun, Y. (2018). *Öğretim Programları Arka Plan Raporu, Eğitim İzleme Raporu 2016-2017*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Duygu, N. (2013). *İlköğretim Matematik Öğretim Programlarının İncelenmesi: Uluslararası Bir Karşılaştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Erbilge, A. E. (2019). *Türkiye, Kanada ve Hong Kong'un Ortaokul Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Erdener, K., & Gür, H. (2019). Ortaokul matematik derslerinde dinamik geometri yazılımı Geometer's Sketchpad kullanımı ile ilgili öğrenci görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 364–377.

Erdoğan, F., Hamurcu, H. & Yeşiloğlu, A. (2016). Türkiye, Singapur TIMSS 2011 Sonuçlarının Matematik Programı Açısından Değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(USOS Özel Sayı), 31–43.

Ertürk, S. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.

Galo, E. (2008). *Türkiye ve Kosova İlköğretim Matematik Programlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Gezer, M., Şahin, İ. F., Sünkür, M. Ö., & Meral, E. (2014). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 433–455.

Güzel, İ. (2010). Türkiye, Almanya, Kanada Ortaöğretim Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Güzel, İ., Karataş, İ., & Çetinkaya, B. (2010). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması: Türkiye, Almanya ve Kanada. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(3), 309–327.

İncikabı, L. (2019). İlkokul Matematik Öğretimi Programı. İçinde A. Kaçar (Ed.), İlkokulda Matematik Öğretimi (ss. 17-39). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kaytan, E. (2007). *Türkiye, Singapur ve İngiltere İlköğretim Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kennedy, D. (2006). *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide*. Cork: University College Cork.

Kerr, J. F. (1968). *The Problem of Curriculum Reform: Changing the Curriculum*. London: University of London Press Ltd.

Korkmaz, İ. (2006). *Eğitim Programı: Tasarımı ve Geliştirmesi*. A. Doğanay & E. Karip (Eds.), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. İçinde (ss.3-30). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kul, Ü., & Aksu, Z. (2016). Türkiye, Singapur, Güney Kore Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının Pedagojik Alan Bilgisi Bileşenleri Bağlamında Karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 900–921.

Kuzu, O. (2017). *Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İntegral Konusundaki Kazanımlarının İncelenmesi*. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 948–970.

Kuzu, O. (2020). *Preservice Mathematics Teachers' Competencies in The Process Of Transformation Between Representations For The Concept Of Limit: A Qualitative Study*. Pegem Journal of Education and Instruction, 10(4), 1037–1066.



Kuzu, O., Çil, O., & Şimşek, A.S. (2019). 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 129–147.

Kuzu, Y., Kuzu, O., & Gelbal, S. (2019) TEOG ve LGS Sistemlerinin Öğrenci, Öğretmen, Veli ve Öğretmen Velilerin Görüşleri Açısından İncelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112–130.

Kuzu, O., & Sıvacı, S.Y. (2018). *Dijital Oyun Bağımlılığı ile Teknoloji Okuryazarlığı Arasındaki İlişki*. İçinde I. Uluslararası Multidisipliner Dijital Bağımlılık Kongresi Tam Metin E-Kitap (ss. 69-78). Bursa: Kuzgun Kitap.

MEB (1973). *1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*, Resmî Gazete, 14574.

MEB (2011). *Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, *Resmî Gazete*, 29072.

MEB (2018a). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB (2018b). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2019a). *Araştırma Sınavı Matematik Raporu 8. Sınıf*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

MEB (2019b). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Meleta, F. E., & Zhang, W. (2017). Comparative Study on the Senior Secondary School Mathematics Curricula Development in Ethiopia and Australia. *Journal of Education and Practice*, 8(5), 30–41.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publication.

MSB NRW (2019). *Kernlehrplan Für Die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, Mathematic*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2016). TIMSS 2015

*International Results in Mathematics*. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study.

NCTM (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: NCTM.

Özkan, A. E. (2006). *Türkiye, Belçika (Flaman) ve Singapur Matematik Öğretim Programları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Reiss, K., Weis, M., Klieme, E., & Köller, O. (2019). *PISA 2018. Grundbildung im Nationalen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag.

Serçe, F. (2020). *Türkiye, Estonya, Kanada ve Singapur Ortaöğretim Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce.

Serin, H. (2018). *Perspectives on the Teaching of Geometry: Teaching and Learning Methods*. *Journal of Education and Training*, 5(1), 131–137.

Sugandi, B. (2015). *Türk ve Endonezya Ortaöğretim Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Sugandi, B., & Delice, A. (2014). Comparison of Turkish and Indonesian Secondary Mathematics Curricula; Reflection of the Paradigms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152(2014), 540 – 545.

Tekin, H. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Tezcan, Ş. (2016). *Cebir Öğrenme Alanı Bağlamında Türkiye, Singapur ve ABD (Wisconsin Eyaleti) 5-8. Sınıflar Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Turan, S. (2019). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Disiplinlerarası Yapısının İncelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 166–190.

Türkoğlu, A. (2015). *Karşılaştırmalı Eğitim: Dünya Ülkelerinden Örneklerle*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tyler, R. (1957). *The Curriculum: Then and Now*. Proceedings of the 1956 Invitational Conference on Testing Problems. Princeton, NJ: Princeton.

Uğur-Arslan, Z. (2015). *Türkiye'nin TIMSS Geometri Öğrenme Alanındaki Başarısızlık Nedenlerinin Karşılaştırmalı Program Analizleri ve Uzman Görüşleri ile Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Van Ackeren, I., Klemm, K., & Kühn, S. M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer-Verlag.

Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. Ids practice paper in brief, 1-10.

Watson, K. (2013). *Comparative Education*. İçinde P. Gordon (Ed.), A Guide to Educational Research (ss. 360-397). London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Yağan, S. A. (2020). Avustralya Ve Türkiye İlkokul Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 294-320.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zhang, D., Zhao, J. L., Zhou, L., & Nunamaker, J. F. (2004). *Can E-Learning Replace Classroom Learning?* Communications of the ACM, 47(5), 75-79.

Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A., & Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yapılandırılmış Bloom Taksonomisine Göre Analizi ve Değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 260-279.



# MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ EĞİTİMLERİ VE BU EĞİTİMİN ÇEVRE SAĞLIĞI FARKINDALIĞINA ETKİSİ

Zeynep AYDOĞAN  
Atatürk Üniversitesi, Türkiye  
zeynep.aydogan@atauni.edu.tr  
<https://orcid.org/0000-0002-5465-1605>

<i>Atıf</i>	Aydoğan, Z. (2021). MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ EĞİTİMLERİ VE BU EĞİTİMİN ÇEVRE SAĞLIĞI FARKINDALIĞINA ETKİSİ. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 261-284.
-------------	---

## ÖZ

Bu çalışmada, önlisans programlarında eğitim gören öğrencilerin iş sağlığı ve güvenliği (isg) eğitimleri ile isg eğitiminin çevre sağlığı farkındalığına etkisi araştırıldı. Anket çalışması için, Atatürk Üniversitesi Narman Meslek Yüksekokulu'na kayıtlı Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik ile Laborant ve Veteriner Sağlık programları birinci ve ikinci sınıf öğrencileri seçildi. Veriler, her programdan 40'ar öğrenci olmak üzere toplam 160 öğrenciye 23 sorudan oluşan anket aracılığı ile toplandı. Elde edilen sonuçlar incelendi ve bu iki programda eğitim gören öğrencilerin İSG ve çevre sağlığı konusuna yaklaşımları değerlendirildi. Çalışmanın sonuçları SPSS 20 paket programı kullanılarak istatistiksel olarak analiz edildi. Bu anlamda öğrencilerin iş sağlığı ve güvenliği bilgileri ile çevre dostu iş ortamı oluşturmadaki bilinç düzeyleri değerlendirildi. Sonuç olarak isg eğitimi almak, öğrencilerin isg ve çevre sağlığı farkındalıklarını arttırmada düşük de olsa katkısı olduğu belirlendi.

**Anahtar Kelimeler:** Çevre Sağlığı, Farkındalık Düzeyi, İş Sağlığı ve Güvenliği, Mesleki Risk, Meslek Yüksekokulu.

Geliş Tarihi: 10.09.2020, Kabul Tarihi:05.10.2020, DOI: 10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud\_v13i1009

Araştırma Makalesi-Bu makale iThenticate programıyla kontrol edilmiştir.

Copyright © İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

## **OCCUPATIONAL HEALTH AND SAFETY TEACHING OF VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS AND ITS EFFECT TO ENVIRONMENTAL HEALTH AWARENESS**

### **ABSTRACT**

In this study, occupational health and safety (OHS) training and the effects of OHS training on environmental health awareness of associate degree program students' were investigated. For this, Medical Secretary and Veterinary Health Programs, freshmen and second year student selected from Atatürk University, Narman Vocational School. The data were collected through a questionnaire consisting of 23 questions carried out to 40 students for each program, 160 students in total. The results were examined and evaluated each of two program students' approaches about occupational health, safety and environmental health. The study results were statistically analyzed using SPSS 20 package program. In this sense, students' occupational health and safety information, and their awareness levels in creating eco-friendly work places were evaluated. As a result, it was determined that even though at low level, getting training in occupational health and safety contributes to increase awareness of students' occupational health and safety and environmental health.

**Keywords:** *Environmental Health, Awareness Level, Occupational Safety and Health, Occupational Risk, Vocational School.*

## GİRİŞ

İş sağlığı ve güvenliği, iş kazaları ve meslek hastalıkları ile çalışma ortamlarında alınması gereken her türlü sağlık ve güvenlik önleme faaliyetlerini kapsayan, risk analizleri ve acil durum planlarının hazırlanmasını gerektiren, çalışanları bu konuda eğiten, devlete, işverene ve çalışana çeşitli hak ve sorumluluklar yükleyen multidisipliner bir çalışma sistemidir. Bu sistem ve yürürlükteki kanunu çalışma yaşamına gerekli düzenlemeleri kazandırarak, çalışanlara bireysel ve toplu olarak sağlık, güvenlik ve sosyal yönden tam bir iyilik halinin sağlanması ve bunun sürdürülebilir olması için çalışmalar yürütür. Böylece kamu ve özel kurum farkı olmaksızın; fiziksel, kimyasal, biyolojik, ergonomik ve psiko-sosyal yönden iyileştirilmiş iş ortamları çalışanların motivasyonlarını, iş uyumlarını ve verimliliklerini arttırarak sosyal ve ekonomik anlamda da bir kazanım sağlar. Ayrıca bu şekilde iyileştirilmiş iş ortamları o iş yerinde bulunan çalışanlarla birlikte, ziyaretçileri, müşterileri, o anda iş yerinde bulunabilecek herhangi bir kimseyi ve çevreyi de korumayı amaçlayarak bütüncül korumayı sağlamış olacaktır. İş sağlığı ve güvenliği çalışmaları bütüncül korumayı gerçekleştirebilmek için OHSAS 18001 İş Sağlığı ve Güvenliği Yönetim Sistemi, ISO 9001 Kalite Yönetim Sistemi, ISO 45001 İş Sağlığı ve Güvenliği Yönetim Sistemi ve ISO 14001 Çevre Yönetim Sistemleri standartlarına uyumlu olarak geliştirilmektedir. Tüm bu kazanımlar iş sağlığı güvenliği ve çevre sağlığı yasalarına uyum neticesinde elde edileceğinden sürdürülebilir gelişmeyi beraberinde getirmektedir.

İş sağlığı ve güvenliği (İsg) faaliyetlerinden herkes sorumludur. Bu bağlamda, devlet İsg konusunda yasalar çıkarmak, denetlemek ve teknik alt yapı oluşturmakla; işveren iş yerinde İsg konusunda ve yasalar doğrultusunda her türlü önlemi almak, bu önlemlerin uygulanıp uygulanmadığını denetlemek ve çalışanlara çalışmalarının niteliği doğrultusunda İsg eğitimi vermekle; çalışan ise İsg ile ilgili alınan talimatlara uymak, emniyetsiz durumları bildirmek ve verilen eğitimlere katılmakla sorumlu tutulmuştur (İSG, 2012). İsg konusunda verilen talimatlara uymak, işveren ve çalışan açısından yasal bir zorunluluk olmasının yanı sıra İsg kültürünü oluşturarak iş kazası ve meslek hastalıklarından doğan tazminatlar, insan, iş ve zaman kayıpları, tıbbi ve hukuki masraflar, makine, malzeme ve üretim kayıpları, çalışanın sürekli iş görmezliği, geçici iş görmezliği veya ölmesi, bu durumun neden olduğu diğer elemanlardaki moral kaybı gibi sayısı arttırılabilecek olumsuzlukların da bertarafını sağlayacaktır.

Çalışma hayatına uygulanacak etkin bir iş sağlığı ve güvenliği uygulamaları ile iş kazası ve meslek hastalıklarının kısmen ya da tamamen eradike edilebileceği bir gerçektir (Beyan & Demiral, 2017: 89). Çalışma hayatında meydana gelen iş kazalarının ve meslek hastalıklarının meydana gelmesinde çalışanların güvensiz hareket ve davranışlarının yanı sıra, eğitimsiz olmaları ve iş güvenliği konusunda

farkındalıklarının olmaması da önemli bir etkidir (İşler & Gerim, 2010: 49). İş sağlığı ve güvenliği eğitimi bu anlamda farkındalığı arttırmak, iş sağlığı ve güvenliği kültürünü oluşturmak ve eğitim yoluyla çalışanlara önleyici davranışlar kazandırmak açısından önemlidir (ÇSGB, 2017: 32-34). Devletin İsg ile ilgili strateji ve eylem planlarından biri olarak, öğrencilerin iş sağlığı ve güvenliği konusunda bilgilerini arttırmak, davranışlarını değiştirmek amacıyla ilköğretim ve lise dâhil olmak üzere üniversitelerin fakülte ve meslek yüksekokullarında iş sağlığı ve güvenliği dersi seçmeli olarak verilmektedir (MEB, 2013: 23; MEB, 2014: 1-4). Böylece iş sağlığı ve güvenliği eğitimi tüm yaşamı kapsayacak şekilde yaygınlaştırılarak bu konuda gerekli farkındalık oluşturulmaya çalışılmaktadır.

1911 yılında “Kondüktör Mektebi” olarak eğitim faaliyetlerine başlayan meslek yüksekokulları, iki yıl süren eğitim sonucunda mezunlarına ön lisans derecesinde diploma vererek belirli mesleklere yönelik gerek sanayi, ticaret ve hizmet sektöründe gerekse kamu ve özel sektörde ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan yükseköğretim kurumlarıdır. Bu anlamda meslek yüksekokulu mezunları çalışma hayatındaki görevini, aynı işteki işçiye göre daha fazla teorik bilgiye sahip, üst birim ve işçi arasındaki nitelikli ara eleman olarak tanımlayabiliriz. Bununla birlikte, meslek yüksekokulları eğitim işlevlerinin yanı sıra buldukları bölgedeki halk ve diğer kurumlarla işbirliği yaparak bilimsel, sanatsal, ekonomik, sosyal ve kültürel yönden katkı sağlayarak bölgenin ilerlemesi ve gelişmesi için faaliyetler yürütür. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi verilerine göre Türkiye’de 890’ı devlet, 110’u vakıf olmak üzere toplam 1000 meslek yüksekokulu bulunmaktadır (YBYS, 2019). Bu meslek yüksekokullarında Tıbbi Dokümantasyon Ve Sekreterlik Programı ile Laborant ve Veteriner Sağlık Programı sayısı sırası ile 111 ve 34’tür.

Her çalışma ve meslek, yapılan işin niteliğine göre çeşitli tehlikeler barındırmaktadır. Sağlık hizmetinin uygulandığı her alanda sağlık ve güvenlik ile ilgili tehlikeler vardır (Gestal, 1987: 435). Gerek ulusal mevzuatımızda gerek literatürde sağlık ve hayvancılık sektörlerinin iş sağlığı ve güvenli açısından tehlike barındıran mesleklerden olduğu belirtilmiştir (AÇSHB, 2013; Beyan & Demiral, 2017: 88). Her ne kadar Bernardino Ramazzini çalışanların meslekleri ve hastalıkları arasındaki illiyet bağının olduğunu belirtse de, çalışanların çevresel etkileşimleri de hastalıklara sebebiyet vermektedir. Dolayısıyla çalışanlar, çalışma ortamlarından kaynaklı risklere karşı bilinç kazandırılmasının yanı sıra gerek çalışanların gerekse iş yerlerinin çevreye verebileceği zararlara karşı da bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, iş kazaları, bulaşıcı hastalıkların ve meslek hastalıklarının yaygın olduğu veteriner ve sağlık hizmeti sektörlerinde öğrencilerin işleri ile ilgili sağlık, güvenlik ve çevre sağlığı bilinç seviyesini saptamaktır. Yapılan anket çalışması ile öğrencilerin



demografik (yaş, cinsiyet, yaşadığı yer) bilgileri, iş sağlığı ve güvenliği kanunu (İSG Kanunu, 2012) ile ilgili genel bilgileri, psikolojik taciz, meslek hastalıkları, acil durum ile karşılaşmaları durumundaki bilgileri, emniyetsiz durum ve davranışlar konusundaki bilgileri, çevre sağlığı bilgileri sorgulandı. Bu çerçevede hazırlanan anket soruları ile iş sağlığı ve güvenliği eğitiminin öğrencilerde sağlık, güvenlik ve çevre sağlığı konusunda farkındalık kazandırıp kazandırmadığı değerlendirilecektir.

### **ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ**

Erzurum Atatürk Üniversitesine bağlı 12 meslek yüksekokulu bulunmaktadır. Bunlardan Narman Meslek Yüksekokulu 1997-1998 yılında, 6 öğretim elemanı ve 2 Programla eğitim-öğretime başlamıştır. Bugün itibariyle 15 öğretim elemanı, 9 bölüm ve bu bölümlere bağlı 11 programda 680 üzeri öğrenci ile eğitim ve öğretime devam etmektedir.

Bu çalışma, Narman Meslek Yüksekokulu Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik Programı ile Laborant ve Veteriner Sağlık Programı öğrencilerinin iş sağlığı ve güvenliği ve çevre sağlığı konusunda bilinç düzeylerini ölçmek ve İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu hakkında bilgi düzeylerini ve tutumlarını bilimsel olarak incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla belirlenen öğrencilerin iş sağlığı ve güvenliği ile çevreye yönelik tehlikeli durum ve davranışları tanımlayabilme farkındalıkları belirlenecektir.

### **Veri Toplama Ve Değerleme Yöntemi**

Çalışma, 2019 Aralık ayında Narman meslek yüksekokulunda aktif olarak öğrenim gören Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik ile Laborant ve Veteriner Sağlık bölümleri birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine uygulandı. Birinci sınıf öğrencileri İsg eğitimleri olmadığı için, ikinci sınıflar ise İsg eğitimi aldıkları için seçildi. İlk üç soruda öğrencilerin sosyo-demografik özellikler sorgulandı (yaş, cinsiyet, yaşadığı yer). Sonraki sorularda ise iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili bilgileri, meslekte karşılaşılabilecek riskler konusunda bilgileri, meslekleri ile ilgili iş kazaları ve meslek hastalıkları ile ilgili bilgileri, ilk yardım ve acil durumlar ve çevre sağlığı ile ilgili bilgileri sorgulandı. Verileri objektif olarak değerlendirmek için öğrencilerden cevaplamaları istenilen bilgiler anket yoluyla toplandı. Çalışmanın yürütülebilmesi için etik açıdan ilgili birimden izin alınarak çalışma başlatıldı.

Araştırmanın kapsamı ve anket soruları ön çalışma yapılarak, konu ile ilgili literatür taranarak hazırlandı. Hazırlanan anket formu; öğrencinin yaş, cinsiyet ve yaşadığı yer ile ilgili tanıtıcı bir bölüme ilave olarak, İsg ve çevre sağlığı bilgi düzeylerini ölçen toplam 23 sorudan oluşmaktadır. Anket sorularının anlaşılır olmasına dikkat edildi, gereken yerlerde açıklamalar yapıldı. Açık uçlu

sorulara ankette yer verilmedi. Gerçekçi ve samimi cevapların alınabilmesi için katılımcılardan isim istenmedi. Anket araştırmacı tarafından öğrencilere dağıtılarak ve öğrencilerden yeterli sürede cevaplamaları istendi. Anket formunda çalışmanın amacı öğrencilere anlatılarak demografik bilgileri, İsg ve çevre sağlığı bilgilerini ölçen, görüş soran soruları yanıtlamaları istendi ve yazım bitiminde ise formlar geri toplandı. Ankette kişi ya da kurumla ilgili bilgi toplama amaçlanmamış olup verilen yanıtların istatistiksel olarak değerlendirilmesi hedeflendi. Araştırma verileri SPSS 20 paket programı kullanılarak istatistiksel olarak analiz edildi.

### **BULGULAR VE TARTIŞMA**

Araştırmadan elde edilen veriler, Atatürk Üniversitesi, Narman Meslek Yüksekokulu Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik ile Laborant ve Veteriner Sağlık bölümleri birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin katılımı ile elde edildi. Bu iki bölümün seçilme amacı, laborant ve veteriner ile hastane ortamlarının iş sağlığı ve çevre sağlığı bakımından riskli kurumlardan olmasıdır. Araştırmanın evrenini bu programlarda okuyan toplamda 160 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerden birinci sınıf öğrencileri (%48,7; n=77) daha önce herhangi bir isg eğitimi almamışken, ikinci sınıf öğrencileri (%51,3; n=81) ise 14 haftada toplamda 28 saat ders almışlardır.

Araştırma sorularına 160 öğrenciden 158'i cevap verdi. İki öğrenci boş kâğıt verdiği için değerlendirilmeye alınmadı. Anketin ilk üç sorusu öğrencilerin yaş, cinsiyet ve yaşadıkları yer ile ilgiliyken geri kalan 23 soru çevre sağlığı, isg farkındalık ve bilgi düzeyleri ile ilgilidir. Her soruya ait veriler değerlendirilerek tablolar aracılığı ile sunuldu.

Ankete katılan 158 kişiden 44'ü (% 27.8) erkek, 114'ü (%72.2) kız öğrencidir. Katılımcıların %30.4'ü 20 yaş altında ve %69.6'sı 20 yaşın üzerindedir (Tablo 1). Katılımcıların büyük çoğunluğu Diyarbakır, Erzurum ve Van illerinde yaşamaktadır (sırasıyla %10,3; %9,6; %7,5) (Tablo 2).

**Tablo 1.** Öğrencilerin Sosyodemografik Ve Eğitim Özellikleri

		n	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	114	72,2
	Erkek	44	27,8
<b>Yaş</b>	17-19	48	30,4
	20-22	103	65,2
	23-25	5	3,2
	26-28	1	0,6
	29 ve üzeri	1	0,6
<b>Bölüm</b>	Laborant ve Veteriner Sağlık	80	50,6
	Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	78	49,4
<b>Sınıf</b>	1. Sınıf (İSG Eğitimi Almamış)	77	48,7
	2. Sınıf (İSG Eğitimi Almış)	81	51,3
<b>Toplam</b>		158	100

%: Yüzde

**Tablo 2. Öğrencilerin Yaşadıkları Şehirler**

Şehir	n	%	Şehir	n	%
Diyarbakır	15	10,3	Adana	2	1,4
Erzurum	14	9,6	Bingöl	2	1,4
Van	11	7,5	Kayseri	2	1,4
Ağrı	6	4,1	Bayburt	2	1,4
Muş	5	3,4	Bursa	2	1,4
Giresun	5	3,4	Aydın	2	1,4
Samsun	5	3,4	Tokat	2	1,4
Elazığ	4	2,7	Konya	1	0,7
Ordu	4	2,7	<b>İstanbul</b>	1	0,7
Ardahan	4	2,7	Bitlis	1	0,7
Malatya	4	2,7	<b>Çorum</b>	1	0,7
Trabzon	4	2,7	Sakarya	1	0,7
<b>Şanlıurfa</b>	3	2,1	Kahramanmaraş	1	0,7
Gaziantep	3	2,1	<b>Çankırı</b>	1	0,7
Iğdır	3	2,1	Afyonkarahisar	1	0,7
Kars	3	2,1	Zonguldak	1	0,7
Adıyaman	3	2,1	Niğde	1	0,7
Artvin	3	2,1	Mersin	1	0,7
Mardin	3	2,1	Manisa	1	0,7
<b>İzmir</b>	3	2,1	Erzincan	1	0,7
<b>Şırnak</b>	2	1,4	Batman	1	0,7
Amasya	2	1,4	Rize	1	0,7
Hakkâri	2	1,4	Gümüşhane	1	0,7
Osmaniye	2	1,4	Nevşehir	1	0,7
Sivas	2	1,4	Toplam	158	100

#: Yüzde

**Tablo 3.** Öğrencilerin İş Sağlığı Ve Güvenliği Ve Çevre Sağlığı Farkındalık Düzeyi

	n	Min.	Maks.		Ss	%*
İş Sağlığı ve Güvenliği Farkındalığı	158	13,00	39,00	28,92	4,99	51,02
Çevre Sağlığı Farkındalığı	158	7,00	27,00	18,68	3,21	52,83

%\*: Yüzde, alınabilecek en düşük ve en yüksek puana göre hesaplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına normallik testi yapılarak verilerin normal dağılıp dağılmadığını ölçüldü. Normal dağılım çıkması sonuçların t-testi, korelasyon/regresyon analizleri için uygun olduğunu gösterdi. Netice, günümüzde en yaygın görüş olan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları üzerinden değerlendirilmiştir. Bu değerlerin  $\pm 1,50$  arasında olması durumunda normal dağılım vardır demektir (Tabachnick & Fidell, 2013: 21). Bu çalışmada çarpıklık değeri  $-0,449$ , basıklık değeri  $+0,160$  olarak bulunmuştur bu da normal dağılım olduğunu göstermektedir. Tablo 3'e göre işg ve çevre sağlığı farkındalık düzeyi orta düzey olduğu görüldü.

**Tablo 4.** Cinsiyetin İş Sağlığı Ve Güvenliği Ve Çevre Sağlığı Farkındalığı Üzerindeki Etkisi

	Cinsiyet	n		Ss	t	Sd	p
İş Sağlığı ve Güvenliği Farkındalığı	Kadın	114	28,87	4,94	-0,225	156	0,822
	Erkek	44	29,07	5,16			
Çevre Sağlığı Farkındalığı	Kadın	114	18,73	2,95	0,280	156	0,780
	Erkek	44	18,57	3,84			

Tablo 4'te ilişkisiz örneklem t-testi kullanılarak işg ve çevre sağlığı farkındalıklarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği diğer bir ifade ile cinsiyetin işg ve çevre sağlığı bilgisi üzerinde etkisi olup olmadığı test edildi ve ortalamaların çok yakın olduğu görüldü. Varyansların homojen dağıldığı her iki örnekte de p değerinin  $0,05$ 'ten büyük olması anlamlı fark olmadığını gösterdi. Cinsiyet ise anlamlı bir etkide bulunmamıştır. Yani kadın veya erkek olmak farkındalığı etkilememektedir. Ortalamaların çok yakın olması da bunun bir göstergesidir.

**Tablo 5.** Öğrenim Görülen Bölümün İş Sağlığı Ve Güvenliği Ve Çevre Sağlığı Farkındalığı Üzerindeki Etkisi

	<b>Bölüm</b>	<b>n</b>		<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>Sd</b>	<b>p</b>
İş Sağlığı ve Güvenliği Farkındalığı	Laborant ve Veteriner Sağlık	80	29,81	4,69	2,298	156	<b>0,023</b>
	Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	78	28,01	5,15			
Çevre Sağlığı Farkındalığı	Laborant ve Veteriner Sağlık	80	18,84	3,61	0,609	156	0,543
	Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	78	18,53	2,75			

Tablo 5’te ilişkisiz örneklem t-testi kullanılarak isg ve çevre sağlığı farkındalıklarının bölüme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği diğer bir ifade ile bölümün isg ve çevre sağlığı bilgisi üzerinde etkisi olup olmadığı test edildi. Tablodaki p değeri 0,05’ten küçükse anlamlı fark vardır, 0,05’ten büyükse anlamlı fark yoktur ifadesinden yola çıkarak ve ortalama değerleri dikkate aldığımızda özellikle veteriner sağlık bölümünde küçük olduğu görülmekte dolayısıyla anlamlı fark vardır. Çevre sağlığı farkındalığında ise anlamlı farklılık yoktur.

**Tablo 6.** İş Eğitimi Alma Durumunun İş Sağlığı Ve Güvenliği Ve Çevre Sağlığı Farkındalığı Üzerindeki Etkisi

	<b>İSG Eğitimi Alma Durumu</b>	<b>n</b>		<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>Sd</b>	<b>p</b>
İş Sağlığı ve Güvenliği Farkındalığı	İSG Eğitimi Almış	81	29,27	5,00	0,898	156	0,371
	İSG Eğitimi Almamış	77	28,56	4,99			
Çevre Sağlığı Farkındalığı	İSG Eğitimi Almış	81	18,83	3,54	0,575	156	0,566
	İSG Eğitimi Almamış	77	18,53	2,84			

Tablo 6’da isg eğitimi alma durumunun isg ve çevre sağlığı farkındalığı üzerindeki etkisi verildi. Buna göre isg farkındalığı, isg eğitimi alanlar ve almayanlarda anlamlı fark yoktur. Yine, çevre sağlığı farkındalığı, isg eğitimi alanlar ve almayanlarda anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

**Tablo 7.** İsg Eğitimi Alma Durumunun İş Sağlığı Ve Güvenliği Farkındalığı Üzerindeki Etkisi

Regresyon Modeli  r=0,072; r <sup>2</sup> =0,005  F=0,806; p=0,371	Standardize Olmayan Parametreler		Standardize Parametreler	t	p
	B	S. Hata	β		
Sabit	28,558	0,569		50,204	0,000
İSG Eğitimi Alma Durumu	0,713	0,794	0,072	0,898	0,371

\* Bağımlı Değişken: İş Sağlığı ve Güvenliği Farkındalığı

Tablo 7’de regresyon analiz yapılarak eğitim alma durumun yani bağımsız değişkenin, isg farkındalığı yani bağımlı değişken üzerindeki etkisi analiz edildi. Eğitim alma durumu ile isg farkındalığı arasındaki ilişki  $r=0,07$  olduğu yani 0,00-0,30 arası düşük düzeyde ilişkili olduğu görüldü (Büyüköztürk, 2011: 27). Tablodaki p değeri ise 0,05’ten büyük olduğu için isg eğitimi almak isg farkındalığını biraz arttırsa da anlamlı bir katkı yapmadığı anlaşılmıştır. Tablodaki 28,558 değeri öğrencilerin var olan isg farkındalık değeridir, isg eğitimi almaları bu durumu 0,713 puan artırıyor buna karşın 0,371 değeri anlamlı bir artış olmadığını göstermektedir.

**Tablo 8.** İsg Eğitimi Alma Durumunun Çevre Sağlığı Farkındalığı Üzerindeki Etkisi

Regresyon Modeli $r=0,046$ ; $r^2=0,002$ $F=0,331$ ; $p=0,566$	Standardize Olmayan Parametreler		Standardize Parametreler	t	p
	B	S. Hata	$\beta$		
Sabit	18,532	0,367		50,546	0,000
İSG Eğitimi Alma Durumu	0,295	0,512	0,046	0,575	0,566

\* Bağımlı Değişken: Çevre Sağlığı Farkındalığı

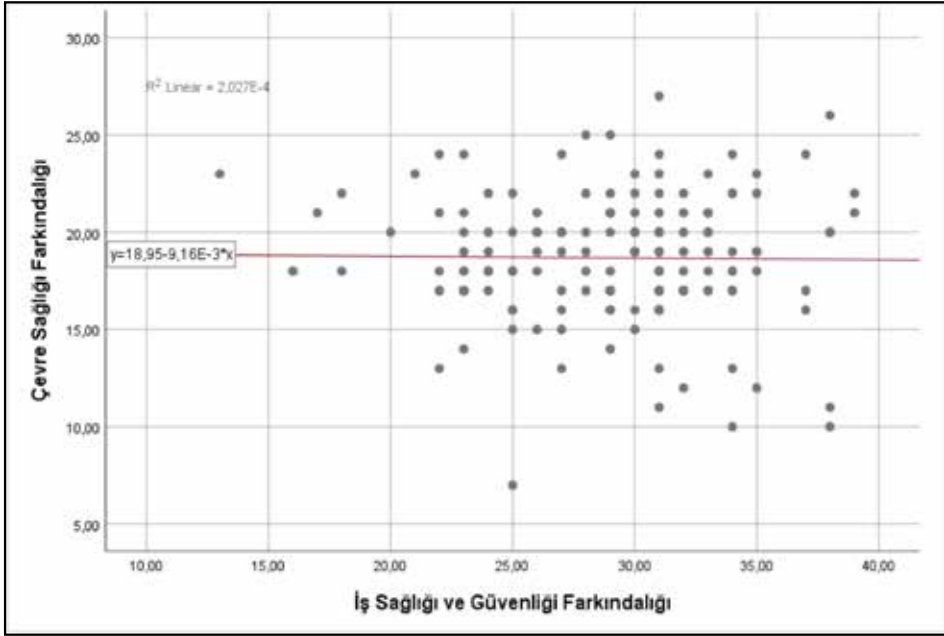
Tablo 8’de regresyon analiz yapılarak eğitim alma durumun yani bağımsız değişkenin, çevre sağlığı farkındalığı yani bağımlı değişken üzerindeki etkisi araştırıldı. Tabloya göre r değeri 0,05’ten küçük olduğu, etkinin %0,2 olduğu, p değerinin 0,566 olduğu dolayısıyla anlamlı olmadığı görüldü. Bu durumda isg eğitimi almak, öğrencilerin çevre sağlığı farkındalıklarına anlamlı bir katkı yapmadığı anlaşıldı.

**Tablo 9.** İş Sağlığı Ve Güvenliği Ve Çevre Sağlığı Farkındalığı Arasındaki Korelasyon Bulguları

		Çevre Sağlığı Farkındalığı
İş Sağlığı ve Güvenliği Farkındalığı	Pearson r	-0,014
	p	,859
	n	158

Tablo 9’da iki değişken arasındaki ilişkinin şiddeti korelasyon analizi ile ölçüldü. Hesaplanan değer r ile gösterildi. Korelasyon katsayısı  $\pm 1$  arasında yorumlanmaktadır. Negatif katsayı, değişkenler arasında zıt yönlü ilişkiyi göstermektedir. Bu tabloda isg farkındalığı ve çevre sağlığı farkındalığı arasındaki korelasyon negatif ( $r=-0,014$ ) yani zayıf bir ilişki olduğu ve p değeri 0,05’ten büyük olduğu için anlamsız bir ilişki olduğu bulundu.



**Grafik 1.** İş Sağlığı Ve Güvenliği Ve Çevre Sağlığı Farkındalığı Arasındaki İlişki

Grafik 1’de kırmızı çizginin yatay olması işg farkındalığı ve çevre sağlığı farkındalığı arasında ilişki olmadığını göstermektedir. Tablo 10, 11, 12, 13 ve 14’de öğrencilere yönlendirilen anket soruları ve bu soruların analizleri verildi.

**Tablo 10.** İş Sağlığı Ve Güvenliği Farkındalığına Yönelik Ölçek Maddelerine Ait Ortalamaların İsg Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

	İSG Eğitimi Almamış		İSG Eğitimi Almış		Toplam	
		Ss		Ss		Ss
İş sağlığı ve güvenliği çalışmaları hakkında bilgi seviyeniz nedir?	2,80	0,77	3,00	1,01	2,90	0,90
6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu hakkında bilgi seviyeniz nedir?	2,39	0,99	2,32	1,08	2,36	1,03
İş kazası ile karşılaşmanız durumunda haklarınızı ne düzeyde biliyorsunuz?	3,06	0,95	3,11	0,94	3,09	0,94
Uzun süreli bilgisayar kullanımı neticesinde oluşabilecek sağlık sorunları hakkında bilgi seviyeniz nedir?	3,66	1,02	3,77	1,00	3,72	1,01
6331 Sayılı Kanun kapsamında ciddi ve yakın tehlikeyle karşı karşıya kaldığında çalışmaktan kaçınma hakkı konusunda bilgi seviyeniz nedir?	2,60	0,94	2,71	1,03	2,66	0,99
İş Sağlığı ve Güvenliği kapsamındaki “Uyarı İşaretleri” ile ilgili yeterli bilgiye sahibim	3,21	0,95	3,25	1,10	3,23	1,03
İş Sağlığı ve güvenliği kuralları iş kazaları ve meslek hastalıklarını azaltmada etkilidir	2,04	1,26	1,82	1,13	1,93	1,20
İş sağlığı ve güvenliği kurallarına uymak zaman kaybı değildir.	3,86	1,33	3,65	1,36	3,75	1,35

**Tablo 11.** İş Sağlığı Ve Güvenliği Farkındalığına Yönelik Ölçek Maddelerine Ait Ortalamaların İsg Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

	İSG Eğitimi	n		Ss	t	Sd	p
İş sağlığı ve güvenliği çalışmalarını hakkında bilgi seviyeniz nedir?	Almamış	76	2,80	0,77	-1,371	155	0,173
	Almış	81	3,00	1,01			
6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu hakkında bilgi seviyeniz nedir?	Almamış	77	2,39	0,99	0,391	155	0,696
	Almış	80	2,33	1,08			
İş kazası ile karşılaşmanız durumunda haklarınızı ne düzeyde biliyorsunuz?	Almamış	77	3,06	0,95	-0,308	156	0,759
	Almış	81	3,11	0,94			
Uzun süreli bilgisayar kullanımı neticesinde oluşabilecek sağlık sorunları hakkında bilgi seviyeniz nedir?	Almamış	77	3,66	1,02	-0,640	156	0,523
	Almış	81	3,77	1,00			
6331 Sayılı Kanun kapsamında ciddi ve yakın tehlikeyle karşı karşıya kaldığında çalışmaktan kaçınma hakkı konusunda bilgi seviyeniz nedir?	Almamış	77	2,60	0,94	-0,731	155	0,466
	Almış	80	2,71	1,03			
İş Sağlığı ve Güvenliği kapsamındaki “Uyarı İşaretleri” ile ilgili yeterli bilgiye sahibim	Almamış	77	3,21	0,95	-0,238	156	0,812
	Almış	81	3,25	1,10			
İş Sağlığı ve güvenliği kuralları iş kazaları ve meslek hastalıklarını azaltmada etkilidir	Almamış	77	2,04	1,26	1,119	155	0,265
	Almış	80	1,83	1,13			
İş sağlığı ve güvenliği kurallarına uymak zaman kaybı değildir.	Almamış	76	3,86	1,33	0,933	155	0,352
	Almış	81	3,65	1,36			

**Tablo 12.** İş Sağlığı Ve Güvenliği Farkındalığına Yönelik Ölçek Maddelerine Verilen Doğru Cevapların İsg Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması (%)

	<b>İSG Eğitimi Almamış</b>	<b>İSG Eğitimi Almış</b>	<b>Toplam</b>	<b>Ki-Kare</b>	<b>Sd</b>	<b>p</b>
İş sağlığı ve güvenliği konusundaki çalışmalarını ACSHB yürütmektedir	92,1	89,9	91,0	0,235	1	0,628
Günlük hayatınızda sağlık ve güvenlik kurallarına dikkat ediyor musunuz?	81,6	85,2	83,4	0,369	1	0,544
İş sağlığı ve güvenliği için kullanılan “Kişisel Koruyucu Donanım” hakkında bilgi sahibiyim	39,0	70,4	55,1	15,739	1	0,000
İlk yardım ve acil durumlar konusunda yeterli bilgi sahibiyim	53,2	79,0	66,5	11,756	1	0,001
Yangın söndürme tüplerinin kullanılması konusunda yeterli bilgi sahibiyim	39,0	43,2	41,1	0,294	1	0,587
Çalışacağım ortamda biyolojik risk faktörleri konusunda yeterli bilgi sahibiyim	37,7	44,4	41,1	0,750	1	0,387
Çalışma şartlarımdan kaynaklanabilecek meslek hastalıkları hakkında bilgi sahibiyim	67,5	74,7	71,2	0,972	1	0,324
Acil durumlarda panik yapmadan nasıl davranılacağı konusunda yeterli bilgi sahibiyim	76,6	75,3	75,9	0,037	1	0,847

Mobbingin ne olduğu ve mobbing maruziyetinin nasıl ispatlanacağını konusunda bilgi sahibiyim	18,2	13,6	15,8	0,628	1	0,428
--	------	------	------	-------	---	-------

**Tablo 13.** Çevre Sağlığı Farkındalığına Yönelik Ölçek Maddelerine Ait Ortalamaların İsg Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

	İSG Eğitimi Almamış		İSG Eğitimi Almış		Toplam	
		Ss		Ss		Ss
İşimi güvenli bir şekilde nasıl yapacağımı biliyorum	1,62	0,96	1,52	0,87	1,57	0,91
Elle taşıma işleri ve vücudu rahatsız edici pozisyonlarda çalışma vücudu-muza olumsuz etkiler yapmaktadır	3,25	1,26	3,59	1,26	3,42	1,27
İş sağlığı ve güvenliği ile çevre sağlığı konusunda önlem almak çalışanların sorumluluğundadır	2,84	1,15	2,93	1,26	2,89	1,20
İş sağlığı ve güvenliği ile çevre sağlığı konusunda önlem almak devletin sorumluluğundadır	3,06	1,03	3,02	1,27	3,04	1,16

İş sağlığı ve güvenliği ile çevre sağlığı konusunda önlem almak işverenin sorumluluğundadır	4,07	1,11	4,19	1,15	4,13	1,13
İş sağlığı ve güvenliği çalışmaları, çevre sağlığı konusu da dikkate alınarak yapılır	3,79	0,84	3,63	1,11	3,71	0,99

**Tablo 14.** Çevre Sağlığı Farkındalığına Yönelik Ölçek Maddelerine Ait Ortalamaların İsg Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

	<b>İSG Eğitimi</b>	<b>n</b>		<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>Sd</b>	<b>p</b>
İşimi güvenli bir şekilde nasıl yapacağımı biliyorum	Almamış	77	1,62	0,96	0,721	156	0,472
	Almış	81	1,52	0,87			
Elle taşıma işleri ve vücudu rahatsız edici pozisyonlarda çalışma vücudumuza olumsuz etkiler yapmaktadır	Almamış	77	3,25	1,26	-1,695	155	0,092
	Almış	80	3,59	1,26			
İş sağlığı ve güvenliği ile çevre sağlığı konusunda önlem almak çalışanların sorumluluğundadır	Almamış	77	2,84	1,15	-0,425	156	0,671
	Almış	81	2,93	1,26			
İş sağlığı ve güvenliği ile çevre sağlığı konusunda önlem almak devletin sorumluluğundadır	Almamış	77	3,06	1,03	0,218	156	0,828
	Almış	81	3,02	1,27			
İş sağlığı ve güvenliği ile çevre sağlığı konusunda önlem almak işverenin sorumluluğundadır	Almamış	76	4,07	1,11	-0,660	155	0,510
	Almış	81	4,19	1,15			
İş sağlığı ve güvenliği çalışmaları, çevre sağlığı konusu dikkate alınarak yapılır	Almamış	76	3,79	0,84	1,021	148	0,309
	Almış	81	3,63	1,11			

Ülkemizde isg eğitimi ile ilgili literatür incelendiğinde isg eğitiminin önemini belirten bir çok çalışma varken (Demirbilek, 2005; İşler, 2013; ÇSGB, 2017), isg eğitimi durumunu, niteliğini ve gidişatını inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Aksoy & Çevik, 2013; Topgül & Alan, 2017). Bu çalışmada iki farklı öğretim elemanı tarafından isg eğitimi alan ve almayan iki farklı bölümün birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin isg ve çevre sağlığı farkındalık düzeyleri 23 sorudan oluşan anket soruları ile ölçüldü. Dersi veren öğretim elemanlarının C sınıfı isg belgeleri vardır ve üniversite bünyesinde isg uzmanı olarak çalışmaktalar. Anket sonuçları SPSS programı aracılığı ile istatistiksel olarak yorumlanarak literatür doğrultusunda değerlendirildi. Kullanılan ölçeğin Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) yani güvenilirlik değeri 0,73 olarak bulundu bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Veri değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel metotlar (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) ile birlikte korelasyon, regresyon, ki-kare ve t-testi de kullanıldı. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirildi.

Analiz sonuçlarına göre laborant ve veteriner sağlık bölümü öğrencilerinin isg ve çevre sağlığı farkındalıkları, tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik bölümü öğrencilerine göre kısmen de olsa yüksektir. Her iki bölüm öğrencilerinin isg farkındalıkları, çevre sağlığı farkındalıklarına göre daha yüksektir. İsg eğitimi almak, öğrencilerin isg ve çevre sağlığı farkındalıklarını arttırmada düşük de olsa katkısı olduğu ancak anlamlı bir katkı yapmadığını ve cinsiyetin bu farkındalıklar üzerine anlamlı bir etkide bulunmadığını gösterdi. Buna göre sonuçlar isg eğitiminin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte anket sorularına bakıldığında uyarı işaretleri, iş kazaları ve meslek hastalıkları, ilk yardım ve acil durumlar, kişisel koruyucu donanım, yangın söndürme tüpleri, biyolojik risk faktörleri ile ilgili sorulara verilen yanıtlar eğitim almanın öğrencilerin bilgi seviyelerinde anlamlı bir artış sağladığı da görüldü. Yine ilginç olarak "isg konusundaki çalışmaları AÇSHB (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı) mi yoksa MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) yürütmektedir" sorusuna eğitim almayanların %92,1 AÇSHB derken, eğitim alanların %89,9'u AÇSHB demiştir. Bununla birlikte "Mobbingin ne olduğu ve mobbing maruziyetinin nasıl ispatlanacağını konusunda bilgi sahibiyim" sorusuna eğitim almayanların %18,2'si, eğitim alanların %13,6'sı evet olarak işaretlemeleri ilginçtir.

Bu çalışmaya benzer sonuçlar elde eden yaptığı 65 öğrenciye 13 sorudan oluşan anket çalışmasında, bu öğrencilere zorunlu ders olarak verilen iş sağlığı ve güvenliği dersinin öğrencilerin iş güvenliğine ilişkin algılarını değiştirmediklerini belirterek, daha güvenilir sonuçlara ulaşmak için araştırma evrenini daha geniş bir kitleyle yeniden çalışılması gerektiği sonucuna varmışlardır (Topgül &

Alan, 2017). Başka bir araştırmacı farklı programlarda okuyan 160 tane meslek yüksekokulu öğrencisine 7 sorudan oluşan bir anket yapmışlardır (Aksoy & Çevik, 2013). Çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler isg konusunun öneminin farkında ancak “mesleğinizle ilgili iş sağlığı güvenliği ile alakalı yönetmelik, mevzuat ve diğer yayınları (kitap, makale, vb.) araştırıyor musunuz” sorusuna büyük çoğunluk olarak hassasiyet göstermedikleri, meslekleri ile ilgili iş kazaları ve meslek hastalıkları konusunda bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir çalışmada araştırmacılar 5 farklı programda eğitim gören 300 tane meslek yüksekokulu öğrencisine 11 sorudan oluşan bir anket yapmışlardır (Merdin & Aygün, 2019). Araştırma analizlerine göre öğrencilerin isg konusunda belli bir algı düzeyine sahip oldukları ve öğrencilerin isg eğitimini ders olarak görmeyip meslek hayatlarına katkısı olacağını düşündükleri sonucuna varmışlardır.



## SONUÇ

İsg sadece çalışanı ve işvereni ilgilendiren bir konu olmayıp devletin ve işletmenin zaman kaybını, verimliliğini, ekonomisini, çevre ve toplum sağlığını da etkileyen bir konudur. İsg kültürünün oluşmasında ve iş kazaları ile meslek hastalıklarının önlenmesinde eğitimin önemi büyüktür. Bilindiği gibi eğitim, bireye bilgi ve beceri kazandırmakla birlikte onun davranışlarını planlı olarak istenilen doğrultuda değiştirme sürecidir. Günümüzde büyük ya da küçük her işletme isg eğitimlerinin çalışan performansını arttırdığını düşünmekte ve çalışan eğitimine önem vermektedir (İşler, 2013; ÇSGB, 2017). Yeterli isg eğitimi alan kişiler sadece iş yerlerinde değil, hayatlarının her alanında sağlık ve güvenliklerini sağlayacak beceri ve tecrübeyi kazanarak güvensiz davranışlara yol açmayacak ve güvensiz durumların ise farkında olacaktır. Son yıllarda yapılan çalışmalarda, işletmelerde verilen isg eğitimleri ile güvenlik kültürleri arasında pozitif ilişki olduğu, eğitim ile iş kazalarının oluşumu arasında ters orantı olduğu belirtilmektedir (İşler, 2013: 48). Bu nedenle “bana bir şey olmaz” deyimini toplumsal hafızadan silebilmek ve isg kültürünü toplumsal bilince yerleştirebilmek için isg eğitimi, sadece çalışma hayatıyla sınırlı kalmayıp ilköğretimden başlayarak üniversite eğitimi de dâhil olmak üzere tüm eğitim kademesinde yer almalıdır.

İSG konusunda bilinç ve hassasiyetin artırılması için gerek öğrencilere gerekse isg eğitimini veren eğitimcilere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu anlamda eğitimciler bilgilerini tazelemek amacıyla isg ile ilgili çalıştay, seminer, kongre gibi etkinliklere katılması önemli olacaktır. İsg eğitiminde eğitimcinin yetkinliği, yeterliliği ve öğretme yöntemi kadar eğitimi alan kişilerin kendilerini bu eğitimin bir parçası olarak görmeleri de isg eğitimi amacının başarıya ulaşmasında önemli bir etkidir. Öğrenmenin ön koşullarından biri bireyin bilgiyi almaya ve onu kullanmaya istekli oluşudur aksi durumda isg kültürünün oluşması beklenemez. Araştırmacı (Demirbilek, 2005: 14) çalışmasında belirttiği gibi eğer isg eğitimi çalışanda farkındalık oluşturuyor ise, çalışan eğitimin önemini kavrayabiliyor ve algılayabiliyor ise, edindiği bilgi ve becerileri geliştiriyor ise etkili olmuştur denebilir.

Üniversitelerde isg eğitime yönelik standart bir ders müfredatı bulunmamaktadır. İsg eğitimini verecek olan öğretim elemanı ders içeriğini hazırlarken genel isg konularıyla birlikte o bölümün gelecekteki çalışanlarına ne gibi riskleri olduğu konusunda da geniş bir parantez açmalıdır. Böylece öğrenci kendi mesleği ile ilgili karşılaşacağı tehlikelerin farkında olacak ve olası risklere karşı tedbirli davranacaktır. Yine isg eğitimi içeriği hazırlanırken bu içeriğe yönelik teorik eğitime ilave olarak bireysel çalışma, grup çalışması, uygulamalı etkinlikler, materyal çeşitliliği, video gösterimi vb. gibi etkili eğitim yöntemleri ne kadar artarsa öğrencinin derse katılımı, motivasyonu ve dersten kazanımı o ölçüde

artacaktır. İsg eğitimi dersini seçmeli ders konumundan zorunlu ders konumuna getirmek de öğrencilerin bilinç ve farkındalığının artmasına katkısı olacaktır. Standart bir ders müfredatıyla birlikte isg bilinç ve hassasiyetini yaygınlaştıracak yol ve yöntemlerin öngörülmesi öğrencinin iş hayatına başladığında karşılaşacağı tehlike ve risklere karşı daha pratik düşünmesine de yardımcı olacaktır.

Sağlıklı ve güvenli çalışma ortamları oluşturmak, iş kazaları ve meslek hastalıklarını önlemek ve isg'yi yaşam felsefesi haline getirebilmek için isg eğitimlerine önem vermelidir. İsg kültürünün oluşmasında verilen teorik bilgilerin, bilgi kazandırma amacının yanında bilgiyi hayatta uygulama ve içselleştirebilmeleri için bireysel ya da grup olarak uygulama etkinliklerine yer verilmesi öğrencilerin bilinç ve farkındalıklarını daha da arttıracaktır.

## KAYNAKLAR

- AÇSŞB (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı) (2013). *Tarımda Güvenlik ve Sağlık; Uluslararası Çalışma Örgütü Düzenlemeleri*. Ankara.
- Aksoy, S. & Çevik, B. (2013). Bazı önlisans programlarında eğitim gören öğrencilerin iş güvenliği konusuna yaklaşımlarının belirlenmesi (Gümüşova Meslek Yüksekokulu Örneği). *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 3(3), 47-53.
- Beyan, A. C. & Demiral, Y. (2017). Meslek hastalıkları ve sürveyans. *Türk Tabipler Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*. 16(58), 89-95.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, 13.b. Ankara, Pegem akademi.
- ÇSGB (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı). (2017). *Türkiye’de iş sağlığı ve güvenliği algısı araştırma raporu*.
- Demirbilek, T. (2005). İş Güvenliği Kültürü. Legal Yayıncılık, 219.
- Gestal, J. J. (1987). Occupational hazards in hospitals: risk of infection. *Occupational and Environmental Medicine*, 44(7), 435-442. doi:10.1136/oem.44.7.435
- İSG (İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu). (2012). İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu, Sayı 28339, 30/6/2012.
- İşler M. C., (2013). İş sağlığı ve güvenliği eğitimleri ile güvenlik kültürünün iş kazası ve meslek hastalıklarının önlenmesindeki etkisi. İş Sağlığı ve Güvenliği Dergisi, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB) Yayını, 1-64.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*, Sayı 28758. (Erişim tarihi: 27.07.2020)
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı İş sağlığı ve güvenliği genelgesi*, Sayı 48680469/10.06/3450084, 19/08/2014. (Erişim tarihi: 27.07.2020)
- Merdin, E. & Aygün, S. (2019). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İş Güvenliği Algısı. *International Journal of Innovative Approaches in Science Research*, 3(1), 9-19. <https://doi.org/10.29329/ijiasr.2019.187>.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*, 6<sup>th</sup> ed. Boston, Allyn & Bacon.
- Topgül, S. & Alan, Ç. (2017). Öğrencilerin iş güvenliği ve iş güvenliği eğitimi algısının değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 22 (2), 587-598.
- YBYS (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi). (2019). *Türlerine göre akademik birim sayıları 2018 – 2019* (Erişim tarihi: 20.10.2019).



# İLİŞKİ YÖNETİMİ PERSPEKTİFİNDE YENİ NESİL ÖYKÜ ANLATICILARI OLARAK SOSYAL MEDYA FENOMENLERİNİN ARKETİPSEL İNCELEMESİ

Zeynep ÖZCAN

İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkiye

zozcan@gelisim.edu.tr

<http://orcid.org/0000-0002-5490-4721>

<i>Atf</i>	Özcan, Z. (2021). İLİŞKİ YÖNETİMİ PERSPEKTİFİNDE YENİ NESİL ÖYKÜ ANLATICILARI OLARAK SOSYAL MEDYA FENOMENLERİNİN ARKETİPSEL İNCELEMESİ. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 285-312.
------------	--

## ÖZ

Geçmişten günümüze süregelen öyküleme tekniği ile anlatım geleneği, günümüz teknolojisi ile sosyal medya ortamında sosyal medya fenomenleri ile varlığını sürdürmeye devam etmektedir. Özellikle YouTube sosyal ağında bu öykülemeyi sözlü ve görsel biçimde devam ettiren YouTuber'lar, "Vlog, Challenge Videosu, Tepki Videosu" gibi nitelendirmelerde buldukları ve çeşitli formatlarda biçimlendirdikleri içeriklerinde, kendilerini izleyen hedef kitlelerine öyküleme tekniği ile aktarımlarda bulunmaktadır. Bu öykü anlatımını hedef kitleler eğlenmek, bilgilenmek, vakit geçirmek gibi pek çok nedenden dolayı dinlemekte ve dinlemeye de devam etmektedir. Sosyal medya fenomenleri, özellikle ergenlik ve gençlik dönemdekiler olarak sınıflandırılabilir yaş dönemlerindeki bireyler tarafından izlenmektedir ve bu yaşlardaki bireylere hitap eden, onların dikkatini çekecek çeşitli videolar yayınlamaktadırlar. Söz konusu içerik üretiminde izlenme ve beğeni oranlarını da artırma odaklı olarak ilişki yönetiminde bulunmakta, paydaşları konumundaki kullanıcılar ile karşılıklı ilişki içerisinde olmakta ve bu amaçla birer öykü anlatıcısına bürünmektedirler. Bu doğrultuda araştırma kapsamında; YouTube Türkiye'de en çok abone sayısına sahip sosyal medya fenomeninin en çok izlenen paylaşımı ele alınmış; ilişki yönetiminde kullanılan yeni nesil öykü anlatıcılığı perspektifinde ve Jung'un literatüre kazandırmış olduğu arketipler üzerinden sosyal medya fenomenlerinin

*Geliş Tarihi: 21.09.2020, Kabul Tarihi:18.11.2020, DOI: 10.17932/IAU.IAUD.2757.7252/iaud\_v13i1010*

*Araştırma Makalesi-Bu makale iThenticate programıyla kontrol edilmiştir.*

*Copyright © İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*

incelenmesi ve sonuca ulaşılabilmesi amacıyla dilsel içerikler frekans analizi ve söylem analizi; görsel içerikler ise göstergibilimsel analiz ile analiz edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Sosyal Medya Fenomeni, İlişki Yönetimi, Öykü Anlatıcılığı, Öyküleme, Arketipler.*

## ARCHETYPAL ANALYSIS OF SOCIAL MEDIA INFLUENCERS AS STORYTELLERS IN RELATIONSHIP MANAGEMENT PERSPECTIVE

### ABSTRACT

From the past to the present, the tradition of narration and narration continues to exist with social media influencers in social media with today's technology. YouTubers, who continue this narration verbally and visually, especially on YouTube, transmit to their target audiences with their stories in various formats such as "Vlog, Challenge Video, Response Video". The target audiences listen to this storytelling for many reasons such as having fun, informing and spending time and they continue to listen. Social media influencers are watched especially by people in adolescence and youth, and they publish various videos that appeal to and attract people of this age. In this content production, they manage the relationship with the focus of increasing the rate of watching and liking, they are in mutual relationships with the users who are their stakeholders and they take on a storyteller for this purpose. In this direction, within the scope of the research; the most watched sharing of the social media influencer that has the most number of subscribers on Youtube Turkey was examined. Linguistic content frequency analysis and discourse analysis in order to examine social media influencer and reach conclusions through archetypes that Jung has brought to the literature, in the perspective of new generation storytelling used in relationship management; visual contents were analyzed with semiotic analysis.

**Keywords:** *Social Media Influencer, Relationship Management, Storytelling, Narration, Archetypes.*

### GİRİŞ

Sosyal medyanın ortaya çıkışının akabinde gözlemlenmeye başlayan ve günümüzde popüler bir unsur olarak karşımıza çıkan sosyal medya fenomenlerinin paylaştıkları içeriklerde ilişki yönetiminde bulunmaktadır. Bu bağlamda sosyal medya fenomenlerini izleyen, takip eden ya da abone olan sosyal medya kullanıcıları, sosyal medya fenomenlerinin hedef kitleleri olarak nitelendirilebilmektedir. İlişki yönetimi karşılıklı yarar esasına dayalı bir biçimde işlemektedir ve sosyal medya fenomenleri ve hedef kitleleri olan sosyal medya kullanıcıları açısından ele alındığında sosyal medya fenomenleri için takipçi, abone, izlenme, beğeni, yorum gibi niceliksel unsurların artırılması, hobi, popüler olma arzusu gibi çeşitlendirilebilecek yararların; sosyal medya kullanıcıları için ise eğlenme, bilgi edinme, vakit geçirme gibi yararların söz konusu olduğu söylenebilmektedir.

Sosyal medya fenomenleri, gerçekleştirdikleri ilişki yönetimlerinde içerik

aktarımında bulunurken söz konusu amaçlar doğrultusunda bilinçli ya da bilinçsiz olarak öykü anlatıcılığında da bulunmaktadırlar. Her sosyal medya fenomeni, aslında oluşturduğu içeriklerde bir konu, olay ya da olguyu anlatmaktadır. Bu anlatım bir oyuna, bir yarışmaya, bir deneyime ve örneklendirilebilecek pek çok içeriğe yönelik olabilmektedir. Söz konusu anlatım açısından bakıldığında değişen mecra ile birlikte aslında sosyal medya fenomenlerinin aslında birer yeni nesil öykü anlatıcısı olduklarını söyleyebilmek mümkündür. Öykü anlatıcılığında bulunurken, genel olay örgüsünden, halkla ilişkilerde kullanılan 20 temel olay örgüsünden, öykülemenin beş temel bileşeninden vb. unsurlardan yararlanabilmektedirler. Söz konusu öykü anlatımında yararlanılan bir diğer unsur ise arketiplerdir.

Jung'un literatüre katmış olduğu arketip kavramı, öykülemelerin içerisinde çeşitli karakterler ya da ana karakterin ruhsal durumları içerisinde yer alan; öykülemenin yararlandığı bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyküleme içerisindeki arketipler, anlatıcılar vasıtasıyla öykü anlatıcılığı ile gerçekleştirilmektedir. Geçmişten günümüze gelindiğinde kendisine yeni nesil iletişim ortamı olan sosyal medyada yer bulan öykü anlatıcılığı, sosyal medya fenomenlerince kullanılarak; hedef kitle konumundaki sosyal medya kullanıcılarına yönelik olarak yapılmaktadır. Anlattıkları öykülerde genellikle kendilerinin kahraman konumunda olduğu ve bir olay döngüsünü içinde barındıran içerik paylaşımlarında bulunan sosyal medya fenomenleri, öykünün temel unsurlarından biri olan "kahraman" figüründe, kolektif bilinçdışından izler taşıyan kişilik özellikleri ile sosyal medya kullanıcılarının zihinlerinde aslında arketipsel betimlerin bulunduğu içerikler sunmaktadırlar.

Bu doğrultuda çalışmada; ilişki yönetiminde kullanılan yeni nesil öykü anlatıcılığı perspektifinde ve Jung'un literatüre kazandırmış olduğu arketipler üzerinden sosyal medya fenomenlerinin incelenmesi ve sonuca ulaşılabilmesi amaçlanmıştır. Arketipsel betimlemelerin, anlatım biçimlerinden biri olan öykü anlatımı odağında ve öykü anlatımı da sosyal medya fenomenlerinin hedef kitlesi konumundaki sosyal medya kullanıcıları ile arasındaki ilişkilere yönelik oluşturulduğu için ilişki yönetimi perspektifiyle incelenmiştir. En çok takipçiye sahip sosyal medya fenomeninin en çok izlenen paylaşımı ele alınarak; dilsel unsurların incelenmesinde frekans analizi ve söylem analizinde; görsel unsurların incelenmesinde ise göstergebilimsel analizde bulunulmuş ve konuya ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

## **ARKETİP KAVRAMINA GENEL BAKIŞ**

Psikanalizmin kurucularından ve analitik psikolojinin de kurucusu olan Jung'un ortaya çıkardığı "arketip" kavramı, etimolojik olarak bakıldığında "arçe" ve "typos" kelimelerinin birleşimi sonucu oluşan "archetypus" kelimesine



dayanmaktadır ve “orijinal model” anlamına gelmektedir (Dominici vd., 2016: 115; Kurultay, 2017: 354). Jung’un insan psişesini bilinç ve bilinçdışı şeklinde ikiye ayırıp, bilindişını da kendi arasında kişisel bilinçdışı ve kolektif bilinçdışı şeklinde ikiye ayırması doğrultusunda (Jacobi, 2002: 20-22; Karagözlü, 2012: 1406), kolektif bilinçdışının içinde yer alan arketip kavramı; ilk insandan günümüze gelinceye kadar geçen süre zarfı içerisinde yaşayan insanların deneyimlerinin bir sonucu olarak “ortak/ilk model/prototip duygu, düşünce, davranış biçimleri” anlamında karşımıza çıkmaktadır (Burger, 2006: 157; Kaptan, 2018: 29). Yeşildal (2018: 421)’ın da belirttiği üzere Jung’un, arketip kavramını ilk olarak “Transformations and Symbols of the Libido” adlı eserinde ele aldığı gözlemlenmektedir.

Jung, farklı kültürlere sahip olan toplumlarda ortak davranış kalıpları, duygu ve düşünce biçimleri olduğunu gözlemlemiş ve bunların tesadüf olamayacağını düşünüp bu konuda araştırmalar yapmaya başlamıştır. Jung (2001: 17)’a göre Platon’un “idealar”ına eşdeğer olan ve antikçağda da kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkan arketipler, tüm insanlığın ortak mirası olan temel şablonlar olup, kişisel bilinçaltı ve bilinç düzeyindeki çeşitli deneyimler, günlük yaşam rutinleri, sosyal ilişkiler gibi bireysel bağlamda değişkenlik gösteren unsurlar neticesinde şekillenerek kişiye özgü bir hal almaktadır. Ancak bu kişiye özgü halin temeli ortak öğelere dayanmaktadır.

İnsanlar, tıpkı kalıtım yoluyla fiziksel birtakım özellikleri nesilden nesile aktarıyorlarsa, arketipler de kalıtsal olarak nesilden nesile aktarılır. İçinde yaşanan toplumun kültürü neticesinde de farklılıklara bürünür. Ama temeli, özü aynıdır.

Arketiplerin yaşam içerisinde ortaya çıkmaları ise sembollere, simgelere dayanmaktadır (Namlı, 2007: 1211). Semboller, simgeler gibi içinde anlam barındıran bir çeşit “kısayol” olarak niteleyebileceğimiz unsurlar, bilinçdışında bulunan arketipleri tetikleyerek gün yüzüne çıkarırlar. Bu gün yüzüne çıkış ise yukarıda da belirtildiği gibi kişisel özellikler doğrultusunda (kültür, bilinç, deneyimler, anılar vs.) şekillenerek gerçekleşmektedir.

Arketipler, ilkçağlardan günümüze sürekli olarak gelişme gösteren ve zenginleşen bir kavramdır ve bu kavramı bilinçdışında yer alan “ortak bilgi deposu” olarak da tanımlamak da mümkündür.

Evrensel nitelikte olan arketipler, insanların yaşamlarında etkileyici, yönetici de özelliğe sahiplerdir (Yeşildal, 2018: 422); duygu, düşünce ve davranışlarında çoğu zaman farkına bile varılmadan etkisini göstermektedir. Soyut biçimde olan arketipler; kişisel ile birlikte yaşam içerisinde yer alan sembol, simgeler gibi unsurlar vasıtasıyla somut olanın temelinde var olarak karşımıza çıkarlar.

Arketiplerin içerikten ziyade biçimsel olduğunu vurgulayan Jung (2001:21); içeriği oluşturmaktan ziyade, bahsi geçen içeriğin temelini oluşturup biçimlendirdiğini ifade etmektedir.

Arketiplerin karanlık yüzü ve aydınlık yüzü olmak üzere toplamda iki yüzü vardır ve eril psişede anima, dişil psişede de animus olmak üzere iki görünüşü, diğer bir deyişle de iki işlevi vardır. Kaptan (2018: 30), bazı arketiplerin, bireylerin kişiliğinde oldukça etkili olduğunu ve bu nedenle birer kişilik sistemi olarak ele alındığını söylemekte ve bu arketipleri; persona, gölge, anima, animus ve ben şeklinde sıralamaktadır.

Persona; bireylerin toplumda dışlanmamak, toplumdakilerin onayını almak amacıyla zaman, mekân, ilgili sosyal çevre birimi doğrultusunda gerçekte olduğundan farklı görünmesidir. Bireylerin maskeleri olarak nitelendirilmektedir (Savaş & Doruk, 2018: 79). Bir bireyin birden fazla personası olabilmektedir. Örneğin; bir subay, askerlerine karşı çok sert görünürken, eşinin yanında çok kibar davranabilmektedir. Bu durum, bahsi geçen kişinin birden fazla personası olduğunu göstermektedir.

Gölge; bireylerin toplumda dışlanmamak, toplumdakilerin onayını alabilmek amacıyla gizledikleri karanlık yönleridir. Bireylerin hayvansal yönüne ve cinsiyetine denk gelen arketiptir ve toplum içerisinde kabul edilebilirliği olmayan isteklerinin kaynağıdır. En tehlikeli arketip olarak ifade edilen gölge, persona tarafından bastırılmaktadır; ancak bu bastırma kolay da olmamaktadır (Geçtan, 1998: 180; Kaptan, 2018: 30-31).

Anima ve Animus arketipleri; erkeğin dişil yönü olarak tanımlanabilecek olan anima arketipi, ve dişinin erkek yönü olarak tanımlanabilecek olan animus arketipi; bireylerin doğuştan her iki cinsiyete ait hormonları barındırmasının bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır ve cinsiyetin de belirleyicisi olarak birisi ağır basmaktadır. Ancak baskın olmayan hormon tarafı, bahsi geçen cinsin karşı cinsteki yönünü temsil etmektedir. Özellikle cinsler arası ilişkilerde anima ve animus etkili olup; bireyler, kendi anima ya da animuslarına denk gelen karşı cinsten bireylerle ilişki kurmakta, eş seçiminde tercih etmektedirler (Kaptan, 2018: 31).

Ben arketipi ise; bireyin kişiliğinin bir bütün olarak meydana gelmesinde etkilidir ve diğer arketiplerin bilinçdışından bilince çıkışında belirleyici role sahiptir (Yanbastı, 1996: 52; Kaptan, 2018: 31).

Yukarıda aktarılan temel arketiplere ek olarak pek çok arketip vardır. Bu arketiplerden 12 tanesi kişilik tipolojisi açısından sınıflandırılarak reklam, halkla ilişkiler, pazarlama gibi alanlarda gerek markaların, gerekse kurumların dikkate aldıkları önemli unsurlar haline gelmişlerdir. Bunlar; istikrar-kontrol

grubu arketipler olan anne, yaratıcı ve hükümdar, bireysellik-bağımsızlık grubu arketipler olan saf, kaşif ve bilge; ustalık-risk grubu arketipler olan kahraman, asi ve sihirbaz; birliktelik-aidiyet grubu arketipler olan bizden biri, aşık, ve soytarı şeklinde sınıflandırılarak sıralanmaktadır. Bu arketiplerin özellikleri şu şekilde özetlenebilmektedir (Ay & Yakın, 2017: 166-170):

- Saf arketipi; doğal olana odaklanan, iyimser ve sakin olan, hayal kuran arketiptir. Çocuk arketipine çok benzemektedir.
- Kâşif arketipi; keşfetmeye yönelik isteği olan, bağımsız bir şekilde olan ve macerayı, gezmeyi seven arketiptir.
- Bilge arketipi; öğüt, nasihat veren, öğretici, danışman gibi olan arketiptir. Hayat dersleri vermekte, gerçeğin/aklın temsilci konumunda olmaktadır.
- Kahraman arketipi; mevcut problemleri etik biçimde çözmeye ve zorlukları aşmaya odaklanan, cesaretli, güçlü, kararlı, kendinden emin tavırları olan arketiptir.
- Asi arketipi; kendisine daha iyi bir dünya olarak gelen yaşam adına isyancı, devrimci, baskıya karşı çıkan, özgürlükçü değerlere sahip olan arketiptir.
- Sihirbaz arketipi; saf arketipi ile aynı düşüncelere sahip olmakla birlikte, saf arketipinden farklı olarak olayları/durumları akışına bırakmak yerine üstün nitelikli güçleri ile mucizevi çözümler, yenilikler yapmaya çalışan arketiptir.
- Bizden biri arketipi; çok büyük hayalleri olmayan, çoğunlukla alt sınıf olmak üzere orta sınıftan özelliklere de sahip, samimi ve içten davranışları olan, bazen de kaderci yaklaşan arketiptir.
- Aşık arketipi; tutkunun ön planda olduğu, aşk, mutluluk, zevk, şehvet, romantizm gibi öğeleri içinde barındıran, duygularıyla hareket eden arketiptir.
- Soytarı arketipi ise; gerçekçi, ciddi dünyada eğlenmek de gerektiği düşüncesinden hareketle eğlenmeye odaklanan, kendini beğenmiş de olan, genelin yapamadığı şeyleri yapan (örneğin; söylenemeyenleri söyleyen, sorulamayanları soran) arketiptir. Sıkıcılıktan ve sıkıcı olmaktan korkmaktadır.

Arketipler, sosyal bilimciler açısından büyük önem arz eden unsurlardır. İnsanlığın kolektif bilinçaltını oluşturan yapıtaşları olarak nitelendirilen arketiplerin, insan psikolojisini anlamada büyük etkisi vardır ve bu doğrultuda insan doğasını anlamlandırma sürecinde psikoloji biliminden yararlanılarak pazarlama, iletişim

gibi alanlarda stratejik çalışmalarda bulunulduğu takdirde başarılı sonuçlara ulaşma yolunda önemli adımlar atıldığı da yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

## **SOSYAL MEDYA FENOMENLERİ**

Sosyal medya fenomenlerinin buldukları konumu aktarmaya başlamadan önce, yer aldıkları platforma dair genel aktarımlarda bulunmak konuyu aydınlatılabilmek açısından faydalı olacaktır. Sosyal medya platformunun temelini oluşturan bilgisayar ve internet teknolojileri bu noktada karşımıza çıkmaktadır.

Küreselleşmeyi hızlandıran teknolojik gelişmelerden en önemlisi şüphesiz ki internettir. İnternetin gelişimi ile birlikte önceden demiryolu ağlarına göre güçleri mukayese edilebilen devletler, artık iletişim teknolojileri ile mukayese edilir hale gelmişlerdir. 1990'lardan itibaren günlük yaşam içerisinde yerini alan internet teknolojisi, toplumsal ve insani ilişkileri önceki iletişim teknolojilerindeki gelişmeler gibi etkilemiştir. 1945 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan ENIAC, tarihteki ilk bilgisayar olarak kayıtlara geçmiş ve bu bilgisayar askeri amaçlara hizmet etmiştir. İlerleyen yıllarda (1980'lerin ortalarından itibaren) teknolojinin gelişimi ile birlikte bilgisayar, özel birimlerin kullanımından genelin kullanımına doğru geçmiş, internet ise 1960'lı yılların sonunda ARPANET adı ile yine askeri amaçlı ortaya çıkmakla birlikte, 1989 yılında ticarileşme sonucu bağlanma maliyetinin azalması ve kullanımın kolaylaşması gibi pratikleştirici unsurların da oluşturulması doğrultusunda herkesin erişebileceği konuma gelmeye başlamıştır (Güçdemir, 2017: 4-5).

İnternet denildiği zaman karşımıza çıkan diğer kavramlar ise; Web 1.0, Web 2.0 ve Web 3.0 kavramlarıdır. Kullanıcıların pasif olduğu, kendilerinin de katkıda bulunma imkanlarının, yani çift taraflılığın bulunmadığı ve sınırlı içeriklere ulaşma şansına sahip olunan dönem "Web 1.0" dönemi olarak adlandırılmaktadır. Web 1.0, 1989 yılında Tim Berners-Lee tarafında CERN'de oluşturulmuştur. Web 1.0 döneminde kullanıcılar ve bilgiyi aktaranlar -ki günümüze nispeten küçük bir zümreyi oluşturuyordu- şeklinde tek taraflı bir bilgi aktarımı söz konusudur. Web sitelerinin de aktardığı üzere broşür biçiminde görüntüleri bulunmaktadır. Kullanıcıların aktif olduğu, bilgi aktarım sürecinde yer aldığı ve etkileşimli bir platforma ortam tanıyan internet dönemi ise Web 2.0 olarak karşımıza çıkmaktadır ki bu dönem günümüzün internet dönemini ifade etmektedir (Güçdemir, 2017: 7-8). Web 2.0, 1979'da Usenet adı verilen tartışma grupları ile temelleri atılmakla birlikte (İşlek, 2012: 17), tam anlamıyla O'Reilly Media tarafından 2004 yılında oluşturulmuştur. Etkileşimli kullanım ve daha çok uygulamaya imkân tanımaktadır. Web 2.0'dan sonra gelecek olan dönem ise Web 3.0 dönemidir. Bu dönem "semantik web" olarak ifade edilmektedir. Üçüncü nesil internet ağı olarak da tanımlamak mümkündür. Yapay zekanın aktif olarak

kullanıcılara kolaylık sağladığı dönem şeklinde belirtilmektedir ki bu döneme de geçilmeye başlanmıştır. Kullanıcılara özel içerikler ile kullanıcıların aradıklarını bulmalarında, kullanımlarında pratiklik oluşturmak amaçlanmaktadır (Güçdemir, 2017: 8-9).

Sosyal medya, web dönemleri içerisinde Web 2.0 ile karşımıza çıkan bir kavramdır. Web 2.0, uygulamaların içinde yer aldığı bir platformu ve sosyal medya da söz konusu altyapıların kullanıldığı iletişim araçlarının tümü olarak belirtilmektedir (İşlek, 2012: 18).

Etkileşimli medya olarak da belirtilebilecek olan sosyal medya, ağ teknolojilerini kullanarak bu etkileşimin gerçekleştirilmesini ifade etmektedir. Çevrimiçi ortamlar aracılığıyla kullanıcıların aktif bir şekilde etkileşimde bulunmalarını, veri paylaşımını sağlamalarına imkân vermektedir (Eren, 2014: 30-231).

Sosyal medya; kullanıcıların interaktif bir biçimde katılımını sağlayan, çift yönlü bilgi aktarımına olanak veren, kullanıcıların yorum, paylaşım gibi çeşitli formatlarda duygu ve düşüncelerini ifade etmesine yardımcı olan, zaman ve maliyet açısından uygun, güncelliği koruma açısından pratiklik sağlayan, doğrudan iletişime fırsat veren günümüz medyası olarak ifade edilebilmektedir.

Vural ve Bat (Negroponte, 1995; 2010: 3350); yeni medyanın geleneksel medyadan farklı olarak fiziksel atomların yerine sayısal bitlerin iletimi gerçekleştirdiğini ifade etmektedir.

Sanal ortam üzerinden yüz yüze iletişim kadar olmasa da kullanıcıların birbirleriyle eş zamanlı iletişimde bulunmaları sosyal medya ile kolayca sağlanabilir hale gelmiştir.

Sosyal medyanın pek çok özelliği bulunmaktadır. Güçdemir (2017: 16)'in de belirttiği üzere bu özelliklerin toplanabileceği başlıklar bulunmaktadır ve bu başlıklar;

1. Herkese açık olması,
2. Az maliyetle çok kişiye ulaşabilmesi,
3. Herkesin içerik oluşturabilmesi,
4. Yorumlar, yeniden düzenleme gibi çeşitli şekillerde anında değiştirilebilmesi,
5. Kolay erişilebildiği, herkesin eşit müdahale edebildiği, küresel bir platform olmasıdır.

Sosyal medyanın beş temel özelliği; istekli olan herkese katılımı ve geri dönüşte bulunma cesareti vermeyi belirten “katılım”, geri bildirim ve katılıma açık olmayı ifade eden “açıklık”, çift yönlü iletişim ve aktarımı açıklayan “karşılıklı

konuşma”, toplulukların hızlı bir şekilde oluşabilmesini anlatan “topluluk” ve sitelerin birbirleri arasında ilişkisinin bulunduğunu bildiren “bağlantılı olma” şeklindedir (Icrossing, 2008: 5; İşlek, 2012: 19).

Sosyal medya araçları, türlerine göre şu şekilde sınıflandırılmaktadır (Keskin & Baş: 2015: 55):

- *Bloglar*: Bireylere, işletmelere ya da grupların, kullanıcılara yönelik yorum ya da fikirler sunduğu sitelerdir. Bloglar, kullanıcıların yorumda bulunmalarına, diğer kullanıcıların yorumlarını da okumalarına fırsat veren platformlardır (Güçdemir: 2017: 24).
- *Sosyal Ağlar*: Sosyal medya olarak da tanımlanan, insanların ortak bir platform üzerinden paylaşımlarda bulunduğu sitelerdir. Kendi içinde üçe de ayrılabilir (Ullgaddi, 2014; Kuş, 2016: 49; Güçdemir, 2017: 27): Mevcut ilişkileri paylaşımlarda bulunarak aktif tutmayı amaçlayan ve Facebook, Twitter, Snapchat, Instagram gibi ağların örnek olarak verilebileceği “kişisel ağlar”, büyük ölçekli ve eş zamanlı konuşmalar için kullanılan ve yeni ilişkiler elde etmeyi amaçlayan, Twitter, Instagram, Google, Pinterest gibi ağların örnek olarak verilebileceği “içerik ağları” ve insanların öğrenmek, profesyonelliklerini sergilemek gibi çeşitli amaçları doğrultusunda kullandıkları, LinkedIn, Flickr, Meetup gibi ağların örnek olarak verilebileceği “ortak ilgi toplulukları”.
- *Forumlar*: Belirli konu ve ilgi başlıkları altında tartışmaların yapılabildiği sitelerdir.
- *Wikiler*: Kullanıcıların içerik eklemelerine izin veren bilgi platformlarıdır (Örneğin; Wikipedia).
- *Wordpress*: İnternet sitesi kurulmasını sağlayan platformdur.
- *Podcastler*: Sosyal medyada yayınlanan içerikleri sonradan izleyebilmek üzere oluşturulmuş bir sistemdir.

Sosyal medyada sosyal ağ sitelerinde, kullanıcılar içerisinden, oluşturdukları içerikler ile ön plana çıkan ve bir bakıma kanaat önderlerinin sosyal medyadaki temsili ifadesi olarak da belirtilebilecek kişiler ise sosyal medya fenomeni olarak adlandırılmaktadır.

Fenomen kavramı, 16. yüzyılda ortaya çıkan Yunanca kökenli bir sözcüktür ve “görüntülenen şey” olarak tanımlanmaktadır. Sosyal ağlar görsel açıdan zengin ve daha çok görüntüye dayalı platformlar olduğu için bu platformlarda ünlenen kişiler de fenomen konumuna gelmektedirler (Sezgin, 2016: 2147).

Sosyal medya fenomenleri viral internet ortamı aracılığı ile popülerleşen, kültleşen, takipçisi artan kişiler olarak tanımlanabilmektedir ve internette takipçi sayısı, beğeni sayısı yüksek olan kişilerdir. İnternet ortamında paylaşımlarda bulunarak popülerliklerini, takipçi ve beğeni sayılarını artırmaya amaçlamaktadırlar. Genellikle asistanları, kendileri tarafından hesapları yönetilmektedir. Bu süreçte bir bakıma kişisel markalama yaptıkları ifade edilebilmektedir. Kendilerine yönelik itibar, stil, imaj, beceri yönetimi ile paylaşımlarda bulunmaktadır. Takipçilerine yaptıkları paylaşımlar ve bu paylaşımları aktarış tarzları açısından kanaat önderliği de yapmaktadırlar (Aslan & Ünlü, 2016: 52-53).

Celebrity kavramına karşılık gelen ünlü kavramı, sosyal medya fenomenleri ile ilişkilendirildiğinde, kendi sosyal medya platformunda belirli bir hedef kitle arasında ünlü olan anlamında mikro-celebrity, yani mikro-ünlü şeklinde nitelendirilebilmektedirler (Sezgin, 2016: 2147).

Sosyal medya fenomenleri buldukları sosyal ağ sitelerine göre farklı isimlerde anılabilmektedirler. Örneğin; Instagram’da fenomen olan bir kişi Instagrammer, YouTube’da fenomen olan bir kişi YouTuber olarak anılmaktadır. YouTube’lar, YouTube’da ürettiği içerikler çok sayıda kullanıcı tarafından izlenen, kendisinin çok sayıda aboneye sahip olduğu sosyal medya fenomenleridir.

### **ÖYKÜ ANLATICILIĞI VE İLİŞKİ YÖNETİMİ**

Öykü, temel bir olay örgüsü (giriş, gelişme ve sonu) ile bir anlatıcı tarafından gerçekleştirilen, anlatı üretimi olarak ifade edilmektedir. Öykü, belirli bir bakış açısıyla -ki bu bakış açısı öykü anlatıcısının bakış açısı olarak ifade edilebilir- aktarılan olaylar bütünüdür (Sözen, 2008: 124).

Yirmi ana olay örgüsü bulunmaktadır. Bunlar; arayış, macera, acınası durum, rekabet, intikam, kurtarma, ezilme, takip, başkalaşım, aşk, dönüşüm, yasak aşk, kaçış, olgunlaşma, doğru yoldan sapma, fedakarlıkta bulunma, keşif, esrar/gizem, yükseliş ve düşüş olarak ifade edilmektedir (Mengü, 2016: 235).

Öykülemenin beş temel bileşeni bulunmaktadır. Bunlar; okuyucu/dinleyici/izleyicinin kendisini özdeşleştirdiği, olayın başından geçtiği kişi olan “kahraman”, motivasyonu sağlayan “tutku”, kahramanın karşısında yer alan ve ona engeller oluşturan “antagonist”, sorunların ve sorunların çözümünün farkına varmayı ifade eden “farkındalık” ve kahraman ile okuyucu/dinleyici/izleyicinin de değiştiği, son kısım olan “dönüşüm”dür (Mengü, 2016: 226-227).

Öyküleme çeşitli biçimlerde gerçekleşebilmektedir: Yazı, müzik, resim, fotoğraf, televizyon, sosyal medya, heykel, roman vb. pek çok alanda anlatılarda bulunulabilmektedir (Küngerü, 2016: 191).

Öyküleme öykü anlatıcıları, seslendikleri hedef kitlenin değerleri, ihtiyaçları, kültürü, mitleri, ritüelleri, sembolleri, arketipleri, simgeleri, duyguları, düşünceleri, efsaneleri gibi pek çok unsurundan yararlanmaktadır. Bir öykülemenin başarılı olabilmesi için hedef kitleye hitap edebilmesi önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öyküleme stratejik açıdan değerlendirildiğinde; öykü anlatıcısının kendisini ya da öykü anlatımına neden olan kişi/kurum/olay/durum ile ilgili bir kimliklendirme, hatırlanmaya sağlama, empati oluşturabilme, deneyim imkanı sağlamak gibi çeşitli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Öykü anlatıcıları öyküleme vasıtasıyla duygularını, düşüncelerini aktarmaktadırlar, kendi duygu ve düşüncelerine yönelik olarak dinleyicilerini ya da izleyicilerini ikna etmeyi sağlamaktadırlar, kendi duygu ve düşüncelerine katılan, diğer bir ifadeyle kendilerinin topluluklarını oluşturmaktadırlar (Mengü, 2016: 227).

Öykülemenin nasıl anlatıldığı, o öykülemenin anlatısını oluşturmaktadır. Öykülemenin anlatısı, o öykülemenin söylem biçimi ile eş anlamlı olarak ifade edilebilmektedir. Öykü denildiği zaman anlatının ne olduğu belirtilirken; söylem ya da anlatı ise anlatının nasıl olduğunu belirtmektedir.

Öykü anlatıcıları için, öyküleme en çok dikkat edilmesi gereken nokta “kurgu” olarak karşımıza çıkmaktadır (Mengü, 2016: 227). Gerçek ya da kurmaca olmak üzere iki farklı biçimde gerçekleştirilen kurgular, öykü anlatıcılarının anlatılarının biçimlenmesinde etkili olmaktadır.

Aslında günlük yaşam pratikleri içerisinde her insan, diğer insanlarla iletişimde bulunurken öykü anlatıcılığında bulunmaktadır. Başından geçen bir olayı anlatırken, yol tarifinde bulunurken, bir konuyu anlatırken giriş gelişme ve sonuca bağlı kalarak, hedef kitle konumundaki dinleyicilerine aktarımlarda bulunmaktadır.

Öyküleme ile aktarımlarda bulunan öykü anlatıcıları aracılığıyla; bilgilendirme, anlamlandırma, eğlendirme, açıklık getirme, motive olma, deneyimlemeden deneyim elde etme gibi pek çok edinin sağlanmaktadır.

Gelişen iletişim teknolojileri ile ağızdan ağıza gerçekleşen öykü anlatıcılığının dijital ortamdaki yapılmaya başlandığı gözlemlenmektedir. Televizyonlardaki çeşitli belgesel, çizgi film gibi içerikler, radyo, televizyon, billboard gibi çeşitli mecralarda yer alan reklam mesajlarının iletildiği öykülerin hepsi dijital öykü anlatıcılığına örnek olarak gösterilebilmektedir. Günümüzde özellikle YouTube kullanıcıların kendi öykülerini aktarabilmelerinde önemli bir platformdur (Küngerü, 2016: 191). Böylelikle öykü anlatıcılığının biçim değiştirerek yeni medya içerisinde yer alan çeşitli sosyal paylaşım sitelerinde yeni nesil öykü anlatıcılığı olarak gözlemlendiği söylenebilmektedir ve bahsi geçen yeni nesil



öykü anlatıcılığı ise paylaştıkları çeşitli içerikler içerisindeki anlatılarla sosyal medya fenomenleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Edebiyatta karşımıza çıkan öykü anlatımı, günümüzdeki sosyal medya platformu ile anlatıcı ve anlatım ortamında değişikliğe uğrayarak günümüz sosyal medya fenomeni ve takipçileri, aboneleri, izleyenleri arasında bir öykü aktarımı halinde ortaya çıkmıştır. Özellikle YouTube’da sosyal medya fenomenlerinin bu mecraya özel isimlendirilmiş hali olan YouTuber’lar da, kullanıcıların öykü anlatımını izledikleri, dinledikleri kişiler olarak etkili olmaktadır.

Sosyal medya fenomenlerinin paylaşımında buldukları içeriklerin dahilinde yer alan öykü anlatımları ile sosyal medya fenomenleri ve hedef kitle konumundaki izleyiciler/dinleyiciler/okuyucular ya da takipçiler/aboneler arasında bir etkileşim söz konusu olmakta; bu etkileşim ile izlenme, dinlenme, tıklanma gibi durumlar söz yüksek oranlarda gözlemlenmektedir. Hedef kitle konumundaki kullanıcılar ile kendileri arasında bir özdeşleşim, bağ kurma, olay örgüsü, birlik olma gibi ilişki oluşumları söz konusu olmakta; kullanıcılardan gelen geribildirimler vasıtasıyla onların beklentilerine yönelik içerik üretmeler de bu ilişki oluşumları içerisinde bulunmaktadır.

Çağdaş halkla ilişkiler anlayışının temeli olan ilişki yönetimi, paydaşlarla karşılıklı anlayış, etkileşim gibi çeşitli amaçlar doğrultusunda uyum sağlamayı ve bu şekilde hareket etmeyi ifade etmektedir. Grunig’in dört ana halkla ilişkiler modeli içerisindeki çift yönlü simetrik model ile eşleştirilebilecek olan ilişki yönetimi, ilişki taraflarının birbirlerinin ihtiyaçlarını, beklentilerini daha iyi anlayabilmesi ve daha iyi geri dönüşler verebilmesi adına kurum, kuruluş ya da kişiler tarafından karşılıklı yarar ve anlayış esasına dayalı etkileşimli bir süreç doğrultusunda ilişkiler kurulmasını açıklar niteliktedir (Savaş & Sürücü, 2016: 180-184).

Geleneksel halkla ilişkiler yaklaşımlarında medya ile iletişim odaklı olarak gerçekleşen faaliyetler, ilişki yönetimi yaklaşımı ile kişiler/kurumlar/kuruluşlar ve paydaşları arasında karşılıklı ilişkilerin oluşturulması, bu ilişkilerin geliştirilmesi ve sürdürülmesi şeklinde perspektif değiştirmiştir. Medya ile iletişim aktivitesi olarak görülen halkla ilişkiler faaliyetleri, ilişki yönetimi ile medyanın dışına çıkarak tüm paydaşları kapsamış ve bu odakla stratejik faaliyetlerde bulunmaya başlanmıştır (Akar, 2010: 207-208).

İlişkilerin öneminin farkına varılması, yönetim fonksiyonu şeklinde halkla ilişkilerin tanımlanması, halkla ilişkilerin tür ve bileşenlerinin açıklanması, hedef kitleye yönelik çeşitli stratejilerin oluşturulması gibi gelişmeler doğrultusunda ortaya çıkan ilişki yönetimi; karşılıklı kontrol, güven, bağlılık ve memnuniyet olmak üzere dört boyuta sahip olarak, kişiler/kurumlar/kuruluşlar ile paydaşlar/hedef kitleler arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır (Akar, 2010: 208-211).

Sosyal medya fenomenleri de, paydaşları olarak nitelendirilebilecek sosyal medya kullanıcıları ile ilişki yönetimi içerisinde bulunmakta, bu ilişki yönetiminde kullanıcıların beklentilerine, isteklerine yönelik içerikler üretme ve kullanıcıların da kendilerini izlemeleri, beğenmeleri gibi çeşitli geri dönüşleri ile süreci devam ettirmekte; bu içerik üretimlerinde de kullanıcıların kendilerinden bir şeyler bulmalarını ve sosyal medya fenomenleri ile aralarında bağ kurmaları amacıyla öykülemeye de yararlandığı gözlemlenmektedir. Öyküleme de mitler, toplumsal gerçeklik, semboller, simgeler, kültürel değerler, arketipler gibi pek çok unsurun kullanılmakta olduğu da bir diğer durumdur.

### **ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ**

Araştırmada YouTube Türkiye’de en çok abone sayısına sahip sosyal medya fenomeninin en çok izlenen paylaşımının incelenmesi vasıtasıyla, ilişki yönetiminde kullanılan yeni nesil öykü anlatıcılığı perspektifinde, Jung’un arketip kavramı açısından incelenmesi doğrultusunda; söz konusu sosyal medya fenomeninin yeni nesil öykü anlatıcısı olarak arketipsel profilinin belirlenmesi, ilişki yönetimini nasıl gerçekleştirdiğinin ve bu süreçte öykülemeyi nasıl kullandığının açıklanmasına yönelik bulguların edinilmesi amaçlanmıştır.

Literatürde ilişki yönetimine ya da arketiplere yönelik çalışmalar mevcut olmakla birlikte, iki konunun bir arada olduğu ya da sosyal medya fenomenleri açısından incelendiği herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda ilişki yönetimi ve arketipsel açıdan sosyal medya fenomenlerine yönelik bir incelemenin mevcut olmamasından hareketle çalışma özgünlük kazanmaktadır ve çalışma konusu kapsamında öncü niteliği taşımaktadır.

Sosyal medya fenomenlerinden en çok aboneye sahip olan fenomen ve bu fenomenin en çok izlenen içeriği ele alınarak; frekans analizi, söylem analizi ve göstergebilimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Frekans analizi ve söylem analizi kapsamında videoda yer alan dilsel verilerin analizi ve göstergebilimsel analiz kapsamında da videoda yer alan görsel verilerin analizi yapılmıştır.

Tarihsel açıdan bakıldığında; içerik analizinde ilk kullanılan teknik olan frekans analizi, sayılabilecek nitelikte olan birimlerin ele alınmasıyla gerçekleşmektedir. En yalın ifadeyle mesaj öğelerinin veya birimlerinin sayısal, yüzdesel ya da oransal bir biçimde görünme sıklığının ortaya konmasıdır. Ortaya çıkan sıklıklar, analiz edilen birim ya da öğelerin yoğunluğunu ve önemini anlamayı sağlamaktadır. Analizin neticesinde sıklıklar önem sıralamasına göre ve sıklığa dayalı bir sınıflandırmaya tabii tutulmaktadır (Bilgin, 2014: 18). Bu bağlamda çalışmada; frekans analizini kapsamında incelenmek üzere ele alınan videodaki dilsel ifadelerin deşifresi yapılarak tekrar sıklıklarına göre sınıflandırmada bulunmuş önem açısından en az 3 kere tekrar edilen kelimeler üzerinden analizde bulunulmuştur.

İncelenmek üzere ele alınan olgunun, kayıt birimi olarak kelimeler veya cümleler ele alınarak olgu-kelime ya da olgu-cümle ilişkisi bağlamında incelenmesi söylem analizi kapsamında yapılmaktadır. Gösteren-gösterilenler arasındaki ilişki; söylemlerdeki sembolik ifadelere göre gerçekleştirilmektedir (Bilgin, 2014: 101-103). Enformasyon Kuramı'na göre tüm mesajların kodlanmış, ifade edilebilen nitelikte, bir partiyon ya da dille anlatılabilir yanını ifade eden “semantik enformasyon” ve mesajın başka bir dil ya da gösterge sistemiyle anlatılamayan yanını oluşturan yanını oluşturan “estetik enformasyon” olmak üzere iki türü bulunmaktadır (Moles, 1971; Bilgin, 2014: 115). Bu doğrultuda çalışmadaki söylem analizinde semantik enformasyon boyutunda, çalışmanın ana temaları olan ilişki yönetimi ve arketipler kapsamında kelime ve cümle birimleri analiz edilmiştir.

Roland Barthes (1999: 32-33)'a göre göstergebilim tözün ne anlama geldiğinin algılanmasıdır ve bu doğrultuda da dilin çözümlenmesidir. Dilde adlandırılmış anlamlar incelenmektedir. Tözler dil dışı da olsa, analizde dile ulaşılmaktadır. Kendisi söz konusu şey olmadığı halde o şeyi çağrıştıran araca gösterge adı verilmektedir. Göstergeler iki yapıdan oluşmaktadır: Gösteren ve gösterilen. Gösteren, söz konusu yapının biçimini ve gösterilen ise söz konusu yapının içeriğini ifade etmektedir (Elden vd., 2008: 472). Her anlamlandırma “anlatım düzlemi” ve “içerik düzlemi” olmak üzere iki düzlemi kapsamaktadır. Düz anlam ve yan anlamda bağlamında bakıldığında; söz konusu iki düzleme sahip olan düz anlam, yan anlamın içerisindeki bir anlatım düzlemi olarak yer almaktadır. Bu durumda gösteren ve gösterilen ile oluşan düz anlam; gösteren olarak yan anlam içerisinde konumlanmaktadır. Yan anlam; “gösteren”, “gösterilen” ve bu iki unsuru birbirine bağlayan “anlamlandırma”yı kapsamaktadır. Yan anlamda yer alan gösterenler, düz anlamın göstergelerinden (gösteren ve gösterilen) oluşmaktadır (Barthes, 1979: 87-89). Diğer bir deyişle; anlamlandırmanın ilk düzeyini düz anlam oluşturmaktadır ve anlamlandırma aşikâr olan bir anlama yönelik yapılmaktadır. Yan anlam ise düz anlam doğrultusunda duyguları, kültürel değerleri açığa çıkarmaktadır; öznel ve ideolojik düşünceleri içermektedir.

Ayrıca yan anlamın mit ve çağrışım gibi boyutları da bulunmaktadır. Göstergelerde düz anlam ve düz anlamdan yan anlama doğru kayma söz konusu olmaktadır. Bu durumda da düz anlamda yer alan gösterge, yan anlamın göstereni olmaktadır (Yengin, 2012: 15-16).

Frekans analizi ve söylem analizi kapsamında videoda yer alan dilsel verilerin analizi yapılmıştır. Dilsel olarak yapılan analizde; konuşmalar yazıya aktarılarak, videonun metinsel deşifresi yapılmış ve bu deşifre üzerinden hareketle kelimelerin kullanım sıklıkları frekans analizi ile saptanmıştır; en çok kullanılan kelime sayısından en az kullanılan kelime sayısına göre sıralama yapıp, en az 3 kere kullanılan kelimeler ele alınmış, bu kelimelerden yola çıkılarak videonun içeriğine yönelik saptamalarda bulunulmuştur. Söylem analizi ile içerikte ilişki yönetimi ve arketip bağlamlarında ele alınabilecek olan kelime ve cümleler incelemeye tabii tutulmuştur. Göstergibilimsel analizde ise; Roland Barthes'ın görsel göstergebilime yönelik yaklaşımı üzerinden hareketle düz anlam ve yan anlam kapsamında videodaki görsellere yönelik saptamalarda bulunulmuştur.

Sosyal medya içerisinde video paylaşım sitelerinden; dilsel ve görsel zenginlik açısından çalışmada çokça veriye ulaşabilmek adına YouTube; sosyal medya mecrası olarak seçilmiştir. Araştırmada YouTube Türkiye'de en çok aboneye sahip sosyal medya fenomeninin en çok izlenen paylaşımı incelemeye tabii tutulmuştur. Araştırma evrenine yönelik "olasılıklı olmayan örnekleme" türündeki "kotalı örnekleme" kullanılmıştır.

## **BULGULAR**

Araştırmada, YouTube Türkiye'de en çok aboneye sahip sosyal medya fenomeni saptanmış (URL-1) ve YouTube hesabında en çok izlenen paylaşımı dilsel ve görsel verilerin analizleri yapılmak üzere ele alınmıştır (URL-2).

Ele alınan paylaşımındaki dilsel verilerin deşifresi yapılarak kelimelerin frekans analizinden hareketle 218 farklı kelime gözlemlenmiş ve bu kelimeler frekanslarına göre aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır:

**Tablo 1.** Analiz Edilen Paylaşımın Frekans Analizi

Kelime Sıklığı	Kelime/Kelimeler
13	video
10	bir
9	siz, ben
8	atmak
7	sen
6	izlemek
5	abone, çok
4	yo, bu, var, hafta, milyon, diss
3	bura, olmak, bana, şimdi, geçmek, Nirvana, her, herkes, para, O****, tek, itiraf, etmek, D****, en, gelmek, YouTuber, bile, YouTube, çekmek, şarkı, demek
2	prim, artmak, hepsi, arka, şey, araba, yapmak, aynı, piyasa, ne, almak, de, aynı, fark, ufak, kanal, GTR, arkadaş, sanmak, çalmak, fenomen, söylemek, görmek, makyaj, işte, erkek
1	hey, göstermek, kimin, tane, daha, pek, peki, zor, kalite, bahsetmek, yapmacık, değil, gün, iç, geçirmek, geçinmek, zaman, bulmak, öğrenmek, gerçek, ad, artık, önce, arası, Başakşehir, dostum, plaket, musluk, vana, sanal, kız, yürümek, yer, kanıt, toplam, McLaren, ödünç, kaza, O***, ödemek, kaçmak, kaç, A****, T****, telif, tür, davranmak, davranış, fikir, hayır, özgün, içerik, gömmek, korku, fan, cep, hep, büyük, kadın, nasıl, hayat, egoist, insan, yetenek, ay, kadar, prenses, ezmek, dedikodu, bol, dalga, aha, yol, kazanmak, ünlü, trip, girmek, satışmak, köle, havalı/havalanmak, kışkırtmak, az, lanetli, ev, kurgu, senaryo, kim, kimin, uydurmak, yıl, Vine, sürünmek, B****, sahiplenmek, sokak, dilenmek, kat, l**, lira, dert, Avrupa, oturmak, halde, ayak, kalkmak, kaldırmak, yanmak, vize, M****, yüz, kapamak, perili, kaç, halen, ergen, F****, M***, ve, takmak, ahahah, başka, başkası, düşmek, alt, kasmak, fethetmek, artık, salmak, sıkmak, isim, g**, beraber, adam, satmak, üst, fazla, batmak, sert, tepki, trend, onlar, emek, azim, çalışma, mutluluk, aç, unutmak, klip, kullanmak, yermek, pardon, ihtiyaç, yok

Yukarıdaki tablodan (Tablo: 1'den) hareketle; video içeriğinde en çok “video” kelimesi (13 kez) geçmiş, ardından en çoktan en aza doğru sıralandığında “bir” kelimesi (10 kez), “siz” ve “ben” kelimeleri (9’ar kez), “atmak” kelimesi (8 kez), “sen” kelimesi (7 kez), “izlemek” kelimesi (6 kez), “abone” ve “çok” kelimeleri (5’er kez), “yo”, “bu”, “var”, “hafta”, “milyon” ve “diss” kelimeleri (4’er kez), “bura”, “olmak”, “bana”, “şimdi”, “geçmek”, “Nirvana”, “her”, “herkes”, “para”, “O\*\*\*\*”, “tek”, “itiraf etmek”, “D\*\*\*\*”, “en”, “gelmek”, “YouTuber”, “bile”, “YouTube”, “çekmek”, “şarkı” ve “demek” kelimeleri (3’er kez) kullanılmıştır.

Bu doğrultuda videonun başlığında yer alan “diss” kavramından hareketle; video içeriğinde videonun niyeti olan “diss atmak” durumunun, YouTube’un temelini oluşturan video paylaşımından hareketle bu videonun bir “diss atma videosu” olduğunun vurgulandığı gözlemlenmektedir.

YouTube içeriklerine özgü terimler (abone, YouTuber, izlenme gibi) video içeriğinde yer aldığı gözlemlenen bir başka durumdur.

- Video, şarkı klibi şeklinde oluşturulmuştur; ancak şarkı “diss” adı verilen, rap türü müzikte rapçilerin birbirlerini yermeye yönelik mesajların yer aldığı sözlere sahiptir. Bu nedenle “diss videosu” olarak adlandırılmaktadır. Videoda yüksek aboneye sahip, popüler YouTuber’lara (sosyal medya fenomenlerine) yönelik eleştiriler söz konusudur. İlişki yönetimi ve arketip konuları kapsamında ele alınabilecek olan kelime ve cümleler doğrultusunda söylem analizinde bulunularak aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:
  - İlişki yönetimi açısından incelendiğinde;
  - İçerikte “sen”, “sana” gibi hitap ifadeleri sıkça kullanılmış, söz konusu sosyal medya fenomeni, özne olarak kendisini de “ben”, “bana” şeklinde vurgulamıştır. Paydaşları konumunda rakipleri olarak gördüğü sosyal medya fenomenlerine seslenmiş, söz konusu seslenişi sosyal medya kullanıcılarına sunmuştur. Bu doğrultuda ilişki yönetiminde esas taraf sosyal medya kullanıcıları olmakla birlikte içerikte rakip sosyal medya fenomenleri ve tedarikçilerdir.
  - Videoda şahıs adlarına da yer verilerek, hitapta kişi zamirlerine ek olarak doğrudan kişi adları da kullanılmış, içeriklerin söylendiği hedeflerin bir kısmı doğrudan belirtilmiştir. Diğer bir kısmı ise kişi zamirleri vasıtasıyla dolaylı olarak belirtilmiştir.
  - “Nirvana” kelimesi de sıklıkla söylenmiş olup; “en ileri seviye” anlamında kullanılmıştır; videonun paylaşıldığı hedef kitle olan sosyal medya kullanıcılarının kendilerinin de deyimi ile daha çok ergen ve genç kitleden oluşmasından, ayrıca kendisinin de genç olmasından hareketle; bu jenerasyonun gündelik yaşamında kullandığı ifadelerden biri olarak bu kelime karşımıza çıkmaktadır. Video içeriğinde sosyal medya kullanıcılarına hitap eden bir müzik türü, üslup ve tarz ile aktarımlarda bulunmaktadır. Ergenlik ve gençlik dönemi yaş aralığındaki sosyal medya kullanıcılarına yönelik bir hitap biçimi kullanılmaktadır. Özetle; hedef kitlenin

özelliklerine göre seslenilmektedir. Hedef kitleden biri olarak, hedef kitleye yönelik bir üslup ile mesaj aktarımında bulunmaktadır.

- Videonun sonunda “çalışma” ve “mutluluk” ifadelerinde bulunarak; takipçileri için çalışıldığı ve gelen takipçi sayısı, izlenme sayısı ile başarıyı başarı ile de mutluluğun yakalandığına dair bir bakış açısı söz konusudur. İzlenme olgusuna da vurgu yapılan içerikte; “milyonlar”ın izlemesi gibi ifadelerle bu olgunun vurgusu artırılmıştır. Ek olarak videonun içeriğindeki şarkının sözlerine ve şarkının başında ve sonunda yer alan konuşmaya bakıldığında; sosyal medya fenomeninin video içeriğinde çeşitli içerik paylaşımlarında bulunan ve yüksek abone sayılarına sahip olan bazı sosyal medya fenomenlerine yönelik eleştirilerde bulunduğu görülmektedir. Bu hususlar doğrultusunda hedef kitlede olumlu bir imaj oluşturulması adına kendisini rakiplerden farklılaştırma ve nitelikli olma açısından konumlandığı söylenebilmektedir.
- Bu bağlamda; video içeriğinden hareketle tüketiciler konumundaki sosyal medya kullanıcılarını ön plana aldığı, onların eğlenebileceği, rekabet güdüsü ile videonun izlenirliğini artırabileceği, eleştirerek rakip isimlere yönelik aktarımlarda bulunduğu gözlemlenmektedir. Video içeriğinin paylaşımı sonrasında, bu videoyu izleyen sosyal medya kullanıcılarının eğlenmesi edinimi söz konusu olmaktadır. Tüketicilerin eğlence odaklı yararı, kendisinin takipçi kazanma, hobi vb. odaklı yararı/yararları ile bir ilişki yönetiminde bulunmaktadır.
  - İlişki yönetimi perspektifinde arketipsel açıdan öykü anlatıcılığı incelendiğinde;
  - Benmerkezci içeriğe sahip bir üslup kullanılmıştır. Bu üslupta kahraman olarak kendisini gösteren sosyal medya fenomeni, kendisi üzerinden bir dille aktarımda bulunmaktadır. Bu bağlamda kahramanın kendisi üzerinden öykü anlatıcılığı yapıldığı gözlemlenmektedir.
  - Videonun kurgulanmasında bakıldığında gerçek ve kurgunun bir arada olduğu gözlemlenmektedir. İçerikte kahraman figürü ile kendisini, düşman olarak sosyal medya fenomenlerini ve kendisine yardımcı olmayan kişiyi dile getirmekte, bu isimlerle rekabet içerisinde oluşunu, mücadelesini anlatmaktadır.
  - Video içeriğinde genel bir olay örgüsü (giriş, gelişme, sonuç) bulunmaktadır. Halkla ilişkilerde 20 ana olay örgüsünden ise; başta “rekabet” olmak üzere; “mücadele” olay örgüsünün bulunduğu da

gözlemlenmektedir. Videonun sonunda tedarikçi konumundaki bir hedefe de meydana okuduğu gözlemlenmektedir. Rekabet olgusuna yönelik “fark atmak”, “geçmek” gibi söylemler de video içeriğinde gözlemlenen bir diğer durumdur ki; videonun ana teması olan “diss atmak” durumunda da bu rekabet olgusunu körükleyici ifadeler bulunmaktadır.

- Öykülemenin beş temel bileşeni açısından video içeriği değerlendirildiğinde; kahraman bileşeni sosyal medya fenomeninin kendisi, antagonist bileşeni “diğer sosyal medya fenomenleri” ve “yardımcı olmayan kişi”, tutku bileşeni “mutluluk”, “başarı” ve “takipçilerle bağ”, farkındalık bileşeni “diss videosunun paylaşılması”, dönüşüm bileşeni ise “paylaşılan diss videosu sonrası artık sosyal medya fenomenlerinin de yardımcı olmayan kişinin de nasıl biri olduğuna yönelik aktarımlardan hareketle artık sosyal medya fenomeninin en iyi olduğunun kabullenilmesi” şeklinde ifade edilebilmektedir.
- Sosyal medya fenomeni, “ben arketipi”ni temsil etmektedir. Diğer sosyal medya fenomenleri ve kendisine yardımcı olmayan kişi “gölge arketip”lerini temsil etmektedir. Ayrıca 12 arketip açısından değerlendirildiğinde sosyal medya fenomeni, “kahraman”, “asi”, “soytarı” arketiplerini karşılamaktadır. Bu sonuçlar açıldığında; kahraman, bireyleşme süreci içerisinde gölgeler nedeniyle karşısına pek çok engel çıktığını şarkı boyunca sembolik olarak sosyal medya kullanıcılarına aktarmaktadır: Diğer sosyal medya fenomenlerini ve kendisine yardımcı olmayan kişiyi düşman olarak, gölge arketipinin sembolize edilmiş hali şeklinde rekabetsel bir söylem ile aktaran; kahraman ve ben arketiplerinin temsili olan sosyal medya fenomeni, mevcut konumuna gelinceye kadar sürekli çalıştığını söylemektedir. Çalışmanın karşıtı olan çalışmama da burada bir gölge arketipi olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer arketiplerin koordinasyonunu da sağlayan ben arketipi kendisi, ego-hero (benliğin simgesi şeklindeki kahraman)’dur.
- 12 arketip sınıflandırmasından hareketle sosyal medya fenomeni; cesaretli, meydan okuyan üslubu ve tavırları ile “kahraman” arketipini, kendisini ezen düşman figürlerini alt etmek amacıyla eylemlerini aktaran söylemleri ile “asi” arketipini, videoyu eğlenceli bir hale dönüştürebilmek maksadı ile bunu bir diss videosu şeklinde, rap müzik türü formatında hazırlaması ile de “soytarı” arketipini karşılamaktadır.



- Videonun içeriğine genel olarak bakıldığında; meydan okuyan bir üslubun bulunduğu gözlemlenmektedir. Videoda rakip konumdaki diğer YouTuber'lara (sosyal medya fenomenlerine) yönelik eleştirici nitelikte ifadeler bulunmaktadır. Bu eleştirilerde kendisine yönelik olumlulaştırma söz konusu iken, rakiplere yönelik olumsuzlaştırmanın görüldüğü, bu eleştirilerin ise videonun izlenmesi üzere sosyal medya kullanıcılarına aktarılmaya çalışıldığı gözlemlenen genel durumdur. İlişki yönetiminde tedarikte bulunmayanları düşman figürü ile, kendisine yardımda bulunan tedarikçiyi dost figürü ile göstererek tüketicilere kendisinin videoyu hazırlama koşullarına yönelik aktarımlarında bulunmaktadır.

Esas ilişki taraflarının kişi ile tüketiciler (sosyal medya kullanıcıları) olduğu, diğer ilişki taraflarının ise tedarikçilerin (araba temini gibi), çalışanların (yönetmen, kurgucu gibi), rakiplerin (diğer sosyal medya fenomenleri) olduğu gözlemlenmektedir. İlişki yönetimi rakip ve düşman figürleri vasıtasıyla tüketiciler ile arasında bağ kurarak, karşılıklı yarar esasına dayalı bir biçimde gerçekleştirmektedir.

Çalışmada ele alınan sosyal medya fenomeninin paylaşımının (URL-3) göstergebilimsel analizi doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

**Tablo 2.** Analiz Edilen Paylaşımın Göstergibilimsel Analizi

<b>Resim</b>	<b>Göstergibilimsel Analizi</b>
<p>Resim 1.</p> 	<p>Videoya lüks bir otomobil markasının (Corvette) iç kaportasındaki adı gösterilerek başlanmaktadır. Düz anlam “Corvette yazısı” iken, yan anlam “zenginlik, para, refah, lüks, güç, başarı” gibi değerlerdir (Bknz. Resim: 1).</p>
<p>Resim 2.</p> 	<p>Yine videonun başında ikinci kere lüks bir otomobil markasına yer verilmekte; bu sefer bahsi geçen otomobil markasının logosu (Ferrari) gösterilmektedir. Düz anlam “Ferrari logosu” iken, yan anlam ise yine aynı şekilde “zenginlik, para, refah, lüks, güç, başarı” gibi değerler olmaktadır (Bknz. Resim: 2).</p>
<p>Resim 3.</p> 	<p>Ardından şarkıya geçmeden önce konuşma şeklinde ifadelerde bulunmakta ve bu konuşmayı da 4 adet lüks otomobilin önünde yapmaktadır ki; konuşma içeriğinde de bu durumu dile getirmektedir. Sosyal medya fenomeninin üzerinde kot gömlek, pantolon ve gözlük bulunmakta; diğer sahnelerdekine göre daha klasik bir stil ile karşımıza çıkmaktadır. Burada da düz anlamlar “lüks bir ev ve lüks arabalar” iken, yan anlamlar ise yukarıda ifade edilen “zenginlik, refah, güç, para, başarı” gibi değerler şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Bknz. Resim: 3).</p>
<p>Resim 4.</p> 	<p>Videonun devamında sayıca daha fazla olmakla birlikte yine lüks otomobillerin önünde şarkı söylenmeye devam edilmektedir. Sosyal medya fenomeninin üzerinde salaş bir giyim söz konusudur. Sosyal medya fenomeninin giyimi üzerinden gidildiğinde; düz anlam “giyim tarzı”, yan anlam ise “asi, aykırı, genç ruh” gibi imgelemler olarak karşımıza çıkmaktadır (Bknz. Resim: 4).</p>

<p>Resim 5.</p> 	<p>Videonun ilerleyen saniyelerinde lüks bir otomobilin çevresinde drift yapan başka bir lüks otomobil görülmektedir. Sosyal medya fenomeninin üzerinde diğer sahnelere göre klasik olan bir giyim söz konusudur. Burada düz anlam “lüks otomobiller ile drift yapmak” iken, yan anlam “asi, genç ruh” gibi değerlerdir (Bknz. Resim: 5).</p>
<p>Resim 6.</p> 	<p>Videoda yine lüks marka bir otomobilin önünde şarkı söylenmektedir ve üzerinde spor stil giyim mevcuttur. Arkada “Mercedes” marka “AMG” model bir lüks otomobilin afişi de yer almaktadır. Ayrıca kapalı ve karanlık bir mekanda gözlük de takmaktadır. Düz anlamlar “lüks otomobiller ve giyim tarzı” iken, yan anlamlar “refah, zenginlik, güç, başarı, asi ruh” gibi değerlerdir (Bknz. Resim: 6).</p>
<p>Resim 7.</p> 	<p>Videonun içeriğinde lüks marka otomobilin içinde sosyal medya fenomeni görülmektedir. Sosyal medya fenomeni, lüks marka otomobilin içinde, gözlükleri ile etrafa bakmakta ve bir yandan müzik çalmaya devam etmektedir. Düz anlam “lüks otomobil kullanan bir genç” iken, yan anlam “başarılı, güçlü, refah bir yaşama sahip olan, zengin bir sosyal medya fenomeni” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Bknz. Resim: 7).</p>
<p>Resim 8.</p> 	<p>Videonun sonunda sosyal medya fenomeni farklı bir lüks otomobilin içinde eleştirilerde bulunup, ardından otomobilin kapısını kapatarak, otomobilin gaz sesini duyurup hareket etmektedir. Burada da yine aynı şekilde düz anlam “lüks otomobile binen bir salaş giyimli bir genç” iken, yan anlam “başarılı, güçlü, asi sosyal medya fenomeni” şeklindedir (Bknz. Resim: 8).</p>

<p>Resim 9.</p>  <p>Resim 10.</p> 	<p>Sosyal medya fenomeni, videonun içeriğinde ara ara grafiti yapıları duvarların önünde şarkı söylemektedir. Düz anlam “grafiti sanatı işlenmiş olan duvarlar önünde şarkı söyleyen bir genç” iken, yan anlam “asi bir özdeşleştirme ile nitelendirilen grafiti sanatının önünde asi bir stille şarkı söyleyen sosyal medya fenomeni” şeklindedir. (Bknz. Resim: 9 ve Resim: 10).</p>
<p>Resim 11.</p>  <p>Resim 12.</p> 	<p>Videonun içerisinde boks eldivenleri ile boks yaptığı ve bu şekilde de güç figürünü kullandığı gözlemlenmektedir. Burada da düz anlam “boks eldivenleri takmış, boks yapan bir genç” iken, yan anlam “güçlü, başarılı, asi bir sosyal medya fenomeni” şeklindedir (Bknz. Resim:11 ve Resim: 12).</p>

<p>Resim 13.</p> 	<p>Videonun ilerleyen dakikalarında, sosyal medya fenomeninin, kahverengi tonların hâkim olduğu ağır bir tasarımla düzenlenmiş bir evin içinde boynunda şal ve gözlerinde gözlükle şarkı söylediği gözlemlenmektedir. Burada düz anlamlar “ağır tasarıma sahip ev, şal ve gözlük takmış bir genç” iken, yan anlamlar ise “lüks evde yaşayan bir sosyal medya fenomeni” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Bknz. Resim: 13).</p>
<p>Resim 14.</p> 	<p>Videonun başında yer alan “1 milyon takipçi plaketi” ve “musluk vanası”, şarkı içerisinde geçen ifadelerden hareketle betimle odaklı kullanılmış olan görsellerdir. Görselde YouTube tarafından 1 milyon aboneye ulaşan sosyal medya fenomenlerine gönderilen plaketin kendisinde olduğu, fakat rakip olarak gördüğü sosyal medya fenomeninin ancak “musluk vanası”na sahip olduğu, mizahi bir dille ifade edilmiştir. Burada da düz anlamlar “plaket ve musluk vanası” iken, yan anlamlar “başarı ve başarısızlık” şeklinde gözlemlenmektedir (Bknz. Resim: 14).</p>
<p>Resim 15.</p> 	<p>Videonun sonunda yardımcı olan bir kişiye teşekkürleri sunulmaktadır (Bknz. Resim: 15).</p>

**Kaynak:** URL-3

## **SONUÇ**

Günümüzde oldukça popüler bir olgu olarak karşımıza çıkan sosyal medya fenomenleri, sosyal medyada paylaşımında buldukları içeriklerde birer öykü anlatıcısı konumundadırlar. Söz konusu sosyal medya fenomenleri; öyküleme genel olay örgüsünden ve halkla ilişkilerde kullanılan temel olay örgülerinden paylaşımlarının içerikleri kapsamında faydalanabilmektedirler. İçeriklerinde öyküleme beş temel bileşen olan kahraman, antagonist, tutku, farkındalık ve dönüşüm yer alabilmektedir. Söz konusu öykü anlatıcılığında Jung'un literatüre kazandırmış olduğu arketipler de gözlemlenebilmektedir. Temel arketiplerden olan ben, gölge gibi arketipler ve 12 temel arketip karşımıza çıkabilmektedir.

Sosyal medya fenomenleri, bir ilişki tarafı olarak çeşitli mesaj aktarımlarında bulunmaktadır. Sosyal medyada içerik üretimi ve üretilen içeriklerin tüketimi sürecinde sosyal medya fenomenlerin tüketicileri, rakipleri, tedarikçileri gibi paydaşlarının varlığı karşımıza çıkmaktadır. Mesajların aktarıldığı esas ilişki tarafları ise içeriklerini paylaştıkları sosyal medya kullanıcılarıdır. Sosyal medya fenomenleri paydaşları konumundaki sosyal medya kullanıcıları ile bir ilişki yönetiminde bulunmaktadır ve bu ilişkiyi karşılıklı yarar esasına dayalı bir biçimde gerçekleştirmektedirler. Sosyal medya fenomenleri açısından takipçi, abone, izlenme gibi niceliksel unsurların artırılması, hobi gibi çeşitli yararlar; hedef kitleler konumundaki sosyal medya kullanıcıları açısından ise eğlenme, bilgi edinme, vakit geçirme gibi çeşitli yararlar söz konusu olabilmektedir. Sosyal medya fenomenleri, paylaşımında buldukları içerik türlerine göre kendilerini izleyen, takip eden ya da abone olan sosyal medya kullanıcılarına özgü bir üslupla hitap ederek söz konusu ilişki sürecini yönetmektedirler ve üslubun yer aldığı iletişim sürecinde içerisinde ise öykü anlatıcılığında bulunmakta ve öykü anlatıcılığında çeşitli arketipleri kullanmaktadırlar.

Bu doğrultuda bu çalışmada; sosyal medya fenomenlerinin ilişki yönetimi perspektifinde arketipler üzerinden öykü anlatıcılığına bakıldığında; söz konusu ilişki yönetiminin bir öykü anlatıcısı olarak sosyal medya fenomeni – sosyal medya kullanıcıları arasında karşılıklı yarar esasına bağlı olarak; söz konusu ilişkinin yönetiminde öykü anlatıcılığında bulunularak ve öykü anlatıcılığında ise çeşitli arketipler kullanılarak gerçekleştirildiği söylenebilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Akar, H. (2010). Halkla İlişkilerde Farklı Bir Yaklaşım: İlişki Yönetimi. *Selçuk İletişim*, 6(3).
- Aslan, A., & Ünlü, D. G. (2016). Instagram Fenomenleri ve Reklam İlişkisi: Instagram Fenomenlerinin Gözünden Bir Değerlendirme. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 41-65.
- Ay, C., & Yakın, V. Reklamlarla Marka Kişiliği Geliştirmek: Arketipler Tüketicileri Yakalayabiliyor Mu?. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(2), 161-178.
- Barthes, R. (1979). *Göstergebilim İlkeleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Barthes, R. (1999). *Göstergebilimsel Serüven*. Kaf Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Elden, M. & Ulukök, Ö. & Yeygel, S. (2008). *Şimdi Reklamlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Eren, E. Ş. (2014). Sosyal Medya Kullanım Amaçları Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bazı Kişisel Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 230-243.
- Güçdemir, Y. (2017). *Sosyal Medya Halkla İlişkiler, Reklam ve Pazarlama*. İstanbul: Derin Yayınları.
- İşlek, M.S. (2012). *Sosyal Medyanın Tüketici Davranışlarına Etkileri: Türkiye'deki Sosyal Medya Kullanıcıları Üzerine Bir Araştırma*. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jung, C.G. (2001), *Dört Arketip*. Metis Yayınları.
- Kaptan, N. (2018). *Benlik Kurguları Açısından İlişki Tarzlarının İncelenmesi*. Doctoral Dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karagözlü, V. (2012). Arketipsel Sembolizm Bağlamında Mihr Ü Vefâ Mesnevisinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1).
- Keskin, S., & Baş, M. (2015). Sosyal Medyanın Tüketici Davranışları Üzerine Etkisinin Belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 51.
- Kurultay, A. B. (2017). Arketipler: Markaların Yeni Anlam Yaratıcıları. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 7(14).

- Küngerü, A. (2016). Bir İfade Aracı Olarak Dijital Öykü Anlatımı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(2).
- Mengü, S. (2016). *Kurumsal İletişim ve Profesyonel Markalar*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Namlı, T. (2007). Arketipsel Sembolizm Açısından Elif Şafak'ın "Pinhan" Romanının İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 2(4).
- Savaş, S., & Doruk, S. K. (2018). Arketipsel İmgelerin İkna Boyutu ve Türk Reklamlarında Görülme Sıklığı Üzerine Bir Araştırma. *İletişim*, (28).
- Savaş, S. & Sürücü, A. (2016). Değer Oluşturmada İlişki Yönetimi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(4).
- Sezgin, A. A. (2016). Türkiye'de Instagram Fenomenleri: Sosyal Paylaşım Ağlarında İnşa Edilen Yaşamların Kültürel Analizi. *Journal of International Social Research*, 9(43).
- Sözen, M. (2012). Anlatı Mesafesi-Anlatı Perspektifi Kavramları, Sinematografik Anlatı ve Örnek Çözümler. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 4(8), 123-146.
- Vural, Z., & Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yasar University*, 5(20).
- Yengin, D. A. (2012). Mekanikleşen Birey: Arçelik Örneğinin R. Barthes'a Göre Çözümlemesi. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 2(1), 13-21.
- Yeşildal, Ü. Y. Bir Arketip Olarak Yılan. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(13), 420-431.

## **ELEKTRONİK KAYNAKLAR**

URL-1 [https://www.youtube.com/channel/UCG0HA4uyuzPzeq\\_US\\_ywVg](https://www.youtube.com/channel/UCG0HA4uyuzPzeq_US_ywVg)  
(Erişim Tarihi: 08.04.2019)

URL-2 <https://www.youtube.com/user/newdaynewgame/videos?view=0&sort=p&flow=grid> (Erişim Tarihi: 08.04.2019)

URL-3 <https://www.youtube.com/watch?v=vNI2bc58BNs> (Erişim Tarihi: 08.04.2019)



# İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

## SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

### YAZAR KILAVUZU

#### Yayın İlkeleri

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisinde (İAÜD); uygulamalı iletişim, iletişim bilimleri, medya çalışmaları, yeni medya, dijital kültür, reklamcılık, halkla ilişkiler, eğitim bilimleri, uzaktan eğitim, görsel iletişim tasarımı, radyo, televizyon, sinema, sosyoloji ve buna yakın sosyal bilimlerdeki ilgili alanlarında bilimsel çalışmalar kapsamında eserler yayınlanmaktadır.

**İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** senede 4 defa yayınlanan hakemli bir dergidir. Orijinal teorik ve/veya deneysel çalışma ve sabit referans değerleri ile ilgili öğretici açıklamanın bulunduğu makaleler kabul edilir.

**İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** yayın kurulu, uluslararası uzmanların değerlendirmesiyle makalelerin kabul edilmesi veya edilmemesinde yetkilidir.

#### GENEL KURALLAR

1. Dergide yayımlanan yazı ve makalelerde kullanılacak dil Türkçe ve İngilizcedir.
2. Çalışmayı destekleyen bir kurum varsa, metin içerisinde belirtilmelidir.
3. Gönderilen yazılar kaynakça ve ekler dahil maksimum **12.000** kelime olmalıdır.
4. Makaleler **APA referans sistemine (APA 6.0)** göre düzenlenmelidir. Lütfen metin içinde verilen referansların kaynakçada olmasına özen gösteriniz.
5. Dergimiz için editör kurulunca belirlenen intihal oranı üst sınırı **yüzde 20**'dir. İntihal tespit programındaki filtreleme seçenekleri şu şekilde ayarlanır: -Kaynakça hariç (Bibliography excluded) -Alıntılar hariç (Quotes excluded) -5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 5 words) -Program menüsünde bulunan diğer filtreleme seçenekleri raporlamaya dâhil edilmez.

## **Yazım Kuralları**

- **Sayfa Düzeni**

Üst 3,5 cm, alt 2,5 cm, sol kenar 2,5 cm, sağ 2 cm boşluk bırakılacak şekilde tüm metin alanı 170 mm X 240 mm şeklinde olmalıdır.

- **Yazı Türü**

Times New Roman yazı karakteri kullanılmalıdır. Türkçe “Öz” İngilizce “Abstract” bölümleri 11 punto, ana metin 11 punto, yararlanılan kaynaklar bölümü ise 1 punto olmalı; metin, Türkçe-İngilizce özet ve yararlanılan kaynaklar iki yöne yaslı olarak hizalanmalıdır. Metin tek satır aralığı kullanılarak yazılmalı, paragraflar arası 1 satır boşluk bırakılmalıdır.

- **Başlıklar**

Makale ana başlık ve alt başlıklardan oluşacak şekilde düzenlenmelidir.

- **Ana Başlık**

Times New Roman karakterinde, büyük harfler kullanılarak, kalın, 14 punto şeklinde Microsoft Word formatında olmalıdır. Yazar ismi, kısaltmaları, yazar ORCID numarası ve e-posta adresleri başlıktan sonra iki satır boşluk bırakacak şekilde yazılmalı ve yazar ismi küçük, soyadı büyük olacak şekilde 11 punto yazı karakterinde yazılmalıdır.

- **Öz**

300 kelimeyi geçmemeli ve “ÖZ” kalın, 11 punto olmalı, özet metni 11 punto olarak tüm metin Times New Roman yazı stilinde iki yana yaslı ve tek paragraf şeklinde Microsoft Word formatında yazılmalıdır. Anahtar kelimeler italik, kalın yazı tipinde ve 11 punto olmalıdır. Makaleye uygun en az üç en fazla beş anahtar kelimenin ilk harfleri büyük diğer harfleri küçük olacak şekilde yazılmalıdır. “ÖZ”de makalenin konusu, araştırma yöntemi ve sonucuyla ilgili kısa bilgiler verilmelidir.

- **Abstract**

Abstract ana başlık türkçe anahtar kelimelerden sonra iki satır boşluk bırakılarak yazılmalıdır. Times New Roman karakterinde, büyük harfler kullanılarak, kalın, 11 punto, iki yana yaslı ve tek paragraf şeklinde Microsoft Word formatında olmalıdır. 300 kelimeyi geçmemeli ve “ABSTRACT” kalın, 11 punto olmalı; tüm metin Times New Roman yazı stilinde Microsoft Word formatında yazılmalıdır. Abstract’taki anahtar kelimeler (keywords) italik, kalın yazı tipinde ve 11 punto olmalıdır. Makaleye uygun en az üç en fazla beş anahtar kelimenin(keywords) ilk harfleri büyük diğer harfleri küçük olacak şekilde yazılmalıdır. “ABSTRACT”ta makalenin konusu, araştırma yöntemi ve sonucuyla ilgili kısa bilgiler verilmelidir.

- **Bölümler**

Makalenin içeriğine göre oluşturulan bölüm alt başlıkları (GİRİŞ, KAVRAMSAL ÇERÇEVE, LİTERATÜR TARAMASI, ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ, BULGULAR, SONUÇ, ...gibi) hepsi büyük harf olacak biçimde, 11 punto ve kalın (bold) olmalıdır ve **numaralandırma kullanılmadan** yazılmalıdır.

- **Ana Metin**

Alt başlıklar 11 punto, kalın ve büyük harf kullanılarak yazılmalı ve metin kısmı 11 punto, Times New roman yazı stilinde Microsoft Word formatında olmalıdır. Makaleler tek sütun, iki yana yaslı olacak şekilde ve paragraf aralarında tek aralık olacak şekilde yazılmalıdır. İlk bölümün alt başlığı anahtar kelimelerden sonra bir satır boşluk bırakarak başlamalı ve bunu takip eden metin paragraflarında boşluk olmamalıdır. Makale Uzunluğu şekiller ve figürler ile birlikte 20 sayfayı geçmemelidir.

- **Tablo, Şekil, Grafik ve Resimler**

Metinde kullanılan tablo, şekil, grafik ve resimler yazar(lar) tarafından özgün olarak oluşturulmamış ise “kaynak” gösterilerek metin içinde kullanılabilir. Tablo, şekil, grafik ve resimler metin kısmına uyacak şekilde yerleştirilmeli ve başlıkları 11 punto ve ortalanarak yazılmalıdır. Metin içinde kullanılan tablo ve grafikler Tablo 1., Tablo 2./ Grafik 1., Grafik 2. ... vb gibi sıralanmalıdır. Tablo numaraları ve başlıklar tablodan önce olacak şekilde yazılmalıdır. Şekil, grafik ve resimlerin numaraları ve başlıkları kendinden (şekil, grafik ve resim) sonra altta olacak şekilde Şekil 1., Şekil 2./ Resim 1., Resim 2. ... vb gibi sıralanarak yazılmalıdır. Tablo, şekil, grafik ve resim başlıklarında kullanılan kelimelerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük olacak şekilde oluşturulmalıdır.

- **Sonuç**

Başlık kalın, 11 punto, büyük harflerle ve metin kısmı da 11 punto Times New Roman yazı stilinde Microsoft Word formatında yazılmalıdır.

- **Makale içi referans gösterimi**

Makale içinde referans gösterimi APA (en son sürüm) kurallarına uygun olacak şekilde düzenlenmelidir.

APA referans kuralları için bakınız: <https://www.citefast.com/styleguide.php?style=APA&sec=form>

Tek yazarlı kaynaklara referans: (Atılğan, 2015: 28) , (Atılğan, 2015: 28-32)

İki yazarlı kaynaklara referans: (Atılğan & Demir, 2015: 28), (Atılğan & Demir, 2015: 28-32)

Beş yazarlı kaynaklara ilk kez referans yapıldığında: (Atılğan, Demir, Çelik, Savaş & Yıldırım, 2015: 28)

Beş yazarlı kaynaklara ikinci kez veya daha fazla kez referans yapıldığında: (Atılğan vd., 2015: 28)

Beşten fazla yazarlı kaynaklara ilk kez referans yapıldığında: ( Atılğan, Demir, Çelik, Savaş, Yıldırım....Işık, 2015: 28)

Beşten fazla yazarlı kaynaklara ikinci kez veya daha fazla kez referans yapıldığında: (Atılğan vd., 2015: 28)

İnternette referans yapıldığında: (URL-1)

- **Kaynakça**

Makalede yararlanılan kaynaklar APA (en son sürüm) kurallarına uygun olacak şekilde düzenlenmelidir. APA kaynak gösterimi için bakınız: <https://www.citfast.com/styleguide.php?style=APA&sec=form>

Kaynakça başlığı 11 punto, kalın; kaynaklar ise aşağıda gösterilen biçimde alfabetik, numarasız yazılmalıdır. Ayrıca eser ismi (referans alınan kaynak) *italik* olmalıdır. Elektronik kaynaklar, basılı kaynaklardan ayrı bir başlık altında yazılmalıdır.

**Tek yazarlı kitap**

Tuncer, D. (1992). *Dağıtım Kanalları Sistemi*. Ankara: Gazi Yayınları.

**İki yazarlı kitap**

Turgut, M. F. & Y. Baykul. (1992). *Ölçekleme Teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

**Editörlü kitap**

Theberge, J. (Ed.). (1968). *Economics of Trade and Development*. New York: John Wiley.

**Çeviri kitap**

Morgan, L.H. (2015). *Eski Toplum*. (Oskay, Ü. Çev.), İstanbul: İnkılap Yayınevi.

**Kitap bölümü**

Ünlüer, A.O. (1988). Boş Zamanı Değerlendirme Açısından Kitle İletişim Araçlarının Ülkemizde Durumu. Demiray, U. (Ed.). *Kitle İletişim Araçları ve Boş Zaman*. (ss.71-113). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Teknolojisi ve Yaygın Eğitim Vakfı.

**Basılı dergi**

Engin, B. H. (2016). Markalaşma Kavramı Çerçevesinde Marka Ederi. *Öneri Dergisi*. 12 (46): 277-294.

**Elektronik dergi**

Yengin, D. & Algül, A. (2018). Küreselleşme Bağlamında Sanal Gerçeklik Kullanımı. *Turkish Online Journal of Design, Art and Communication-TOJDAC*. 10 (2): 155-126. doi: 10.7456/10902100.

**Basılı Gazete**

Kumcu. E. (2006, 11 Aralık). Büyüme yavaşlama sinyali veriyor. *Hürriyet Gazetesi*. s.9.

**Tez**

Algül, N. (2006). *Sanat Tarihinde Mahmut Akok*. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Sanatı Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

**Web sayfası**

URL-1 <https://dusunbil.com/zaman-ve-insan-uzerine>. (Erişim tarihi: 10 Temmuz 2018).

**Rapor**

Taymaz, E. (2018). *Dijital Teknolojiler ve Ekonomik Büyüme Raporu*. (TÜSİAD-T/2018,10-600).

## İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

**Yayın Koordinatörlüğü, Dr. Öğr. Üyesi Nur Emine KOÇ**

Makaleler sadece Dergipark üzerinden kabul edilmektedir.

İstanbul Aydın Üniversitesi, İletişim Fakültesi,  
Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, No: 38  
Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

**Tel:** (212) 4441428 /43705

**Web:** <http://iaud.aydin.edu.tr>

**E-mail:** [iaud@aydin.edu.tr](mailto:iaud@aydin.edu.tr)

# ISTANBUL AYDIN UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

## **Publishing Principles**

Istanbul Aydın University Journal of Social Sciences (IAUD) accepts and publishes studies within scientific researches in applied communication, communication sciences, media studies, new media, digital culture, advertising, public relations, educational sciences, distance education, visual communication design, radio, television, cinema, sociology.

IAUD is a peer-reviewed journal which is published four times a year. Accepted articles are those which contain original theoretical and/or experimental studies as well as educational explanations related to fixed reference values.

IAUD Editorial Board is authorized to decide whether or not to accept articles through international peer-reviews.

## **General Rules**

1. The language of the articles is Turkish and English
2. If there is an institution that supports the study, it should be specified in the text.
3. Manuscripts should not exceed 12.000 words including bibliography and annexes.
4. Articles should be organized according to the APA reference system. Please make sure that the references in the text are in the references
5. The upper limit of plagiarism determined by the editorial board for our journal is 10 percent. The filtering options in the plagiarism detection program are set as follows: -Except for biblical (Bibliography excluded) -except for exclusions (Quotes excluded) -except for text sections with less than 5 words (Limit match size to 5 words) -Other filtering options included in the program menu are included in the report. It is not.

## • **Writing Rules**

### **Page Layout**

Margins: up 3,5; down 2,5; left 2,5; right 2 cm with 170 mm X 240 mm over all text space.

- **Type of Font**

Times New Roman style should be used. Turkish Abstract English Abstract should be in 11 pt, main text should be 10 pt. Text, Turkish-English abstract and the sources used should be justify. Text should be written using single line spacing, 1 line spacing between paragraphs should be left.

- **Headlines**

The manuscript should be composed of main headings and sub-headings.

- **Main Title**

Times New Roman character, using capital letters, bold and must be in Microsoft Word format in 14-pt format. Author name, abbreviations, author ORCID number and e-mail addresses should be written with two lines of space after the title and the name of the author should be written in 11 pt font size.

- **Abstract**

The text should be written in 11-pt font in Times New Roman font style and in a single paragraph in Microsoft Word format. Must not exceed 300 words and should be bold, 11 pt. Keywords should be in italic, bold type and 11 pt. At least three, maximum five key words should be written with the first letter and the other letters with small letters. In abstract (ÖZ), subject of the article, research method and result should be given.

- **Abstract Title**

Abstract title should be written with two lines of space after Turkish keywords. Times New Roman should be in bold, 11 pt, justified, and in single word Microsoft Word format using capital letters. Should not exceed 600 words and abstract should be bold, 11 pt. and all text should be written in Microsoft Word format in Times New Roman style. Keywords in abstract should be in italic, bold type and 11 pt. At least three, maximum five key words should be written with the first letter and the other letters with small letters. In abstract, subject of the article, research method and result should be given.

- **Sections**

Section subtitles (INTRODUCTION, CONCEPTUAL FRAME, LITERATURE SCANNING, RESEARCH METHODOLOGY, FINDINGS, CONCLUSION, etc), which are formed according to the content of the article, should be all uppercase, 11 pt and bold, and they should be typed without numbering.

- **Main Text**

Subtitles should be written in 11 pt, bold and capital letters and the text should be in 11 pt., Times New Roman style in Microsoft Word format. Articles should be written in a single column, justified, and in a single space between paragraphs. The subtitle of the first section should start with a line space after the keywords and there should be no spaces in the following paragraphs. Article length must not exceed 20 pages with shapes and figures

- **Tables, Figures, Graphics and Pictures**

If the tables, figures, graphics and pictures used in the text are not originally created by the author (s), they can be used in the text by showing “source”. Tables, figures, graphics and pictures should be placed to fit the text and the headings should be written in 11 font size and centered. Tables and graphs used in the text should be listed as Table 1., Table 2. / Chart 1., Chart 2. etc. and so on. Table numbers and titles should be written before the table. Figures, graphics and pictures of the numbers and the headers (figure, graphic and picture) then the bottom of the Figure 1., Figure 2. / Picture 1., Picture 2. etc. should be written as ordered. The first letters of the words used in the tables, figures, graphics and image titles should be initials large and the others are small.

- **Conclusion**

The title should be written in bold, 11 pt, capital letters and text in 11 pt. Times New Roman style in Microsoft Word format.

- **In-article Reference Representation**

Reference within the article should be arranged in accordance with the APA rules.

See the APA reference guidelines: <https://www.citefast.com/styleguide.php?style=APA&sec=form>

Reference to single authored sources: (Atılğan, 2015: 28) , (Atılğan, 2015: 28-32)

Reference to sources with two authors: (Atılğan & Demir, 2015: 28), (Atılğan & Demir, 2015: 28-32)

When reference is made to sources with five authors for the first time: (Atılğan, Demir, Çelik, Savaş & Yıldırım, 2015: 28)

When reference is made to sources with five authors for a second time or more: (Atılğan vd., 2015: 28)

When references to resources with more than five authors are made for the first time: ( Atılğan, Demir, Çelik, Savaş, Yıldırım....Işık, 2015: 28)



Reference to sources with more than five authors for the second time or more times: (Atılğan vd., 2015: 28)

When reference is made from the Internet: (Mills, 2012)

- **Bibliography**

Reference within the article should be arranged in accordance with the APA rules. See the APA reference guidelines: <https://www.citefast.com/styleguide.php?style=APA&sec=form>

Bibliography title 11 points, bold; References should be written alphabetically, without numbers, as shown below. It should also be the title of the work (reference source). Electronic sources should be seperated.

**Single Author Book**

Tuncer, D. (1992). *Dağıtım Kanalları Sistemi*. Ankara: Gazi Yayınları.

**Two Authors Book**

Turgut, M. F. & Y. Baykul. (1992). *Ölçekleme Teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

**Edited Book**

Theberge, J. (Ed.). (1968). *Economics of Trade and Development*. New York: John Wiley.

**Translation Book**

Morgan, L.H. (2015). *Eski Toplum*. (Oskay,Ü. Çev.), İstanbul: İnkılap Yayınevi.

**Part of Book**

Ünlüer, A.O. (1988). Boş Zamanı Değerlendirme Açısından Kitle İletişim Araçlarının Ülkemizde Durumu. Demiray, U. (Ed.). *Kitle İletişim Araçları ve Boş Zaman*.(ss.71-113). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Teknolojisi ve Yaygın Eğitim Vakfı.

**Published Magazine**

Engin, B. H. (2016). Markalaşma Kavramı Çerçevesinde Marka Ederi. *Öneri Dergisi*. 12 (46): 277-294.

**Published Journal**

Kumcu. E. (2006, 11 Aralık). Büyüme yavaşlama sinyali veriyor. *Hürriyet Gazetesi*. s.9.

**Dissertation**

Algül, N. (2006). *Sanat Tarihinde Mahmut Akok*. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Sanatı Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

**Web Page**

(URL-1) <https://dusunbil.com/zaman-ve-insan-uzerine>. (Erişim tarihi: 10 Temmuz 2018).

**Report**

Taymaz, E. (2018). *Dijital Teknolojiler ve Ekonomik Büyüme Raporu*. (TÜSİAD-T/2018,10-600).

**ISTANBUL AYDIN UNIVERSITY JOURNAL OF  
SOCIAL SCIENCES**

**Publication Coordinator, Asst. Prof. Dr. Nur Emine KOÇ**

Articles are accepted only through Dergipark.

İstanbul Aydın University, Communications Faculty,  
Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, No: 38  
Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

**Tel:** (212) 4441428 /43705

**Web:** <http://iaud.aydin.edu.tr>

**E-mail:** [iaud@aydin.edu.tr](mailto:iaud@aydin.edu.tr)