



Ahi Evran Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dergisi

Cilt 9, Sayı 1, 2023

**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

Sahibi

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü adına

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Enstitü Müdürü)

Editör

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Alan Editörleri

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN (Sınıf Öğretmenliği Eğitimi/Türkçe ve İlk Okuma Yazma Eğitimi)

Prof. Dr. Fazıl YOZGAT (Kamu Yönetimi)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Eğitim Tarihi)

Prof. Dr. Musa ÖZATA (İşletme)

Prof. Dr. Veli ÜNSAL (Tarih)

Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ (Türkçe Eğitimi)

Doç. Dr. Ahmet Cem ERKMEN (Antropoloji)

Doç. Dr. Davut AYDIN (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık)

Doç. Dr. Gül ÖZÜDOĞRU (Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi)

Doç. Dr. Hande KILIÇARSLAN (Geleneksel Türk El Sanatları)

Doç. Dr. Maksut YİĞİTBAŞ (Türk Dili ve Edebiyatı)

Doç. Dr. Menderes ÜNAL (İngilizce)

Doç. Dr. Remzi CAN (Türkçe Eğitimi)

Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ (Coğrafya Eğitimi)

Doç. Dr. Yusuf Ziya OLPAK (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi)

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ERTUĞRUL (Hukuk)

Dr. Öğr. Üyesi Işık Adak ADIBELLİ (Arkeoloji)

Akademik Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ahmet AY (Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet GÖKBEL (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/Kırgızistan)

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Camgırbek BÖKÖŞOV (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/ Kırgızistan)

Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN (Michigan State Üniversitesi, ABD)

Prof. Dr. Fırat PURTAŞ (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Filiz Nurhan ÖLMEZ (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Gülnaz ABDULLAZADE (Bakü Müzik Akademisi, Azerbaycan)

Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN (Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Hayati AKYOL (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Kadyralı KONKOBÆV (Türk Akademisi Başkan Yardımcısı)

Prof. Dr. Nadir İLHAN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Niginahon Arslonovna ŞERMUHAMEDOVA (Özbekistan Milli Üniversitesi, Özbekistan)

Prof. Dr. Refik BALAY (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Sema ETİKAN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Prof. Dr. Tahira ALLAHYAROVA (Sosyal Araştırma Merkezi Azerbaycan/Bakü)

Prof. Dr. Temuçin Faik ERTAN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Vefa TAŞDELEN (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Yakup ÇELİK (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Yaşar ÖZÜÇETİN (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)
Prof. Dr. Yonca ANZERLİOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR (Marmara Üniversitesi)

Bu Sayının Hakemleri

Cilt 9, Sayı 1, 2023

Dr. Ahmet KURNAZ	Dr. İsmail ABALI
Dr. Ahmet Tuncay ERDEM	Dr. M. Emir RÜZGAR
Dr. Ali Osman ENGİN	Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN
Dr. Alp Yücel KAYA	Dr. Metehan KUTLU
Dr. Alptekin SÖKMEN	Dr. Murat TEMUR
Dr. Arda BAŞ	Dr. Mustafa BEKTAŞ
Dr. Asude MALKOÇ	Dr. Mustafa CEYLAN
Dr. Begümhan YÜKSEL	Dr. Mustafa KARABULUT
Dr. Bengisu KAYA ÖZGÜL	Dr. Nilüfer KOÇTÜRK
Dr. Berk YILMAZ	Dr. Nurhan AKTAŞ
Dr. Cevat ELMA	Dr. Nuri BALOĞLU
Dr. Cüneyit AKAR	Dr. Olca SEZEN DOĞANCILI
Dr. Çavuş ŞAHİN	Dr. Ömer Faruk İŞCAN
Dr. Deniz AKDAL	Dr. Rauf YANARDAĞ
Dr. Emrullah FATİŞ	Dr. Remzi CAN
Dr. Ezgi ÇETİNKAYA ÖZDEMİR	Dr. Rıdvan KARABULUT
Dr. Fatih Ferhat ÇETİNKAYA	Dr. Sema EKİNCEK
Dr. Ferhat TOPER	Dr. Tekin ÖNAL
Dr. Hacı Ömer BEYDOĞAN	Dr. Ulaş KARAKOÇ
Dr. Hakan CANDAN	Dr. Veli ÜNSAL
Dr. Halime Miray SÜMER DODUR	Dr. Yusuf KIZILTAŞ
Dr. Hüseyin ŞİMŞEK	

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN (Editör) 0 (386) 280 43 01

Arş. Gör. Fatma Cahide ÖZÇELİK (Sekretarya)

Arş. Gör. Dildar ÖZASLAN (Sekretarya)

Arş. Gör. Semra OMAK (Sekretarya)

Doç. Dr. Gül ÖZÜDOĞRU (Dizgi)

e-posta: sbed@ahievran.edu.tr

Dergi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün resmi yayın organıdır ve uluslararası, akademik, hakemli bir dergidir.

Dergi yılda üç kez (Mart, Temmuz ve Kasım aylarında) yayımlanır.

Dergide, Türkçe ve İngilizce makaleler yayımlanmaktadır.

Dergimiz ULAKBİM TR Dizin, Türk Eğitim İndeksi (TEİ), İslami Araştırmalar Merkezi Dizini (İSAM), Directory of Research Journals Indexing (DRJI), Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBİAD), ASOS ve Google Akademik'te taranmaktadır.

Dergimizde yayımlanan tüm eserler Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmaktadır.



**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

Cilt 9, Sayı 1, 2023

Araştırma Makalesi

Ezgi ÇETİNKAYA ÖZDEMİR

Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Artırılmış Gerçeklik Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Çalışmaların Sistematik Derlemesi.....1-19

Araştırma Makalesi

Bengisu KAYA ÖZGÜL & Seyit ATEŞ

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma ve Yazma Güçlüklerini Belirleme Düzeylerinin İncelenmesi.....20-39

Araştırma Makalesi

Gökhan ŞENER & Tufan AYTAÇ

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması.....40-59

Araştırma Makalesi

Uygar BAYRAKDAR

Annelerin Çocuk Gelişimine İlişkin Bilgileri Özel Gereksinimli Çocukların Ev Ortamlarının Kalitesini Yordar mı?.....60-79

Araştırma Makalesi

Saliha BAŞER & Halil Özcan ÖZDEMİR

Ötantik Liderlik Algısının Personel Güçlendirme ve İş Stresinde Kendiliğin Düzenleyici Rolü.....80-96

Araştırma Makalesi

Hasan Güner BERKANT & Cihan MANSUROĞLU

Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıkları ile Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi.....97-116

Araştırma Makalesi

Tuğçe ÖZOĞUL BALLYALI & Öznur AKGİŞ İLHAN

Turizm ve Dijitalleşme Konulu Araştırmaların Bilimsel Haritalama Tekniği ile Bibliyometrik Analizi.....117-133

Araştırma Makalesi

Muhammed SALİHOĞLU & Ahmet YAYLA

Hizmet İçi Eğitimlerin Öğretmen Niteliğine Olan Etkisinin Değerlendirilmesi.....134-153

Araştırma Makalesi

Özlem ÖZEN KOÇ, Sümeyra SOYSAL & Filiz BİLGE

Ergenlerde Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Cinsiyetin Düzenleyici Rolü..... 154-169

Araştırma Makalesi

Turan BAŞKONUŞ & Durdane ÖZTÜRK

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi.....170-184

Araştırma Makalesi

Özgür Burçak GÜRİSOY & Ezgi ÇOLAK

Akıllı Tarım Literatürünün Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden Türkiye Bağlamında Değerlendirilmesi.....185-203

Derleme Makale

Ali Osman ÖZPOLAT & Elif AKTUNA

Türkiye’de Çocuk Yoksulluğuna İlişkin Bir Değerlendirme.....204-223

Araştırma Makalesi

Zekeriya IŞIK

Osmanlı Toplumunda Ramazan Ayı’nın Sûfilerin Yaşantısı Üzerindeki Etkileri (19. Yüzyıl - 20. Yüzyıl Başları).....224-243

Araştırma Makalesi

Maksut YİĞİTBAŞ

Üç Ayrı Dönemin Hikayecisinde Ekoeleştirel Tavrı.....244-254

Araştırma Makalesi

Seyhan SOĞANCI & Emrah GÜLBOY

Ebeveynlerin Gözünden Özgül Öğrenme Güçlüğü: Bir Metafor Analizi.....255-274

Araştırma Makalesi

Meral METİN GÖKSU & Zeynep TAŞYÜREK

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar.....275-289

Araştırma Makalesi

Tuğba AKKOYUN

Beden Folkloru Açısından Gagavuz Mânilerinde Kadınlar.....290-309

Araştırma Makalesi

Emine ATASAY, Huriye DENİŞ ÇELİKER & Dilek ERDURAN AVCI

COVID-19 Pandemi Döneminde Öğretmen Adaylarının Bilime ve Bilimsel Bilgiye Bakış Açılarının İncelenmesi.....310-329

Araştırma Makalesi

Kahraman GÜRBÜZ

Atatürk Döneminde Sadabat Paktı Çerçevesinde Türkiye'nin Ortadoğu Ülkeleri İle İlişkileri.....330-349

Araştırma Makalesi

Yusuf AKKOCA

The Mediation of Job Satisfaction between Perceived Organizational Support and Organizational Commitment.....350-362

Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Artırılmış Gerçeklik Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Çalışmaların Sistematik Derlemesi

Ezgi ÇETİNKAYA ÖZDEMİR
Kafkas Üniversitesi
ezgicetinkaya1990@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4341-7864

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1226068
Geliş Tarihi: 28.12.2022	Revize Tarihi: 10.03.2023
	Kabul Tarihi: 13.03.2023

Atf Bilgisi

Çetinkaya Özdemir, E. (2023). Okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmaların sistematik derlemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 1-19.

ÖZ

Bu araştırma, okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmaların belirli ölçütlere göre incelenmesi ve bu alandaki genel eğilimlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. İlgili amaç doğrultusunda, araştırmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, Web of Science, ERIC, TR Dizin, Dergipark, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Scholar veri tabanlarında yer alan artırılmış gerçeklik ve okuma konulu 4'ü tez, 31 tanesi makale olmak üzere toplam 35 çalışma oluşturmaktadır. Çalışmalar, yayınladığı yıl, yaklaşım, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, merkeze alınan değişkenler ve anahtar kelimeler şeklinde belirlenen ölçütler doğrultusunda incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, en fazla çalışmanın 2022 yılında üniversite düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte çalışmalarda en fazla karma ve nicel yöntemin kullanıldığı, birçok veri toplama aracı ve veri analiz yöntemlerine başvurulduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışmalarda merkeze alınan değişken ve anahtar kelimelerin genellikle okuduğunu anlama ve artırılmış gerçeklik olduğu görülmektedir. Sonuçlar kapsamında, okulöncesiinden lisansüstü eğitime kadar bütün kademelerde fayda sağladığı görülen artırılmış gerçeklikliğin, okuma becerisi özelinde okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve okuma tutumu gibi okumanın bilişsel ve duyuşsal birçok özelliğinin geliştirilmesinde kullanıldığı görülmüştür. Bu kapsamda farklı yöntem ve veri toplama araçları kullanılarak sürecin daha derinlemesine incelenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okuma becerisi, artırılmış gerçeklik, sistematik derleme.

Systematic Review of Studies on the Use of Augmented Reality Technology in the Development of Reading Skills

ABSTRACT

This research aims to examine the studies on the use of augmented reality technology in the development of reading skills according to certain criteria and to determine the general trends in this field. For the related purpose, systematic review method was used in the research. The sample of the study consists of 35 studies, 4 of which are thesis and 31 of which are articles, on augmented reality and reading in Web of Science, ERIC, TR Index, Dergipark, YÖK National Thesis Center and Google Scholar databases. The studies were examined in accordance with the criteria determined as the year of publication, approach, study group, data collection tools, data analysis methods, central variables and keywords. According to the results obtained, it is seen that the most studies were carried out at the university level in 2022. However, it was concluded that mixed and quantitative methods were mostly used in the studies, and many data collection tools and data analysis methods were used. In addition, it is seen that the variables and keywords that are at the center of the studies are generally reading comprehension and augmented reality. Within the scope of the results, it has been seen that augmented reality, which is seen to be beneficial at all levels from preschool to graduate education, is used in the development of many cognitive and affective features of reading such as reading comprehension, fluent reading, reading motivation and reading attitude. In this context, it may be suggested to examine the process in more depth by using different methods and data collection tools.

Keywords: Reading skill, augmented reality, systematic review.

Giriş

Ana dilin öğretimi dört temel dil becerisine dayanmaktadır. Bu dil becerilerinden biri de okumadır. Okuma becerisi, bireyin yaşamına etki eden, bilişsel, kültürel ve sosyal alanlarda nitelik kazanmasına yardımcı olan karmaşık süreçtir (Keskin, 2012). Karmaşık ve dinamik olan bu süreç, en geniş tanımıyla “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun

bir amaç ve yöntem doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir.” (Akyol, 2013, s.1). Okuma, öğretim sürecinde bulunan, bireyin hayatını anlamlı hale getirmesinde bireye yarar sağlayan temel becerilerdendir (Akyol, 2006). Bu beceri, karmaşık birçok süreci işe koştugu için, öğretmenler okuma becerisini kazandırırken farklı birçok yola başvurmaktadır. Başvurulan yollardan biri de okumada teknolojiden yararlanmaktır. Özellikle günümüzde, okuma becerilerinin kazandırılmasında geleneksel yöntemler yerini teknolojiye bırakmıştır (Zelzele, 2014).

Teknolojik gelişmeler toplumların yaşayışları ile sosyal, kültürel, ekonomik özellikleri gibi birçok alanda değişikliğe neden olmuştur (Kocaman-Karoğlu, Bal-Çetinkaya ve Çimşir, 2020). Günümüzde teknolojide meydana gelen bu değişimler, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da önem arz etmektedir (Tatar, Kağızmanlı ve Akkaya, 2013). Bu bakımdan, bulunduğumuz çağın gerektirdiklerine uyum sağlayabilmek adına, eğitim sürecinin güncellenmesi, kullanılan yöntem ve tekniklerin teknolojiyle uyumlu hale getirilmesi ve sürece dâhil olan paydaşların teknoloji kullanım düzeylerinin daha iyi durumda olması beklenir (Villegas-Reimars, 2003). Nitekim eğitim teknoloji entegrasyonunun sağlanması etkili eğitim ortamlarının oluşturulmasına da zemin hazırlayacak durumlardan biridir. Bu şekilde bireylerin ve toplumların gelişiminde önemli bir adım atılabilir.

Teknolojinin gelişimiyle birlikte eğitim sürecinde teknolojinin kullanılmasına dair beklentiler artmakta ve eğitimde nasıl kullanılacağına ilişkin birçok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalar kullanılabilir araçlardan birinin de artırılmış gerçeklik olabileceğini göstermektedir. Artırılmış Gerçeklik (AG), gerçek dünya görüntüsünün metin, resim, ses, animasyon ve üç boyutlu nesnelere zenginleştirilerek sunulduğu bir teknolojidir (Perez-Lopez ve Contero, 2013). Azuma (1997), AG'nin “gerçek ve sanal nesnelere eş zamanlı olarak etkileşiminin sağlandığı, sanal dünya nesnelere ile gerçek dünya nesnelere birleştirildiği bir teknoloji” olduğunu ifade etmiştir. Artırılmış gerçekliğin birçok özelliği bulunmaktadır. Gerçek ve sanal gerçek ortamda birleştirilerek etkileşim sağlama, etkileyici ortam oluşturma, gerçek gözlem ve algı, kavramsal öğrenme, interaktif ve dikkat çekici olma ile geri bildirim sağlama birkaçıdır (Chen, 2013). Bu özellikler, AG'nin eğitim ortamında kullanılabilirliğini ve etkili olabileceğini göstermektedir. Nitekim Sayımer ve Küçükaraç (2015), artırılmış gerçekliğin pedagojik açıdan fayda sağladığını; ayrıca yeni yöntemler sunmada da etkili olduğunu ifade etmektedir. Yapılandırmacı öğrenme teorisinden gelen AG öğretimi (Wu, Hsiao, Wu, Lin ve Huang, 2012) incelendiğinde, sürecin öğrenci merkezli olduğu (Gün, 2014), yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesini temel aldığı (İbili, 2013) görülmektedir. AG, birçok duyu organına hitap ederek bireyin deneyim kazanmasına yardımcı olmakta ve öğrenmeyi anlamlı hale getirmektedir (Núñez, Quirós, Núñez, Carda, Camahort ve Mauri, 2008).

Ancak alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında AG'nin genellikle eğitim alanında fen bilimleri, geometri, matematik gibi soyut kavramların yoğunlukta olduğu alanlarda çok daha fazla kullanıldığı görülmektedir (Abdüsselam, 2014; Abdüsselam ve Karal, 2012; Cai, Wang ve Chiang, 2014; Gün, 2014; İbili, 2013). Halbuki Artırılmış Gerçeklik teknolojisinin birçok duyuya hitap etmesi (Núñez vd., 2008) ve soyut kavramları somutlaştırma (Chen, 2006) gibi özelliklerinin kullanılması iki boyutlu metni öğrenmede zorluk yaşayan bireylerin okuma becerisini geliştirmede büyük yarar sağlamaktadır (Billinghurst ve Duenser, 2012). Fakat okuma becerisinde ilgili veri tabanlarında yapılan araştırma sonucunda bu alanda yeterli çalışmaya ulaşılamamıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmayla, okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmaların belirli ölçütlere göre incelenmesi ve alandaki genel eğilimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece çalışmanın, yapılacak araştırmalara ışık tutarak alanyazındaki boşluğu doldurmaya yardımcı olabileceği söylenebilir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmaların yayımlandığı yıla göre dağılımı nasıldır?
2. Okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmaların yaklaşımına ilişkin özellikleri nelerdir?

3. Okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmaların çalışma grubuna ilişkin özellikleri nelerdir?
4. Okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmaların veri toplama araçlarına ilişkin özellikleri nelerdir?
5. Okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmaların veri analiz yöntemine ilişkin özellikleri nelerdir?
6. Okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmalarda merkeze alınan değişkenlerin dağılımı nasıldır?
7. Okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmalarda anahtar kelimelerin dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli/Deseni

Sistemik derleme, belirlenmiş bir araştırma sorusuna cevap verebilmek için, araştırma sorusuyla ilgili yayınların belirlenen ölçütler kapsamında bir araya getirilerek sentezlenmesi şeklinde ifade edilebilir (Yılmaz, 2021). Bu yöntemde, araştırma sorusunun önceden belirlenmesi, sınırlılıklarının net olması ve nesnel yaklaşılması önem taşımaktadır (Lasserson, Thomas ve Higgins, 2019). Bu tür araştırmalarda, incelenecek çalışmalar belirlenirken, birtakım dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri belirlenir ve incelemeye dâhil edilecek çalışmalar sentezlenerek sunulur (Karaçam, 2013). Nitekim gerçekleştirilen araştırmada, okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmaların belirlenmiş ölçütler dâhilinde sistemik olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Örnekleme

Çalışmanın örnekleme belirlenirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt durum örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Ölçüt durum örnekleme, araştırmacı tarafından çalışmaya katılacak kişi ve nesnelere seçilirken belirlenen bir ölçütün kullanılmasıdır (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Erkan-Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini, Web of Science, ERIC, TR Dizin, Dergipark, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Scholar veri tabanlarında yer alan artırılmış gerçeklik ve okuma konulu 4'ü tez, 31 tanesi makale olmak üzere toplam 35 çalışma oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere araştırmacı tarafından çalışma analiz formu geliştirilmiştir. Bu form geliştirilirken ulaşılan çalışmaların hangi ölçütler doğrultusunda inceleneceğini belirlemek üzere, sistemik derleme ile ilgili alanyazında araştırma yapılmış (Aydoğdu, 2021; Özdemir, 2017; Türel ve Bayer, 2021; Yılmaz, 2021; Yüksel ve Kaya, 2021) ve kullanılacak ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler; çalışmanın yayın yılı, yaklaşımı, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, merkeze alınan değişken ve anahtar kelimeler şeklindedir. Hazırlanan form, sistemik derleme yapmış iki uzmana gösterilerek görüş alınmış ve son şekli verilmiştir. Forma ilişkin bilgi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Analiz Formu

Çalışmanın yayın yılı	Çalışmanın yaklaşımı	Çalışmada yer alan çalışma grubu	Çalışmada kullanılan veri toplama araçları	Çalışmada kullanılan veri analiz yöntemi	Çalışmada merkeze alınan değişken	Çalışmada kullanılan anahtar kelimeler
-----------------------	----------------------	----------------------------------	--	--	-----------------------------------	--

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecinde ilk olarak, Web of Science veri tabanında artırılmış gerçeklik ve okuma kavramlarının İngilizce ve Türkçe karşılığıyla arama yapılmıştır. Arama sonucu 353 çalışmanın listelendiği görülmüştür. Ardından İngilizce yazılmış ve eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmalar şeklinde bir filtrelemeyle 38 çalışmaya erişilmiştir. İnceleme esnasında 38 çalışmanın yalnızca 17'sinin eğitim alanında, dil becerilerinden biri olan okuma becerisiyle ilgili çalışmalar olduğu sonucuna varılmıştır. Geri kalanı farklı alanlarda okuma kelimesinin geçtiği çalışmalardır. (Örneğin; mühendislik eğitimine dair bir çalışmanın içinde okuma kelimesinin geçmesi). Araştırmacı, ulaşılan çalışma sayısını arttırarak daha açıklayıcı bir sonuç elde etmek amacıyla artırılmış gerçeklik ve okuma kavramlarını Türkçe ve İngilizce olarak TR Dizin ve Dergiparkta da taramıştır. Ancak araştırmanın amacıyla ilişkili çalışmaya rastlanmamıştır. Ardından YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde araştırma yapılmış ve amaca uygun 4 tez incelenmiştir. Devamında ERIC veri tabanı da incelenmiş 4 araştırma makalesi daha incelenen çalışmalar arasına eklenmiştir. Son olarak Google Scholar üzerinden bir araştırma yapılmış; 10 araştırma daha çalışmaya dahil edilmiştir. Tarama sürecinin sonunda, 16 Aralık 2022 tarihi itibarıyla toplam 35 araştırma ile çalışmanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Formda belirtilen ölçütler doğrultusunda çalışmalara ilişkin bilgiler excel'e aktarılmıştır. Excel'e aktarılan veriler tablo ve şekiller aracılığıyla sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacı, çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla daha önce sistematik derleme ve bibliyometrik analiz yapmış iki araştırmacıdan verilerin toplanması ve raporlandırılması aşamasında yardım almıştır. Ayrıca bu araştırmacıdan birinden veri tabanlarında aynı kelimelerle arama yapması istenmiş, ulaşılan sayı ve çalışmalar teyit edilmiştir. İç geçerliği sağlamak amacıyla, araştırmanın raporlaştırılması aşamasında, veriler şekil, grafik ve metinlerle açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın dış geçerliği ise, çalışma süreci ve verilerin ayrıntılı bir şekilde betimlenmesiyle sağlanmıştır. Araştırma bittikten sonra bu alanda çalışma yapan iki araştırmacıdan makaleyi hem içerik hem de biçimsel olarak incelemesi istenmiştir, verilen dönütler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu makale, sistematik derleme türünde olduğundan etik kurul izni gerektirmemektedir.

Bulgular

Bu bölümde okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik yapılan çalışmalara ait bulgular tablo ve şekillerle sunulmuş, yer alan başlıklara göre yorumlanmıştır. Çalışmalara ait künye bilgileri Tablo 2'de sunulmuştur.

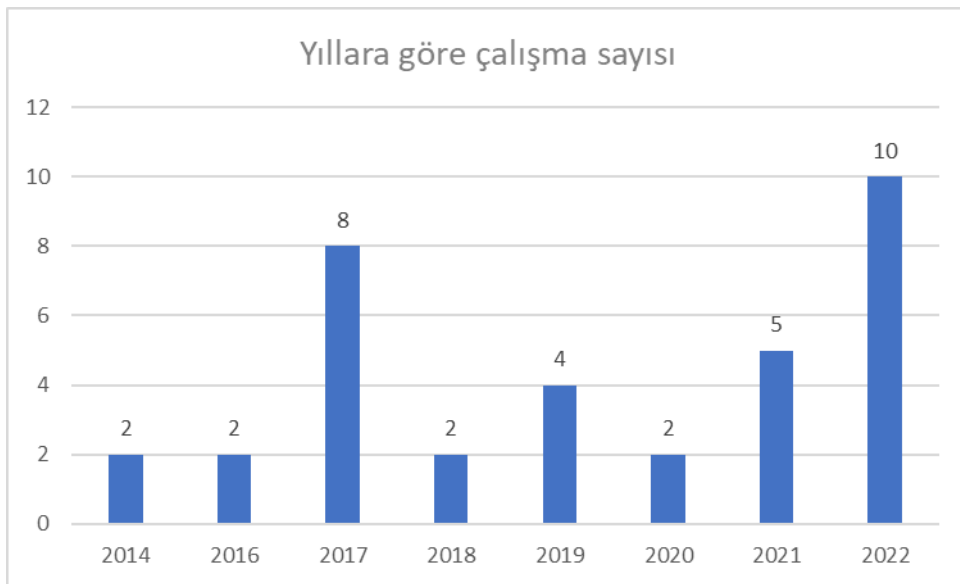
Tablo 2.

Çalışmalara ait künye bilgisi

No	Çalışma	Yayın türü	Atıf Sayısı
Ç1	Bursalı ve Yılmaz, 2019	Makale	105
Ç2	Cheng ve Tsai, 2014	Makale	78
Ç3	Cheng, 2017	Makale	52
Ç4	Yılmaz, Küçük ve Göktaş, 2017	Makale	48
Ç5	Tobar, Baldiris ve Fabregat, 2017	Makale	46
Ç6	Cheng ve Tsai, 2016	Makale	36
Ç7	Lin, Yu, Chen, Haung ve Lin, 2016	Makale	36
Ç8	Rau, Zheng, Guo ve Li, 2018	Makale	35
Ç9	ChanLin, 2018	Makale	24
Ç10	Hellerman, Thorne ve Fodor, 2017	Makale	22
Ç11	Danaei, Jamali, Mansourian ve Rastegarpour, 2020	Makale	19

Ç12	Cheng, 2017	Makale	16
Ç13	Tosto, Hasegawa, Mangina, Chifari, Treacy, Merlo ve Chiazzese, 2021	Makale	16
Ç14	Özcan, Özkan ve Şahin, 2017	Makale	15
Ç15	Alsowat, 2017	Makale	12
Ç16	Cheng, 2019	Makale	11
Ç17	Ok, Haggerty ve Whaley, 2021	Makale	10
Ç18	Pan, Lopez, Li ve Liu, 2021	Makale	6
Ç19	Abu El-Magd, 2019	Makale	1
Ç20	Kuru-Gönen ve Zeybek, 2022	Makale	1
Ç21	Yulian, Ruhama ve Sucipto, 2022	Makale	1
Ç22	Astuti, Anggito ve Mustadi, 2022	Makale	0
Ç23	Çelik ve Yangın-Ersanlı, 2022	Makale	0
Ç24	Çetin ve Ulusoy, 2022	Makale	0
Ç25	Ebadi ve Ashrafabadi, 2022	Makale	0
Ç26	Fecich, 2014	Makale	0
Ç27	Hanafi, 2021	Makale	0
Ç28	Mukayah, Din ve Othman, 2022	Makale	0
Ç29	Qaraghooli, Al-Khateeb ve Hadi, 2022	Makale	0
Ç30	Pineiro ve Perez, 2021	Makale	0
Ç31	Şimşek ve Direkçi, 2022	Makale	0
Ç32	Huisinga, 2017	Tez	20
Ç33	Çetinkaya-Özdemir, 2019	Tez	0
Ç34	Çetin, 2020	Tez	0
Ç35	Bursalı, 2022	Tez	0

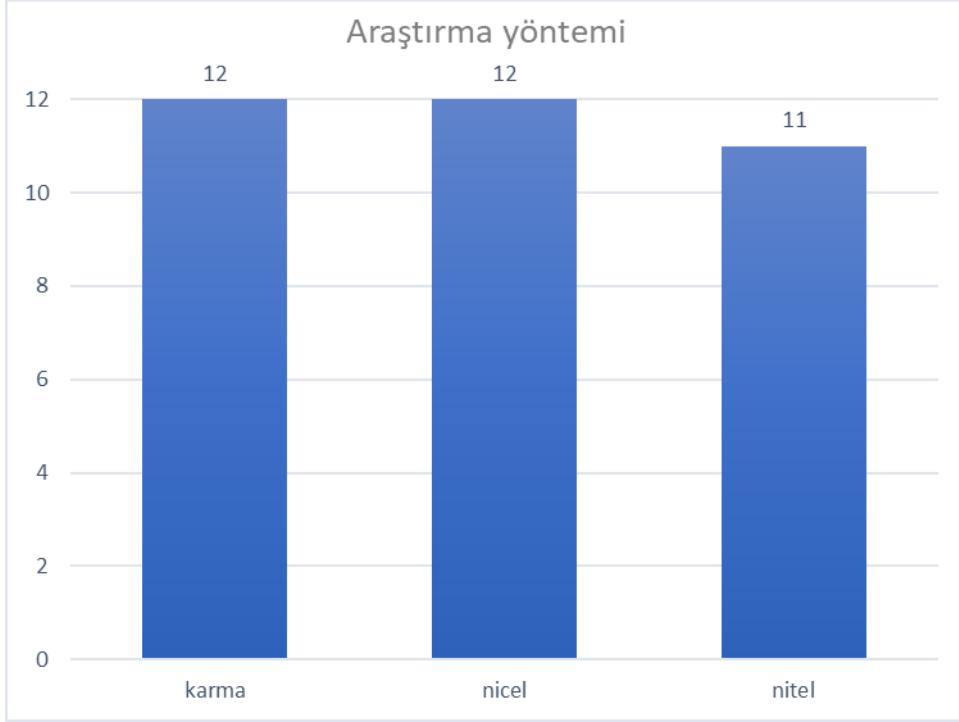
Tablo 2 incelendiğinde, yapılan çalışmaların 4'ünün tez ve 31'inin makale olduğu ve çalışma yılının 2014'ten 2022'ye kadar olan yılları kapsadığı görülmektedir. Atıf sayılarına bakıldığında, en yüksek atıf sayısının 105 olduğu; ancak hiç atıf almayan araştırmaların bulunduğu da söylenebilir. Bunun yanında araştırmaların 10 tanesinin yurt içinde; geriye kalan 25 tanesinin yurt dışında yapıldığı ifade edilebilir.



Şekil 1. Yayınlandığı Yıla Göre Çalışma Sayısı

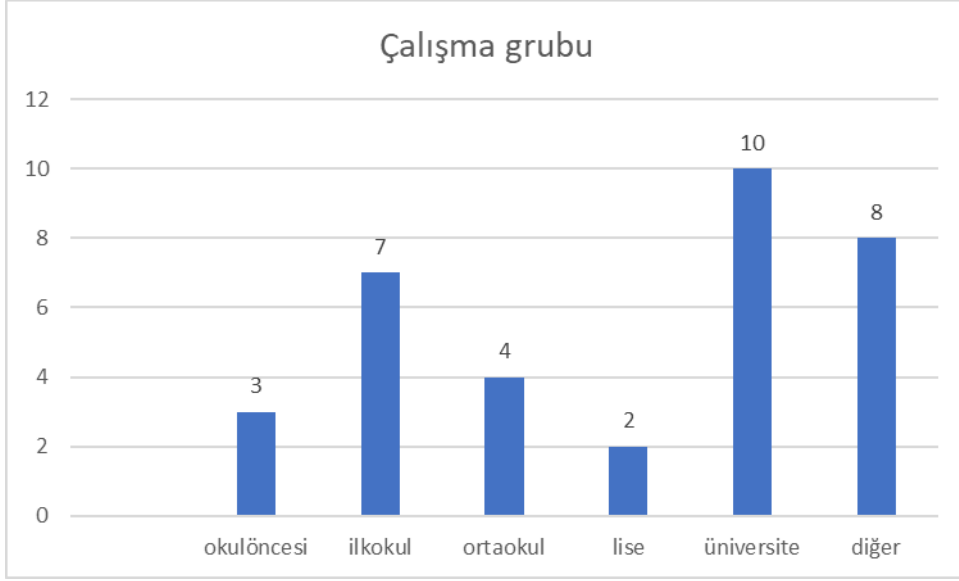
Okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmaların yayınlandığı yıla göre dağılımı Şekil 1'de gösterilmiştir. Dağılım incelendiğinde, yapılan çalışmaların ilk olarak 2014 yılında iki çalışmayla başladığı görülmektedir. 2017 yılında artış gösteren

çalışma sayısı 2022 yılına doğru artma ve azalma eğilimi göstermiştir. 2022 yılı içerisinde 10 çalışmanın yayınlanmasıyla en yüksek sayıya ulaşıldığı görülmektedir. Buradan hareketle, araştırma kapsamında incelenen veri tabanları doğrultusunda, artırılmış gerçekliğin okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılmasının incelenen veri tabanları doğrultusunda 8 yıllık bir geçmişi olduğu ifade edilebilir. Özellikle 2022 yılında en fazla çalışmaya ulaşılmış olması, okumayla artırılmış gerçekliğin birlikte kullanılmasına dair farkındalığın arttığı şeklinde açıklanabilir.



Şekil 2. Araştırma Yaklaşımına Göre Dağılımı

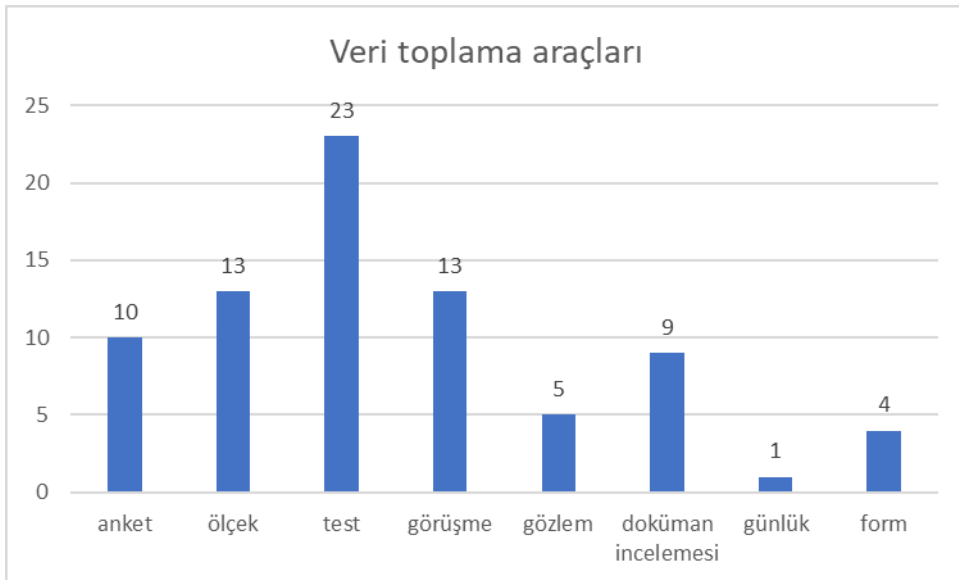
Okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmaların yaklaşımına göre dağılımı Şekil 2’de gösterilmiştir. Dağılım incelendiğinde, araştırmalarda karma yöntem ve nicel yöntemin eşit sayıda kullanıldığı görülmektedir. Gerçekleştirilen 35 makalenin 12’sinin karma, 12’sinin nicel ve 11’inin ise nitel yöntemden yararlanarak gerçekleştirildiği ifade edilebilir. Seçilen yaklaşıma bakıldığında, çalışmaların sayı olarak neredeyse birbirine eşit olduğu görülmektedir. Bu durum, okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik kullanılarak yapılan çalışmaların farklı yaklaşımlardan faydalanılarak yapılabileceğini göstermektedir.



Şekil 3. Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

diğer: 3-6. Sınıf, 9-12 yaş, AG destekli edebi içerik, ebeveyn-çocuk, öğrenci-öğretmen

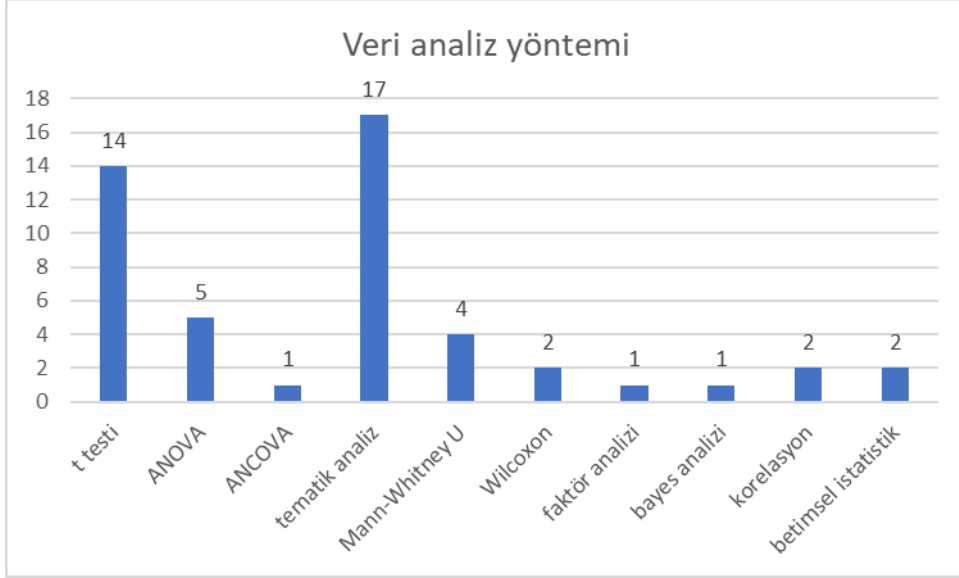
Okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmaların çalışma grubuna göre dağılımı Şekil 3'te gösterilmiştir. Dağılım incelendiğinde, çalışmaların eğitim basamağının her düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca araştırmaların 10 çalışmayla en fazla üniversite düzeyinde, en az ise 2 çalışmayla lise düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum, teknolojik araçlara ulaşılabilirlik ve teknoloji kullanımı açısından üniversite düzeyindeki bireylerin hazırbulunuşluğunun istenilen düzeyde olması, çalışma grubunu belirlemede araştırmacılara yardımcı olmuş olabilir. Ayrıca Şekil 3 incelendiğinde, hiçbir basamağa yerleştirilemeyen ya da her iki basamağı da kapsayan araştırmalar “diğer” başlığı altında ele alınmıştır. Ele alınan çalışmaların bir tanesinde de çalışma grubuna ayrıntılı yer verilmemesinden dolayı bu çalışma dağılımında yer almamıştır.



Şekil 4. Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı Şekil 4'te gösterilmiştir. Dağılım incelendiğinde, başarı testi, ölçek, anket, form gibi nicel verilerin toplandığı araçlarla birlikte; görüşme, doküman

incelemesi, gözlem ve günlük gibi nitel yöntemde kullanılan veri toplama araçlarının da yer aldığı görülmektedir. Çalışmalarda en fazla başarı testlerinin en az ise, günlüklerin kullanıldığı da ifade edilebilir. Bu durum yapılan çalışmaların veri toplama araçlarını çeşitlendirdiği şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 5. Veri Analiz Yöntemine Göre Dağılımı

Okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmaların veri analiz yöntemine göre dağılımı Şekil 5'te gösterilmiştir. Dağılım incelendiğinde, nitel yaklaşım çerçevesindeki araştırmalarda tercih edilen tematik analiz en fazla kullanılan analiz yöntemi olduğu ikinci sırada ise nicel araştırmalarda kullanılan t testinin kullanıldığı ifade edilebilir. Buradan yola çıkarak, kullanılan yöntem ve veri toplama araçlarındaki çeşitliliğin sonucu olarak birçok veri analiz yönteminin kullanılmasının olağan olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, çalışmalarda incelenen duruma ilişkin tematik analiz kullanılarak derinlemesine bilgi alındığı ve t testiyle de gerçekleştirilen uygulamanın etkisi ve gruplar arasındaki farkın incelendiği söylenebilir. Şekil 5'te dikkat çeken bir diğer nokta ise, Ancova, Bayes analizi ve faktör analizinin araştırmalardan birinde kullanılmış olmasıdır.



Şekil 6. Merkeze Alınan Değişkene Göre Dağılım

Yapılan çalışmaların ilk olarak 2014 yılında iki çalışmayla başladığı; 2017 yılında artış gösteren çalışma sayısının 2022 yılında 10 çalışmanın yayınlanmasıyla en yüksek sayıya ulaştığı şeklinde yorumlanabilir. Bunun nedeni olarak teknolojik gelişmelerin sürekli değişimi ve gelişimi artırılmış gerçekliğin okuma alanında da kullanılabilmesini göstermiş ve bu alanda gerçekleştirilen çalışmaların sayısında artışa neden olmuş diyebiliriz. Yüksel ve Kaya (2021), Türkiye’de eğitim alanında artırılmış gerçeklikle ilgili yapılan tezleri 01.01.2019 tarihi itibarıyla incelemişlerdir. Tarama yaptıkları tarih göz önüne alındığında, en fazla çalışmanın 2018’de olduğu sonucuna varmışlardır. Bu da yapılan çalışmayla benzer özellik göstermektedir. Nitekim Usta, Korucu ve Yavuzaslan (2016) da araştırmaya dahil ettikleri çalışmaların özellikle son yıllarda artış gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu da teknolojik gelişmelerin desteklenmesi ve bilgiye erişim olanaklarının artmasına bağlamışlardır. Ayrıca yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların 10 tanesinin yurt içinde; geriye kalan 25 tanesinin yurt dışında yapıldığı ifade edilebilir. Artırılmış gerçekliğe dair birçok gelişmenin öncelikle yurt dışında başlamasının araştırmaların sayısındaki artışı da etkilemiş olabileceğini düşündürmektedir. Ancak bununla birlikte Türkiye’de yapılan çalışmaların da azımsanmayacak derecede olduğu söylenebilir. Batdı ve Gürgeç-Akıcı (2022) şimdilik ülkemizde gerçekleştirilen çalışmaların sayısı yurtdışına göre az da olsa zamanla artış gösteren araştırmalarla gelişim gösterecek nitelikte olduğunu dile getirmişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen sonucun tersine, Çetintav ve Yılmaz (2022) yaptıkları çalışmada, matematik ve geometri eğitimi alanında artırılmış gerçeklikle ilgili yayınlanan araştırmaları incelemişlerdir. Kıtalar arası karşılaştırmasında, Asya kıtasının 20 çalışmayla birinci sırada olduğunu; 9 araştırmayla bunu Avrupa’nın takip ettiğini belirtmişlerdir. Ülkeler açısından yaptığı değerlendirmede ise, Asya kıtasında Türkiye’nin 7 makale ile ilk sırada yer aldığını belirtmişlerdir. Bunu da Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesinin çıkan sonuçta etkili olduğu şeklinde açıklamışlardır.

Yaklaşım açısından incelendiğinde, gerçekleştirilen 35 makalenin 12’sinin karma, 12’sinin nicel ve 11’inin ise nitel yöntemden yararlanarak yapıldığı görülmektedir. Bu durum, artırılmış gerçeklik ve okuma becerisi konulu çalışmaların gerçekleştirilmesinde çeşitlilikten yararlandığı şeklinde açıklanabilir. Nitekim araştırmalar incelenirken, özellikle karma yöntem içerisinde araştırmacıların görüşmeden yararlanarak artırılmış gerçeklik teknolojisiyle gerçekleştirilen okuma etkinliklerine dair duygu ve düşüncelerini aldıkları ve derinlemesine bilgi etmeyi amaçladıkları görülmüştür. Alanyazında yöntem açısından incelenen araştırmalara bakıldığında, yapılan çalışmayla benzer sonuca ulaşan birçok çalışmanın olduğu görülmüştür (Altınpulluk, 2018; Bacca, Baldiris, Fabregat, Graf ve Kinshuk, 2014; Chen, Liu, Cheng ve Huang, 2017; Sünger, 2019). Yine Aydoğdu (2021) Türkiye’de eğitim alanında AG ile ilgili gerçekleştirilen tezleri incelemiş ve en fazla karma ve nicel yöntemlerin kullanıldığını belirtmiştir.

Çalışma grubuna göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların eğitim basamağının her düzeyinde gerçekleştirildiği; 10 çalışmayla en fazla üniversite düzeyinde bulunduğu sonucuna varılmaktadır. Bu sonuca benzer araştırmalar olduğu görülmektedir (Altınpulluk, 2018; Aydoğdu, 2021; Usta, vd., 2016). Artırılmış gerçeklik teknolojisine ulaşılabilirlik ve teknoloji kullanımı açısından üniversite düzeyindeki bireylerle uygulama kolaylığının olması bu duruma neden olmuş olabilir. Nitekim yalnızca üniversite düzeyinde değil artırılmış gerçekliğin tüm kademelerde öğrenmeye fayda sağladığına dair görüşler bulunmaktadır. Türel ve Bayer (2021) bu durumu, artırılmış gerçekliğin öğrenme sürecinde öğrencilere yardımcı olması (Kaur, vd., 2020), kazandırdıklarının araştırmacılar tarafından fark edilmesi ve araştırmacıların farklı kademelerle alanyazına katkı sunmak istemesine bağlı olabileceğini belirtmişlerdir.

Çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımına bakıldığında, başarı testi, ölçek, anket, form gibi nicel verilerin toplandığı araçlarla birlikte; görüşme, doküman incelemesi, gözlem ve günlük gibi nitel yöntemde kullanılan veri toplama araçlarının da yer aldığı görülmektedir. Birçok çalışmada benzer sonuçların olduğu ifade edilebilir (Altınpulluk, 2018; Bacca, vd., 2014; Chen, vd., 2017). Ayrıca çalışmalarda en fazla başarı testlerinin en az ise, günlüklerin kullanıldığı da söylenebilir. Seçkin-Kapucu ve Yıldırım (2019), sanal ve artırılmış gerçeklikle ilgili eğitimde gerçekleştirilen araştırmaları incelediklerinde, başarı testleri, görüşme formları ve ölçeklerin kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu durum yapılan çalışmaların veri toplama araçlarını çeşitlendirdiği şeklinde

yorumlanabilir. Türel ve Bayer (2021) ise, veri toplama araçlarında tercih edilen farklılığın, amaç ve yönteme göre tercih edildiğini ve incelenen araştırmaların farklılığına bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Çalışmaların veri analiz yöntemine göre dağılımı incelendiğinde, nitel araştırmalarda tercih edilen tematik analiz en fazla kullanılan analiz yöntemi olduğu ikinci sırada ise nicel araştırmalarda kullanılan t testinin olduğu ifade edilebilir. Seçkin-Kapucu ve Yıldırım (2019), nicel araştırmalarda en fazla t testinin, nitel araştırmalarda ise betimsel analiz kullanıldığını belirtmişlerdir. Kara (2018) da yine benzer şekilde betimsel analizden yararlandığını dile getirmişlerdir. Buradan yola çıkarak, kullanılan yöntem ve veri toplama araçlarındaki çeşitliliğin sonucu olarak birçok veri analiz yönteminin kullanılmasının olağan olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, çalışmalarda incelenen duruma ilişkin tematik analiz kullanılarak derinlemesine bilgi alındığı ve t testiyle de gerçekleştirilen uygulamanın etkisi ve gruplar arasındaki farkın incelendiği söylenebilir.

Okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmalarda merkeze alınan değişkenlere göre dağılımı incelendiğinde, okumayla ilişkili kavramlardan en çok okuduğunu anlamının; en az ise, okuma hızı ve okuma ilgisinin kullanıldığı görülmektedir. İncelenen çalışmalardan birinde, Çetinkaya-Özdemir (2019), ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin artırılmış gerçeklik temelli okuma çalışmaları aracılığıyla okuduğunu anlama, okuma tutumu, okuma motivasyonu ve derse katılımları üzerindeki etkisine bakmış ve öğrencilerin görüşlerini almıştır. Yine Çetin (2020), ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin artırılmış gerçeklik temelli hikâye kitapları aracılığıyla okuduğunu anlama becerisi, okuma motivasyonu, okuduğunu yazılı ve sözlü anlatabilme becerisi ve tepkilerini incelemiştir. Ortaokullarla gerçekleştirilen bir çalışmada ise, artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe'ye yönelik tutumları incelenmiştir (Bursalı, 2022). Buradan hareketle okuma becerisini geliştirirken okuma becerisiyle güçlü bir ilişkiye sahip olan okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma tutumu gibi kavramların göz ardı edilemeyeceği söylenebilir. Bununla birlikte yine okuma ile ilişkili kavramların dışında derse katılım, kalıcılık, akademik başarı ve algının da en az olduğu söylenebilir. Nitekim artırılmış gerçeklikten yararlanarak gerçekleştirilen okuma çalışmalarında, birçok değişkenin sürece dahil edildiği ifade edilebilir.

Okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmalarda anahtar kelimelere göre dağılımı incelendiğinde, en fazla 26 kere ile "artırılmış gerçeklik" kelimesinin kullanıldığı bunu 10 kere ile "okuma" ve 9 kere ile "okuduğunu anlama" kelimelerinin takip ettiği görülmektedir. Bununla birlikte okumanın alt becerilerinden biri olan okuduğunu anlamının da yine araştırmalarda yoğun olarak bulunduğu görülmektedir. Buradan hareketle, okuma becerisinin geliştirilmesinde, okuduğunu anlama becerisinin gelişimi önemli bir gösterge olarak karşımıza çıkmaktadır denilebilir. İncelenen çalışmaların, artırılmış gerçeklik ve okuma kavramlarını bir arada sunan araştırmalar olduğu dikkate alındığında, anahtar kelimelerin bu şekilde çıkması olağan bir durum olarak düşünülebilir. Anahtar kelimeler, çalışmanın içeriğine vurgu yaparak çalışma hakkında bilgi verir. Bir araştırma alanındaki tematik eğilimleri tespit etmeye yardımcı olur (Chen, vd., 2008) ve çalışmaların alandaki görünürlüğünü artırır (Ashraf, Al-Sobhi ve El-Naas 2022). Bir anahtar kelimenin sıklığı, o alanın önemli noktalarını belirlemede araştırmacılara yardımcıdır (Li, An, Wang, Huang ve Gao, 2016). İstanbullu ve Yalçın (2022), arama motorlarının, çalışmalara dair en iyi sonucu sunmada anahtar kelimelerden yararlandığından araştırmacıların anahtar kelimelerin gücünü göz ardı etmemeleri gerektiğinden bahsetmişlerdir.

Genel olarak araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak, bundan sonraki çalışmalarda, okulöncesinden lisansüstü eğitim de dahil olmak üzere bütün kademelerde birçok becerinin geliştirilmesine fayda sağladığı görülen artırılmış gerçeklik teknolojisinin, okuma becerisiyle birlikte tüm dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilmesi ve farklı yöntem ve veri toplama araçları kullanılarak sürecin daha derinlemesine incelenebileceği önerilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı % 100'dür.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmalar

- Alsowat, H.H. (2017). Breaking down the classroom walls: Augmented reality effect on efl reading comprehension, self-efficacy, autonomy and attitudes. *Studies in English Language Teaching*, 5(1).
- Astuti, A.W., Anggito, A. and Mustadi, A. (2022). Do augmented realty comics improve reading interest for elementary school student in pandemic era? *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(3), 3461-3478.
- Bursalı, H. (2022). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına, motivasyonlarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bursalı, H. and Yılmaz, R.M. (2019). Effect of augmented reality applications on secondary school students' reading comprehension and learning permanency. *Computers in Human Behavior*, 95, 126-135.
- ChanLin, L.J. (2018). Bridging children's reading with an augmented reality story library. *Libri* 68(3), 219-229.
- Cheng, K.H. (2017). Exploring parents' conceptions of augmented reality learning and approaches to learning by augmented reality with their children. *Journal of Educational Computing Research*, 55(6), 820-843.
- Cheng, K.H. (2017). Reading an augmented reality book: An exploration of learners' cognitive load, motivation, and attitudes. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(4), 53-69.
- Cheng, K.H. (2019). Parents' user experiences of augmented reality book reading: Perceptions, expectations, and intentions. *Educational Technology Research and Development*, 67, 303–315.
- Cheng, K.H. and Tsai, C.C. (2014). Children and parents' reading of an augmented reality picture book: Analyses of behavioral patterns and cognitive attainment. *Computers & Education*, 72, 302-312.
- Cheng, K.H. and Tsai, C.C. (2016). The interaction of child–parent shared reading with an augmented reality (AR) picture book and parents' conceptions of AR learning. *British Journal of Educational Technology*, 47(1), 203-222.
- Çelik, F. and Yangın-Ersanlı, C. (2022). The use of augmented reality in a gamified CLIL lesson and students' achievements and attitudes: a quasi-experimental study. *Smart Learning Environments*, 9(30).
- Çetin, H. (2020). *Artırılmış gerçeklik temelli hikayelerin okuma becerileri üzerindeki etkisi: biçimlendirici deney araştırması*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çetin, H. and Ulusoy, H. (2022). The effect of augmented reality-based reading environments on retelling skills: Formative experiment. *Education and Information Technologies*.
- Çetinkaya-Özdemir, E. (2019). *Artırılmış gerçeklik temelli okuma çalışmalarının bazı okuma değişkenleri ve derse katılım üzerindeki etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Danaei, D., Jamali, H.R., Mansourian, Y. and Rastegarpour, H. (2020). Comparing reading comprehension between children reading augmented reality and print storybooks. *Computers & Education*, 153.
- Ebadi, S. and Ashrafabadi, F. (2022). An exploration into the impact of augmented reality on EFL learners' Reading comprehension. *Education and Information Technologies*, 27, 9745–9765.
- El Magd, A. (2019). Reciprocal teaching based augmented reality for enhancing english novel reading skills among secondary students. *Journal of the Faculty of Education*, 28, 369- 413.
- Fecich, S.J. (2014). *The use of augmented reality-enhanced reading books for vocabulary acquisition with students who are diagnosed with special needs*. Doctorial Thesis, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Hanafi, H.F. (2021). Utilizing animal characters of a mobile augmented reality (ar) reading kit to improve preschoolers' reading skills, motivation, and self-learning: An initial study. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 94-106.
- Hellermann, J., Thorne, S. L. and Fodor, P. (2017). Mobile Reading as Social and Embodied Practice. *Classroom Discourse*, 8(2), 99-121.
- Huisinga, L.A. (2017). *Augmented reality reading support in higher education: Exploring effects on perceived motivation and confidence in comprehension for struggling readers in higher education*. Doctorial thesis, Iowa State University, Iowa.
- Kuru-Gönen, S.İ. and Zeybek, G. (2022). Using QR code enhanced authentic texts in EFL extensive reading: a qualitative study on student perceptions. *Education and Information Technologies*, 27, 2039–2057.
- Lin, C.Y., Yu, W.J., Chen, W.J., Huang, C.W. and Lin, C.C. (2016). The effect of literacy learning via mobile augmented reality for the students with adhd and reading disabilities. *Springer International Publishing*, 103-111.
- Mukayah, G., Din, R. and Othman, N. (2021). Improving reading skills of tamil words with the use of augmented reality. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(1), 979-993.
- Ok, M.W., Haggerty, N. and Whaley, A. (2021). Effects of Video Modeling Using an Augmented Reality iPad Application on Phonics Performance of Students Who Struggle with Reading. *Reading & Writing Quarterly*, 37(2), 101-116.
- Özcan, M.F., Özkan, A. and Şahin, N. (2017). The influence of the augmented reality application on students' performances in ottoman turkish readings. *Universal Journal of Educational Research* 5(12B), 27-33.
- Pan, Z., Lopez, M.F., Li, C. and Liu, M. (2021). Introducing augmented reality in early childhood literacy learning. *Research in Learning Technology*, 29.

- Pineiro, M.R.N. and Perez, E.M. (2021). Literary education and reading promotion supported in immersive literary environments with augmented reality. *Ocnos*, 20(3).
- Qaraghooli, A.A., Al-Khateeb, M.M.A. and Hadi, A.K. (2022). The impact of an instructional program based on augmented reality technology on basic education college students' achievement in reading comprehension course. *Basic Education College Magazine For Educational and Humanities Sciences*, 14(55), 779-811.
- Rau, P.L.P, Zheng, J., Guo, Z. and Li, J. (2018). Speed reading on virtual reality and augmented reality. *Computers & Education*, 125, 240–245.
- Şimşek, B. and Direkçi, B. (2022). The effects of augmented reality storybooks on student's reading comprehension. *British Journal of Educational Technology*, 00, 1-19.
- Tobar, H.F., Baldiris, S. and Fabregat, R. (2017). Augmented reality game-based learning: enriching students' experience during reading comprehension activities. *Journal of Educational Computing Research*, 0(0), 1-36.
- Tosto, C., Hasegawa, T., Mangina, E., Chifari, A., Treacy, R., Merlo, G. and Chiazzese, G. (2021). Exploring the effect of an augmented reality literacy programme for reading and spelling difficulties for children diagnosed with ADHD. *Virtual Reality*, 25, 879–894.
- Yılmaz, R.M., Küçük, S. and Göktaş, Y. (2017). Are augmented reality picture books magic or real for preschool children aged five to six?. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 824-841.
- Yulian, R., Ruhama, U. and Sucipto. (2022). Developing Augmented reality (ar) as assisted technology in reading based on content-language integrated learning. *Jurnal Teknologi Pendidikan*, 24 (1), 23-37.

Kaynaklar

- Abdüsselam, M., S. (2014). *Arttırılmış gerçeklik ortamı kullanılarak fizik dersi manyetizma konusunda öğretim materyalinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Abdüsselam, M. S. ve Karal, H. (2012). Fizik öğretiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının öğrenci akademik başarısı üzerine etkisi: 11. sınıf manyetizma konusu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 170–181.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi*. (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Altınpulluk, H. (2018). Türkiye’de artırılmış gerçeklikle ilgili hazırlanan tezlerin bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 248-272. doi: <https://doi.org/10.17943/etku.337347>.
- Ashraf, H. M., Al-Sobhi, S. A., and El-Naas, M. H. (2022). Mapping the desalination journal: A systematic bibliometric study over 54 years. *Desalination*, 526, 115535. <https://doi.org/10.1016/j.desal.2021.115535>.

- Aydoğdu, F. (2021). Türkiye’de artırılmış gerçeklikle ilgili eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 338-357. DOI: 10.17943/etku.878443.
- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and virtual environments*, 6(4), 355-385.
- Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., and Kinshuk. (2014). Augmented Reality Trends in Education: A Systematic Review of Research and Applications. *Educational Technology & Society*, 17 (4), 133–149. Retrived from: <http://hdl.handle.net/10256/17763>.
- Batdı, V. ve Gürgen-Akıcı, B. (2022). Doküman incelemesinde artırılmış gerçeklik uygulamalarına ilişkin nitel ve nicel verileri karşılaştırma: Bir karma-meta yöntemi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(83), 997-1016. DOI: 10.17755/esosder.1060318.
- Billinghurst, M. and Duenser, A. (2012). Augmented reality in the classroom. *Computer* 45(7), 56-63.
- Bursalı, H. (2022). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına, motivasyonlarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cai, S., Wang, X., and Chiang, F.K. (2014). A case study of augmented reality simulation system application in a chemistry course. *Computers in Human Behavior*, 37, 31–40.
- Chen, Y-C. (2006). *A study of comparing the use of augmented reality and physical models in chemistry education*. Proceedings of the 2006 ACM international conference on Virtual reality continuum and its applications, 369-372.
- Chen, C., Song, I.-Y., Yuan, X., and Zhang, J. (2008). The thematic and citation landscape of Data and Knowledge Engineering (1985–2007). *Data & Knowledge Engineering*, 67(2), 234 259. <https://doi.org/10.1016/j.datak.2008.05.004>.
- Chen, Y. (2013). *Learning protein structure with peers in an ar-enhanced learning environment*. (Master’s Thesis). University of Washington, USA.
- Chen, P., Liu, X., Cheng, W., and Huang, R. (2017). *A review of using Augmented Reality in Education from 2011 to 2016*. Innovations in smart learning, 13-18. Retrived from: file:///C:/Users/erz%C3%BCni/Downloads/2017_Book_InnovationsInSmartLearning.pdf.
- Çetin, H. (2020). *Artırılmış gerçeklik temelli hikayelerin okuma becerileri üzerindeki etkisi: biçimlendirici deney araştırması*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya-Özdemir, E. (2019). *Artırılmış gerçeklik temelli okuma çalışmalarının bazı okuma değişkenleri ve derse katılım üzerindeki etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetintav, G. ve Yılmaz, R. (2022). Matematik ve geometri eğitimi alanında artırılmış gerçeklik ile ilgili yayınlanmış makalelerin sistematik olarak incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 47-61. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd/issue/70876/1077084>.

- Gün, E. (2014). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin uzamsal yeteneklerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İbili, E. (2013). *Geometri dersi için artırılmış gerçeklik materyallerinin geliştirilmesi, uygulanması ve etkisinin değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İstanbul, A. ve Yalçın, B. (2022). Artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanım durumunun bibliyometrik analiz ile incelenmesi ve araştırmacılara öneriler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (52), 29-45. DOI: 10.30794/pausbed.1115885.
- Kara, A. (2018). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanılmasına yönelik araştırmaların incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Kaur, D. P., Mantri, A., and Horan, B. (2020). Enhancing student motivation with use of augmented reality for interactive learning in engineering education. *Procedia Computer Science*, 172, 881- 885.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocaman-Karoğlu, A., Bal-Çetinkaya, K. ve Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye’de eğitimde dijital dönüşüm. *Üniversite araştırmaları dergisi*, 3(3), 147-158.
- Lasserson, T. J., Thomas, J. and Higgins, J. P. T. (2019). Starting a review. In J. P. T. Higgins vd. (Eds). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (2nd Edition) (pp. 3-12). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Li, H., An, H., Wang, Y., Huang, J., and Gao, X. (2016). Evolutionary features of academic articles co-keyword network and keywords co-occurrence network: Based on two-mode affiliation network. *Physica A: Statistical Mechanics and Its Applications*, 450, 657-669. <https://doi.org/10.1016/j.physa.2016.01.017>
- McKenzie, J. and Darnell, D. (2003, May 23). *The eye magic book. A report into augmented reality storytelling in the context of a children’s workshop*. Retrieved from <http://www.mindspacesolutions.com/demos/eyeMagicWorkShopReport.pdf>.
- Núñez, M., Quirós, R., Núñez, I., Carda, J. B., Camahort, E. and Mauri, J. L. (2008, July). *Collaborative augmented reality for inorganic chemistry education*. Paper presented at WSEAS International Conference Mathematics and Computers in Science and Engineering, Greece.
- Özdemir, M. (2017). Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile öğrenmeye yönelik deneysel çalışmalar: sistematik bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 609-632.
- Perez-Lopez, D. and Contero, M. (2013). Delivering educational multimedia contents through an augmented reality application: a case study on its impact on knowledge acquisition and retention. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 12(4), 19–28.

- Saymer, İ. and Küçükşarac, B. (2015). Contribution of new technologies to university education: Opinions of communication faculty students on augmented reality applications. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1536-1554.
- Seçkin Kapucu, M. ve Yıldırım, İ. (2019). Türkiye'de sanal ve artırılmış gerçeklik üzerine eğitimde yapılan çalışmalara ilişkin metodolojik bir inceleme. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (73), 26-46.
- Sünger, İ. (2019). *Artırılmış Gerçeklik Kavramı Üzerine İçerik Analizi Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Tatar, E., Kağızmanlı, T.B., ve Akkaya, A. (2013). Türkiye'de teknoloji destekli matematik eğitimi araştırmalarının içerik analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 33-50.
- Türel, Y. K. ve Bayer, H. (2021). Türkiye'de lisansüstü tezlerde artırılmış gerçeklik kullanımı üzerine araştırma eğilimleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(2), 195-214. DOI: 10.33907/turkjes.818899.
- Usta, E., Korucu, A. T. ve Yavuzarslan, İ. F. (2016). Eğitimde artırılmış gerçeklik teknolojilerinin kullanımı: 2007-2016 döneminde Türkiye'de yapılan araştırmaların içerik analizi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 84-95.
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf> adresinden 15.12.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Wu, W. H., Hsiao, H. C., Wu, P. L., Lin, C. H. and Huang, S. H. (2012). Investigating the learning-theory foundations of game-based learning: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning* 28(3), 265-279.
- Yılmaz, R. M. (2014). *Artırılmış gerçeklik teknolojisiyle 3 boyutlu hikaye canlandırmanın hikaye kurgulama becerisine ve yaratıcılığa etkisi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal Bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.
- Yüksel, Ö. ve Kaya, E. (2021). Türkiye'de eğitim alanında artırılmış gerçeklikle ilgili yapılan tezlerin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11 (1), 263-279. DOI: 10.48146/odusobiad.831564.
- Zelzele, B. (2014). Zayıf okuyucuların okuma becerisinin geliştirilmesi ve okuma güçlüklerinde teknoloji kullanımı. İ. S. Ertem (Ed.), *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji içinde* (s. 128). Ankara: Nobel.

Extended Abstract

Introduction

With the development of technology, expectations regarding the use of technology in the education process are increasing and many studies are being conducted on how it can be used in education. These studies show that one of the tools that can be used can be augmented reality. Augmented Reality (AR) is a technology that is presented by enriching the real world image with text, pictures, sound, animation and three-dimensional objects (Perez-Lopez & Contero, 2013). However, when we look at the studies in the literature, it is seen that AR is used much more in the fields of education where abstract concepts such as science, geometry and mathematics are concentrated (Abdüsselam, 2014; Abdüsselam & Karal, 2012; Cai, Wang & Chiang, 2014). On the other hand, as a result of the research conducted in the related databases, sufficient studies could not be reached in reading skill. The aim of the study was to examine the studies on the use of augmented reality technology in the development of reading skills according to certain criteria and to determine the general trends in this field. Thus, it can be said that the study can help fill the gap in the literature by shedding light on the research to be done. In this context, answers to the following research questions were sought.

1. What is the distribution of studies on the use of augmented reality technology in the development of reading skills according to the year they were published?
2. What are the features of the approach of studies on the use of augmented reality technology in the development of reading skills?
3. What are the characteristics of the study group of the studies on the use of augmented reality technology in the development of reading skills?
4. What are the features of data collection tools of studies on the use of augmented reality technology in the development of reading skills?
5. What are the features of data analysis methods of studies on the use of augmented reality technology in the development of reading skills?
6. What is the distribution of the variables that are at the center of the studies on the use of augmented reality technology in the development of reading skills?
7. How is the distribution of keywords in studies on the use of augmented reality technology in the development of reading skills?

Method

In this study, it was aimed to systematically examine the studies on the use of augmented reality technology in the development of reading skills within the determined criteria. The sample of the study carried out in this context consists of 35 studies, 4 of which are thesis and 31 of which are articles, on augmented reality and reading in Web of Science, ERIC, TR Index, Dergipark, YÖK National Thesis Center and Google Scholar databases. In the research process, a form was prepared in accordance with the criteria of publication year, approach, study group, data collection tool, data analysis method, central variable and keywords of the study. In line with the criteria specified in the form, information about the 35 studies was transferred to excel. Data transferred to Excel are presented through tables and figures.

Findings

According to the results obtained, it is seen that the most studies were carried out at the university level in 2022. However, it was concluded that mixed and quantitative methods were mostly used in the studies, and many data collection tools and data analysis methods were used. In addition, it is seen that the variables and keywords that are centered in the studies are generally reading comprehension and augmented reality.

Conclusion, Discussion and Recommendations

As a result of the first research, 35 studies on augmented reality and reading were found in Web of Science, ERIC, TR Index, Dergipark, YÖK National Thesis Center and Google Scholar databases. It can be said that studies that deal with reading and augmented reality together are not sufficient. As a matter of fact, when we look at the studies in the literature, it is seen that AR is used much more in the fields of science, geometry and mathematics in the field of education (Abdüsselam, 2014; Cai, Wang & Chiang, 2014).

When examined in terms of approach, it is seen that 12 of the 35 articles were made using mixed, 12 quantitative and 11 qualitative methods. Many similar studies have been concluded in the literature (Bacca, et al., 2015; Chen, et al., 2017).

When the distribution according to the study group is examined, it is seen that the studies are carried out at every level of the education level; It is concluded with 10 studies that it is mostly found at the university level. It is seen that there are studies similar to this result (Aydoğdu, 2021; Usta, et al., 2016). The ease of application with university-level individuals in terms of accessibility and use of augmented reality technology may have caused this situation.

Considering the distribution of the studies according to the data collection tools, together with the tools that collect quantitative data such as achievement test, scale, questionnaire, form; It is seen that data collection tools used in qualitative methods such as interview, document review, observation and diary are also included. It can be stated that there are similar results in many studies (Bacca, et al., 2014; Chen, et al., 2017).

When the distribution of the studies according to the data analysis method is examined, it can be stated that the thematic analysis preferred in qualitative research is the most used analysis method, while the t-test used in quantitative research is in the second place. Seçkin-Kapucu and Yıldırım (2019) stated that t-test is mostly used in quantitative research and descriptive analysis is used in qualitative research.

When the distribution according to the variables centered in the studies on the use of augmented reality technology in the development of reading skills is examined, the most common reading comprehension among the concepts related to reading is; the least, it is seen that reading speed and reading interest are used. In one of the studies examined, Çetinkaya-Özdemir (2019) looked at the effect of primary school 4th grade students on reading comprehension, reading attitude, reading motivation and class participation through augmented reality-based reading studies and took the opinions of the students.

When the distribution by keywords is examined in the studies on the use of augmented reality technology in the development of reading skills, it is seen that the words augmented reality are used at most 26 times, followed by the words reading 10 times and reading comprehension 9 times. However, it is seen that reading comprehension, which is one of the sub-skills of reading, is also found extensively in research. From this point of view, it can be said that the development of reading comprehension skills is an important indicator in the development of reading skills.

Based on the results of the research in general, it can be suggested that in future studies, augmented reality technology, which is seen to benefit the development of many skills at all levels from preschool to graduate education, can be used in the development of all language skills together with reading skills, and the process can be examined more deeply by using different methods and data collection tools.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma ve Yazma Güçlüklerini Belirleme Düzeylerinin İncelenmesi

Bengisu KAYA ÖZGÜL
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
drbengisukaya@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-6299-1370

Seyit ATEŞ
Gazi Üniversitesi
seyitates@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4498-0376

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1218927
Geliş Tarihi: 14.12.2022	Revize Tarihi: 18.02.2023
	Kabul Tarihi: 08.03.2023

Atıf Bilgisi

Kaya Özgül, B. ve Ateş, S. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma güçlüklerini belirleme düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 20-39.

ÖZ

İnsanlık tarihinin en önemli becerilerinin başında olan okuma ve yazmanın kazanımında bazı bireyler öğrenme güçlükleri ile karşılaşmaktadır. Okuma ve yazma becerilerinin doğru ve etkili bir biçimde kazanılması ve geliştirilmesi için bu güçlüklerin belirlenmesi ve çözümlenmesi oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma güçlüklerini belirlemeye ve gidermeye yönelik seviyelerinin tespit edilmesidir. Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması modelinde gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubu, iki farklı devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören dördüncü sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarıdır. Kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile belirlenen katılımcıların okuma yazma eğitimi ile ilgili lisans düzeyindeki dersleri almış olmaları ve çalışmaya gönüllü katılmaları birer ölçüt olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan form kullanılmıştır. Formda, sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma güçlüğüne yönelik bilgi, yeterli algıları, değerlendirme ve müdahale seviyelerini tespit edebilmek amacıyla sorular ve örnek durumlar bulunmaktadır. Veri toplama sürecinde sınıf öğretmeni adaylarına form uygulanmış, örnekler üzerinden katılımcıların söz konusu güçlükleri tespit etmeye ve gidermeye yönelik tepkileri belirlenmiştir. Veriler üzerinde yüzde hesaplamaları ve betimsel analizler yapılmış, bulgular ifade edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının, okuma ve yazma güçlüğünün ne olduğuna yönelik belli düzeyde bir farkındalıklarının olduğu, okuma ve yazma güçlüklerinin aşılmasında kendilerine güvendikleri fakat buna yönelik yapılabilecek çalışmalar hakkındaki bilgilerinde eksikler olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma güçlüğü, yazma güçlüğü, okuma-yazma güçlüklerinin belirlenmesi, sınıf öğretmeni adayları.

Investigation of Identifying Levels of Reading and Writing Difficulties of Pre-Service Primary School Teachers

ABSTRACT

Some individuals encounter learning difficulties in the acquisition of reading and writing, which are among the most important skills in human history. It is very important to identify and resolve these difficulties in order to acquire and develop reading and writing skills correctly and effectively. The aim of this study is to determine the level of pre-service primary school teachers' reading and writing difficulties and to identify and eliminate them. The study group of this research, which was conducted in the case study model, one of the qualitative research designs, is the fourth grade pre-service teachers studying in the Department of Classroom Education of two different state universities. The participants, who were determined by convenience sampling technique, were determined to have taken undergraduate courses related to literacy education and to participate in the study voluntarily. A form prepared by the researchers was used as a data collection tool. In the form, there are questions and sample situations in order to determine the knowledge, competence perceptions, assessment and intervention levels of pre-service primary school teachers about reading and writing difficulties. In the data collection process, the form was applied to the pre-service primary school teachers, and the participants' reactions to identify and eliminate the difficulties in question were determined through the examples. Percentage calculations and descriptive analyzes were made on the data and the findings were expressed. As a result of the study, it was determined that the pre-service primary school teachers had a certain level of awareness of what is the difficulty of reading and writing, and that they trust them in overcoming their reading and writing difficulties, but there are shortcomings in their knowledge of the studies that could be done for this.

Keywords: Reading difficulties, writing difficulties, identification of reading and writing difficulties, pre-service primary school teachers.

Giriş

Okuma ve yazma, insanların diğer birçok beceriye kıyasla daha fazla kullandığı ve eğitim dışında birçok alanda da ihtiyaç duyulan iki önemli beceridir. Bireylerin erken yaşlardan itibaren bu becerileri kazanmaları ve etkili bir şekilde kullanmaları oldukça önemlidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) ile öğrencilerin, hayat boyu kullanabilecekleri okuma ve yazma gibi dil becerilerini edinmeleri ve geliştirmeleri, bu becerileri kullanarak etkili iletişim kurma yetkinliği kazanmaları, okuma-yazma sevgisi ve alışkanlığı edinmeleri hedeflenmektedir. Fakat her bireyin zihinsel, psikomotor ve duyuşsal gelişiminin, ön bilgilerinin, öğrenme hızının ve şeklinin aynı olmaması neticesinde ortaya çıkan bireysel farklılıklar, okuma ve yazma becerilerinin kazanımını ve gelişimini de etkilemektedir. Özellikle ilkökul birinci sınıfı tamamlayıp üst sınıfa geçmesine rağmen halen harfleri, heceleri, kelimeleri tanımakta, seslendirmekte ve yazmakta zorlanan öğrenciler olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin, normal gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra farklı öğrenme biçimlerine sahip olan tüm öğrencilere de hitap etmesinin gerekliliğini vurgulayan Yangın, Yangın, Önder ve Şavlıg (2016), aynı zamanda öğretmenlerin öğrenme güçlükleri ve türleri hakkında bilgi ve becerilere de sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Öğrenme güçlükleri; dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinde veya matematiksel becerilerde görülebilen belirgin zorluklardır (Özyeşil, 2012). DSM-V’te öğrenme güçlüğü’nün “özel öğrenme güçlükleri” adı altında üç alt başlıkta açıklandığını ifade eden Emre, Ulutaş, İnci, Çoşanay, Ayanoglu, Kaçmaz ve Kay (2020) bunların; okuma güçlüğü (disleksi), yazma güçlüğü (disgrafi) ve matematik güçlüğü (diskalkuli) olduğunu belirtmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin zorlandıkları alanların başında “okuma becerisi” gelmektedir (Başar, Göncü ve Baran, 2021). Zihinsel becerileri normal olmasına rağmen pek çok öğrenci okuma becerisini kazanmada güçlükler yaşayabilir (Akyol ve Yıldız, 2010). Öğrencilerin yazıyı oluşturan çizgi, harf ve sembol gibi unsurları tam ve doğru bir şekilde algılayamaması, okumayı kazanmalarını ve geliştirmelerini olumsuz yönde etkileyerek okuma güçlüğü yaşamalarına neden olabilir. Literatürde, okuma güçlüğü yaşayan bireyler için “disleksi” ifadesi kullanılmaktadır. Uluslararası Disleksi Derneği’ne (International Dyslexia Association, [IDA], 2002) göre disleksi, nörolojik kökenli bir öğrenme yetersizliği olup, doğru ve/veya akıcı kelime tanıma, zayıf heceleme ve kodlama becerilerindeki güçlüklerle ifade edilir. Dehaene (2014) ise disleksiye; zekâ geriliğine, duyu eksikliğine veya yoksul bir aile ortamına atfedilmeyecek, orantılı olmayan bir okuma güçlüğü olarak tanımlamaktadır. Okuma güçlüğü yaşayan çocukların; ekleme, atlayıp geçme, ters çevirme, tekrar, telaffuz, duraklama gibi okuma hataları yaptıkları sıklıkla gözlenmektedir (Akyol, 2013; Yılmaz, 2006). Razon (1976), disleksili çocuklarda görülen bu özelliklerin temel olarak; okuma, imla ve yazı bozuklukları şeklinde üç başlık altında gruplandırıldığını belirtmektedir. Okuma güçlüklerinin genel nüfusun %15-20’sini etkilediği tahmin edilmektedir (Washburn, Joshi ve Binks-Cantrell, 2011).

Öğrencilerin, okumada olduğu gibi yazma becerisini kazanma ve geliştirme sürecinde de birtakım güçlükler yaşadıkları bilinmektedir. Literatürde “disgrafi” olarak da karşımıza çıkan yazma güçlüğü, ortalama bir zekâya sahip çocukların el yazısında yeterli olmayan bir performans sergilemesine neden olmaktadır (Rosenblum, Weiss ve Parush, 2004). Akyol’un (2011) da ifade ettiği gibi nörolojik nedenlere dayalı olan yazma güçlüğünde temel sorun, yanlış ve düzensiz yazmadır ve bu sorun yazmayı öğrenmeye başlama sürecinde ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerde sıkça görülen yazma ile ilgili sorunlar; mekanik yazmaya ve yazılı ifade etmeye dayalı problemlerden kaynaklanmaktadır (Akyol ve Çetinkaya-Özdemir, 2018). Yazma ile ilgili zorlukların, bir çocuğun yazar olarak gelişimini kısıtlayabileceğini ifade eden Graham, Harris ve Fink (2000), bu durumun çocukların yazmaktan kaçınmasına ve yazamayacaklarına dair bir zihin yapısı geliştirerek yazma gelişimlerinin engellenmesine yol açabileceğini vurgulamaktadır.

Disgrafi ve disleksinin ayrı ayrı olabileceği gibi bu iki güçlüğü genellelikle birlikte ortaya çıktığını ifade eden Akyol (2011), yazma güçlüğü olan çocuklarda görülebilecek birtakım yetersizlikler olduğunu belirtmektedir. Küçük ve büyük harflerin birbirine karıştırılması, harf ve şekil

boyutlarının düzensiz olması, harflerin tamamlanmaması, heceleme yanlışları yapılması, ileri derecede okunaksız yazma, uygun oturma pozisyonunu alamama, masaya çok eğilme, bu yetersizliklerden bazılarıdır. Okuma ve yazmanın kazandırılması sürecinde söz konusu becerilerle ilgili yaşanan sorunların erkenden tanınması ve çözümüne yönelik adımların atılması, bu becerilerin doğru bir şekilde kazanılması ve geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu süreçte, sınıf öğretmenlerinin olduğu kadar sınıf öğretmeni adaylarının da okuma ve yazma güçlüklerinin tespiti ve giderilmesiyle ilgili farkındalık ve beceri kazanmaları oldukça önemlidir. Çünkü özellikle ilkökul düzeyinde karşımıza sıkça çıkabilen söz konusu güçlüklerle yönelik yapılabilecek çalışmalar hakkında öğretmen adaylarının belli bir bilgi birikimine sahip olması, ileride meslek hayatlarında sunacakları öğrenme ve öğretme fırsatlarının niteliğini olumlu yönde etkileyecektir. Literatür incelendiğinde, konuyla ilgili yoğunlukla okuma ve/veya yazma güçlüğü olan öğrencilerin bu güçlükleri aşmasını sağlayabilecek eğitim uygulamalarının gerçekleştirildiği çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Akyol ve Çetinkaya-Özdemir, 2018; Akyol ve Kaya, 2018; Akyol ve Ketenoğlu-Kayabaşı, 2018; Akyol ve Kodan, 2016; Akyol ve Yıldız, 2010; Aydın ve Cavkaytar, 2018; Başar vd., 2021; Calp, 2013; Çınar-Özdemir, 2006; Doğan, 2013; Graham, Harris ve Larsen, 2001; Graham ve Perin, 2007; Kaya, 2016; Kodan, 2016; Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018; Lane, Harris, Graham, Weisenbach, Brindle ve Morphy, 2008; Santangelo ve Olinghouse, 2009; Vidin, 2013; Yıldız, 2013). Bunun yanı sıra öğretmenlerin okuma ve/veya yazma güçlüğüne yönelik farkındalıklarının ve söz konusu güçlükleri olan öğrencilere yönelik yaptıkları uygulamaların araştırıldığı çalışmalar da bulunmaktadır (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011; Başar ve Göncü, 2018; Baydık, Ergül ve Bahap-Kudret, 2012; Çavdarlı ve Karadağ-Yılmaz, 2022; Erdoğan, Gülay ve Uzuner, 2017; Fırat ve Koçak, 2018; Kodan, 2020). Fakat öğretmen adaylarına yönelik oldukça az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Sönmez (2020), öğretmen adaylarının okuma güçlüklerine uygun okuma stratejilerini kullanma düzeylerini incelemiştir. Washburn, Binks-Cantrell ve Joshi (2013), ABD ve İngiltere'deki öğretmen adaylarının disleksi hakkındaki bilgilerini araştırmıştır. Washburn vd. (2011) sınıf öğretmeni adaylarının temel dil yapılarına ilişkin bilgileri ile disleksi hakkındaki algı ve bilgilerini incelemiştir. Ness ve Southall (2010), öğretmen adaylarının disleksi konusundaki bilgi ve inançlarını araştırmıştır. Soriano-Ferrer, Echeagaray-Bengoa ve Joshi (2016), İspanya ve Peru'da İspanyolca konuşan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının disleksiyle ilgili bilgi ve inançlarını incelemiştir. Yangın vd. (2016) ise sınıf öğretmeni adaylarının yanı sıra öğretim elemanlarının da öğrenme güçlükleri hakkındaki farkındalık düzeylerini araştırmıştır.

Yapılan çalışmalarda yoğunlukla okuma güçlüğünün ve öğrenme güçlüğünün ele alındığı söylenebilir. Oysaki okuma ve yazma becerilerinin kazanımında oldukça önemli bir role sahip olan sınıf öğretmenlerinin, meslek hayatlarına başlamadan önceki süreçte okuma ve yazma güçlüğünün ne olduğuna ve bu güçlükleri gidermeye yönelik yapılabilecek çalışmalar hakkındaki düzeylerinin incelenmesine oldukça ihtiyaç vardır. Literatürde sınıf öğretmeni adaylarıyla doğrudan bu amaca yönelik yapılmış çalışmaların yeterli sayıda olmaması ayrıca okuma ve yazma güçlükleriyle ilgili yapılmış diğer çalışmaların sayısının ve kapsamının sınırlı olması sebebiyle bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma güçlüklerini belirlemeye ve gidermeye yönelik seviyelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, çalışma konusu itibari ile ilgili literatürdeki eksikliğin giderilmesi yönünde sunduğu katkı dolayısıyla önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kapsamında gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları, bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde (ortam, zaman vb.) bütüncül olarak analiz etme amacıyla gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında kullanılan durum çalışması modeli ile sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma güçlüğüne ilişkin bilgilerinin ve yeterlik durumlarının belirlenmesi ve betimlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, iki farklı devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı programının 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Katılımcıların belirlenmesinde iki tür örneklem tekniğine başvurulmuştur. Kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile belirlenen katılımcıların okuma yazma eğitimi ile ilgili lisans düzeyindeki dersleri almaları ve çalışmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılmaları ölçüt olarak ele alınmıştır. Böylece çalışmaya toplam 60 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma güçlüklerine yönelik bilgi, yeterlik, değerlendirme ve müdahale seviyelerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından veri toplama formu hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümü, öğretmen adaylarının okuma-yazma güçlükleri ile ilgili bilgi ve yeterlik algılarını belirlemeye yöneliktir. Formun bu bölümünde on soru yer almaktadır. Sorulardan birkaç örnek şu şekildedir:

- Sınıfınızda okuma ve yazma güçlükleri olan çocukların olması sizi ne kadar rahatsız eder?
- Okuma güçlükleri olan çocukların bu problemlerini tespit etmek sizin için ne kadar zordur?
- Yazma güçlüklerini gidermeye yönelik çalışmalarını ne kadar iyi uygularsınız?

Formda, bu biçimdeki sekiz sorunun yanıtlanmasına yönelik “hiç” ile “bir hayli” arasında değişen derecelerde dokuz seçenek sunulmuştur. Bu sorulardan farklı olarak, yazma güçlüklerinin görülme oranına yönelik bir soruda %10 ile %90 arasında değişen yine dokuz seçenek verilmiştir. Yazma güçlüğünün en sık karşılaşıldığı yazı türüne yönelik bir başka soruda ise bitişik eğik yazı ve dik temel yazı olmak üzere iki seçenek bulunmaktadır. Formun ikinci bölümü, öğretmen adaylarının okuma-yazma güçlüklerine ilişkin değerlendirme ve müdahale düzeylerini tespit etmeye yöneliktir. Formun bu bölümünde, açık uçlu sorular ve okuma-yazma güçlüğüne yönelik örnek durumlar yer almaktadır. Sorulardan birkaç örnek şu şekildedir:

- Okuma güçlüğü size ne ifade etmektedir?
- Bir çocukta yazma güçlüğü olup olmadığına nasıl karar verirsiniz?
- Bir okula atadınız ve size üçüncü sınıfı verdiler. Öğrencilerin yazma açısından durumlarını görmek amacıyla bir hikâye yazmalarını istediniz ve Hakan isimli öğrenci bu metni yazdı (*yazım hataları olan bir metin verilmiştir*). Hakan’ın yazmayla ilgili durumunu ve Hakan için yapılabilecek çalışmaları içerecek şekilde bir plan/rapor hazırlayınız.

Formda yer verilen soruların kapsamı, anlaşılabilirliği, dil ve anlatım özellikleri bakımından uygunluğuna ilişkin iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların formdaki bazı soruların ifade edilmiş biçimlerinin düzenlenmesi, bazı soruların birleştirilerek tek madde olarak ifade edilmesi gibi görüşleri dikkate alınarak form gözden geçirilip düzenlenmiştir. Ardından tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur ve uzmanlar formun uygunluğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu aşamadan sonra formun pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla beş sınıf öğretmeni adayına form uygulanmış ve anlamakta güçlük çektikleri kısımlar olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmen adaylarının forma yönelik görüşlerinden sonra son düzeltmeler yapılarak nihai veri toplama aracı oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle sınıf öğretmeni adaylarına araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgiler verilmiştir. Veri toplama formuna verilecek yanıtların sadece araştırma kapsamında kullanılacağı ve katılımcıların kimlik bilgilerinin istenmeyeceği yönünde adaylara güvence verilmiştir. Böylece çalışmaya sadece gönüllü kişilerin katılması sağlanmıştır. Ardından form araştırmacılar tarafından katılımcılara uygulanmıştır. Formun yanıtlanması için 60 dakika süre tanınmıştır. Bu süre zarfında araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Veri toplama sürecinde öğretmen adaylarından, formun ilk bölümündeki her bir soru için seçenekler arasından kendilerine en çok uyanı işaretlemesi istenmiştir. Formun ikinci bölümünde ise öğretmen adaylarının, okuma ve yazma güçlüklerinin ne olduğuna, nasıl tespit edilebileceğine yönelik açık uçlu soruları yanıtlaması beklenmiştir. Ayrıca, okumada problemleri olan bir ilkökul öğrencisinin okuma örneği ile yazmada problemleri olan başka bir ilkökul öğrencisinin yazma örneği üzerinden bu öğrenciler için yapılabilecek çalışmalara yönelik bir plan/rapor oluşturmaları istenmiştir. Dereceleme türü soruların analizlerinde yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Elde edilen puanlar; alt, orta ve üst olmak üzere üç kategoride sunulmuştur. Formdaki dokuz puanlama derecesinin ilk üçü (1., 2. ve 3. dereceler) “düşük”, sonraki üçü (4., 5. ve 6. dereceler) “orta” ve son üç seçenek ise (7., 8. ve 9. dereceler) “üst” düzeyi ifade etmektedir. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler ise betimsel olarak çözümlenmiştir. Bu veriler ilk olarak araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, daha sonra ulaşılan kategoriler belirlenmiştir. Görüş farklılıklarının olduğu durumlarda ise sonuçlar birlikte yeniden değerlendirilerek uzlaşma sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri toplama sürecinde araştırmacılar katılımcılara müdahalede bulunmaktan kaçınmış, böylece katılımcıların formu rahatça tamamlayabilecekleri bir ortam sunulmuştur. Ayrıca veri toplama sürecini olumsuz etkileyebilecek faktörler araştırmacılar tarafından kontrol altına alınmıştır. Veriler birden fazla kişi tarafından değerlendirilmiş, bu süreçte puanlayıcıların yansız davranmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada ulaşılan verilerin analizinin, ulaşılan temaların ve anahtar kelimelerin ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde sunulmasına özen gösterilmiştir. Böylece çalışmanın iç ve dış geçerliğinin artırılması sağlanmıştır. Bunlara ek olarak, veri toplama sürecinin detaylandırılarak açıklanmasına, verilerin analizi sürecinde araştırmacıların görüşleri arasında uzlaşma sağlanarak bu görüşlerin tutarlılık göstermesine dikkat edilmiştir. Böylece çalışmanın güvenirliliğinin artması sağlanmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul belgesi gerekmemektedir.

Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının dereceleme türü sorulara verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazma Güçlükleriyle İlgili Dereceleme Türü Sorulara Verdikleri Yanıtlardan Elde Edilen Veriler (%)

Sorular	Alt	Orta	Üst
Okuma ve yazma güçlüklerinden rahatsız olma	41,7	33,3	25
Okuma güçlüğüyle baş etmede kendine güven	3,3	33,3	63,4
Yazma güçlüğüyle baş etmede kendine güven	3,3	45	51,7
Okuma güçlüğünü tespit etmede zorlanma	56,7	26,7	16,6
Yazma güçlüğünü tespit etmede zorlanma	58,3	26,7	15
Okuma güçlüğünü gidermeye yönelik çalışmaları uygulama düzeyi	6,7	35	58,3
Yazma güçlüğünü gidermeye yönelik çalışmaları uygulama düzeyi	5	41,7	53,3
Okuma ve yazma güçlüğü olan çocuklara zaman ayırma	5	36,7	58,3
Türkiye’de yazma güçlüğünün görülme oranı	31,6	55	13,4
Yazma güçlüğünün en sık karşılaşıldığı yazı türü	Bitişik eğik yazı (61,7)	Dik temel yazı (38,3)	

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının yaklaşık yarıya yakınının (%41,7) sınıflarında okuma ve yazma güçlüğü olan öğrenci bulunmasından rahatsız olmayacakları

anlaşılmaktadır. Okuma güçlüğü (%63,4) ve yazma güçlüğü (%51,7) problemleriyle baş etmede kendilerine olan güven oranlarının yüksek olduğu, okuma güçlüğünün belirlenmesine (%56,7) ve giderilmesine (%58,3) yönelik çalışmaları iyi düzeyde uygulayacaklarına inandıkları görülmektedir.

Benzer şekilde yazma güçlüğünün belirlenmesi (%58,3) ve giderilmesi (%53,3) sürecinde yapılabilecek çalışmaların uygulanmasında kendilerine oldukça güvendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı (%58,3) okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilerle ilgilenmeye zaman ayıracağını belirtmiştir.

Türkiye’de yazma güçlüğü olan öğrencilerin oranı hakkında elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının %55’i bu oranın “%40 ile %60 arasında” olduğunu belirtirken, yaklaşık %32’si bu oranın “%10 ile %30 arasında” olduğunu belirtmiştir. Yazma güçlüğünün en sık karşılaşıldığı yazı türüne ilişkin öğretmen adaylarının yarıdan fazlası (yaklaşık % 62’si) en çok bitişik eğik yazı türünde yazma güçlükleri ile karşılaştıkları yönünde görüş beyan etmiştir.

Araştırma kapsamında ikinci olarak, öğretmen adaylarının “okuma güçlüğünün ne ifade ettiği”ne yönelik açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar analiz edilerek oluşturulan temalar, anahtar kelimeler ve frekans değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

“Okuma Güçlüğü Ne İfade Etmektedir?” Sorusuna Yönelik Görüşler

Tema	Anahtar Kelimeler	f
Okumayla İlgili Sorunlar	Okuma hataları/hatalı okuma	38
	Okuduğunu anlamama	21
	Akıcı okuyamama/yavaş okuma-prozodik okumama	17
	Sınıf seviyesine göre beklenen düzeyde okuyamama	8
Sağlık Problemleri	Fiziksel/zihinsel sebeplerden dolayı doğru okuyamama	10
Duyuşsal Etkenler	Öğrencinin yeterli çaba göstermemesi/Dikkat eksikliği	4
	Özgüven kaybı yaşanması	2
Diğer	Akranlardan/Derslerden geri kalınması	5
	Ailevi sorunlar	1

Tablo 2’de, öğretmen adaylarının okuma güçlüğünün ne anlama geldiğine dair görüşlerinin okumayla ilgili sorunlar, sağlık problemleri, duyuşsal etkenler ve diğer temaları altında yer aldığı görülmektedir. Katılımcılar tarafından okuma güçlüğü ile ilgili en fazla ifade edilen görüşlerin başında “Okuma hataları/hatalı okuma” gelmektedir. Bunun yanı sıra okuma güçlüğünün; okuduğunu anlamama, akıcı/prozodik okumama, dikkat eksikliği, fiziksel/zihinsel faktörlerden dolayı doğru okuyamama gibi anlamlara geldiğini belirtenler de bulunmaktadır. Az sayıda öğretmen adayı ise okuma güçlüğünü; akranlardan/derslerden geri kalınması, okuma güçlüğü olan öğrencilerin özgüven kaybı yaşayabilecekleri ve bu güçlüğün ailevi sorunlardan kaynaklanabileceği biçiminde açıklamışlardır.

Araştırmada üçüncü olarak, sınıf öğretmeni adaylarının “bir çocukta okuma güçlüğü olup olmadığına nasıl karar verdiklerine” ilişkin açık uçlu soruya yönelik cevapları analiz edilmiştir. Buna dayalı olarak temalar, anahtar kelimeler ve frekans değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Bir Çocukta Okuma Güçlüğü Olup Olmadığına Nasıl Karar Verirsiniz?” Sorusuna Yönelik Görüşler

Tema	Anahtar Kelimeler	f
Okuma Yaptırma ve İzleme	Okuma hatalarının tespiti	41
	Akıcı okumama/Yavaş okuma-prozodik okumama	28
	Anlama düzeyinin tespiti	11
	Okuma sürecini gözlemlenme/Gözlem yapma	8
Diğer	Akranlarından geride olması/ Derslerinde başarısız olması	9
	Ailevi vb. sebepler	1
Sağlık	Görme sorunu olması	4

	Psikomotor becerilerin yeterince gelişmemesi	1
	Sağlık kontrolü yapma	1
Motivasyon Eksikliği	Okuma yapmakta isteksizlik	2
Yardım Alma	Uzmana danışma	1

Tablo 3'te öğretmen adaylarının okuma güçlüğüne belirlemeye dair görüşlerinin; okuma yaptırma ve izleme, diğer, sağlık, motivasyon eksikliği ve yardım alma temaları altında toplandığı görülmektedir. Bir öğrencide okuma güçlüğü olup olmadığına karar verilmesinde “okuma hatalarının tespit edilmesi”, “öğrencinin akıcı/prozodik okumaması” ile “anlama düzeyinin tespit edilmesi” en çok dile getirilen hususlardandır. Ayrıca katılımcılara göre, öğrencinin “akranlarından/derslerinden geride ve başarısız olması”, “görme sorunu bulunması” okuma güçlüğü yaşadığının belirtilerindedir.

Araştırmada dördüncü olarak, öğretmen adaylarına okuma güçlüğüne ilişkin örnek bir durum verilmiş, mevcut örnek üzerinde okumayla ilgili durumu tespit etmeleri ve yapılabilecek çalışmalara yönelik rapor hazırlamaları istenmiştir. Ulaşılan veriler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Okuma Hataları İle İlgili Durum Tespitine ve Yapılabileceklerle İlişkin Rapordan Elde Edilen Bulgular

Tema	Anahtar Kelimeler	f
Durum Tespiti	Atlama/yanlış okuma/tekrar	25
	Okuma güçlüğüne seviyesinin/Okuma hatalarının belirlenmesi	15
	Sağlık kontrolü	7
	Akıcı okumama/Yavaş okuma	2
	Okuduğunu anlamama	1
Strateji-Teknik Kullanma	Okuma çalışmaları (Eşli, koro, rehberli, metinler arası, sesli, sessiz vb.)	51
	Okuduğunu anlama çalışmaları	10
	Birebir çalışmalar yapma	8
	Harf/Hece/Kelime/Cümle çalışmaları yapma	8
	Hatalarla ilgili geribildirim verme	7
	Dikte çalışması yaptırma	5
	Parmak takibi yaptırma	2
	Yazım kuralları hakkında bilgilendirme	1
	Sözlük kullanma çalışması	1
	Kitap okuma alışkanlığı kazandırma	1
Motivasyonu artırma	1	
Yardım Alma	Okul müdürüne/Rehber öğretmene/Uzmana/Aileye bildirme/yardım alma	10
	RAM'a yönlendirme	3
Materyal Kullanımı	Düşük düzey metinlerden başlayıp üst düzey metinlere doğru okuma çalışması yapma	6
	Büyük puntolu yazılar kullanma	5
	Envanter kullanma	2
	Metin analizi çalışmaları	2

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının çoğunluğu; örnek durumdaki öğrencinin (*Zeynep*) atlayarak okuma, ekleme yapma, tekrarlama, yanlış okuma gibi okuma hataları yaptığını belirtmiştir. Az sayıdaki öğretmen adayı ise öğrencinin yavaş okuduğunu belirtmiş, görme sorunu yaşama ihtimali olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının okuma hataları ile ilgili yapılabilecek çalışmalara dair görüşlerinin genellikle strateji kullanma, yardım alma ve materyal kullanma temaları altında toplandığı görülmektedir. “Okuma çalışmaları yapma” katılımcılar tarafından okuma hatalarının giderilmesinde yapılabilecek çalışmalar ile ilgili en fazla ifade edilen görüş olmuştur. Bunun yanı sıra okuma hatalarını belirleme, okuduğunu anlama çalışmaları yapma, uzman, aile, rehber öğretmen vb. farklı kişilerden yardım alma gibi çalışmaların yapılabileceğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Az sayıdaki öğretmen adayı ise, harf/hece/kelime/cümle çalışmaları, düşük düzey metinlerden başlayıp üst düzey metinlere doğru okuma çalışması yapılabileceğini, okuma hataları ile ilgili geribildirim verilebileceğini ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında beşinci olarak, öğretmen adaylarının “yazma güçlüğünün ne ifade ettiği”ne ilişkin açık uçlu soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiş, oluşturulan anahtar kelimelere ilişkin frekanslar ve anahtar kelimelerin yer aldığı temalar Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

“Yazma Güçlüğü Ne İfade Etmektedir?” Sorusuna Yönelik Görüşler

Tema	Anahtar Kelimeler	f
Yazma İle İlgili Sorunlar	Yazma hataları/hatalı yazma	42
	Düşüncelerini/anladıklarını doğru aktaramaması	11
	Okunaksız yazma	8
	Yazarken zorlanma ve yavaş yazma	7
	Düzeyinin altında performans göstermesi	1
Sağlık Problemleri	Psikomotor becerilerin yeterince gelişmemesi	12
	Bedensel veya zihinsel sebeplerle doğru yazmada zorlanma	2
Diğer	Kalemi yanlış tutma	3
	Anlama sorunu olması	2
	Okuma güçlüğünün sebep olması	1
Motivasyon Eksikliği	Yazmada isteksizlik	1

Tablo 5 incelendiğinde, yazma güçlüğünün ne anlama geldiğine dair katılımcıların görüşlerinin genellikle yazmayla ilgili sorunlar ve sağlık problemleri temaları altında yer aldığı görülmektedir. Öğretmen adayları tarafından yazma güçlüğü ile ilgili en fazla ifade edilen görüşlerin başında “Hatalı yazma” gelmektedir. Bunun yanı sıra yazma güçlüğünün; düşüncelerini/anladıklarını doğru aktaramama, psikomotor becerilerin yeterince gelişmemesi, okunaksız yazma, yazarken zorlanma ve yavaş yazma gibi anlamlara geldiğini belirten öğretmen adayları da bulunmaktadır.

Araştırmada altıncı olarak, öğretmen adaylarının “bir çocukta yazma güçlüğü olup olmadığına nasıl karar verdiklerine” ilişkin açık uçlu soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiş, oluşturulan anahtar kelimelere ilişkin frekanslar ve anahtar kelimelerin yer aldığı temalar Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

“Bir Çocukta Yazma Güçlüğü Olup Olmadığına Nasıl Karar Verirsiniz?” Sorusuna Yönelik Görüşler

Tema	Anahtar Kelimeler	f
Yazma Hataları Tespiti	Defterini/Yazılarını inceleme ve hatalarını belirleme	51
	Okunaklı yazamama	23
	Anlamlı cümleler kuramama/Kendini yazılı olarak ifade edememe	5
	Oldukça yavaş yazması	5
	Ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma	4
	Akranlarına/Yaş, sınıf vb özelliklerine göre gelişimini inceleme	3
	Sağlık kontrolü	Kas gelişimini kontrol etme
Görmede sorununun olması		1
Yardım Alma	Uzmana danışma	2
	RAM'a yönlendirme	1
	Aile/Rehber öğretmen/Özel eğitim öğretmeni ile görüşme	1
Motivasyon Eksikliği	Yazı yazmaya isteksizlik/Yazı yazmaktan korkma	2
	Kalemi yanlış tutma	3
Diğer	Ailesinde yazma güçlüğü olan birey bulunup bulunmadığını inceleme	1
	Akademik başarısının düşük olması	1
	Okurken zorluk yaşama	1

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarına göre yazma güçlüğünü belirlemeye dair görüşlerinin genellikle yazma hataları tespiti ve sağlık kontrolü temaları altında yer aldığı görülmektedir. Bir öğrencide yazma güçlüğü olup olmadığına karar verilmesinde öğretmen adayları

tarafından en fazla ifade edilen görüşlerin başında “defterini/yazılarını inceleme ve hatalarını belirleme” gelmektedir. Bunun yanı sıra bir öğrencinin; “okunaklı yazamaması”, “kendini yazılı olarak ifade edememesi”, “yavaş yazması” yazma güçlüğü yaşadığının belirtilerindedir.

Araştırmada son olarak, öğretmen adaylarına yazma güçlüğüne ilişkin bir örnek verilmiş, yazmayla ilgili durumu belirlemeleri ve yapılabilecek çalışmalara yönelik rapor hazırlamaları istenmiştir. Ulaşılan veriler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Yazma Hataları İle İlgili Durum Tespitine ve Yapılabileceklere İlişkin Rapordan Elde Edilen Bulgular

Tema	Anahtar Kelimeler	f
Durum Tespiti	Hatalı yazma	24
	Yazım ve imla kurallarına, sayfa düzenine dikkat edilmemesi	22
	Hataların/Yazma güçlüğü'nün düzeyini belirleme	6
	Yapılan yanlışları içeren envanter/rubrik hazırlama	3
	Sağlık kontrolünün yapılması	3
	Gözlem yapma	2
	Okunaklı yazmama	1
	Olayların oluş sırasına dikkat edilmemesi	1
Strateji-Teknik Kullanma	Yazma çalışması yapma	45
	Yazım-İmla kurallarına ve sayfa düzenine dikkat edilmesi	25
	Okuma ve dinleme çalışmalarının yapılması	12
	Büyük punto kullanarak yazma çalışması	5
	Birebir çalışma yapma	3
	Okuduğunu anlama çalışması yapma	3
	Çizgi çalışmalarının yapılması	2
	Yanlışlarla ilgili geribildirim verilmesi	2
Harflerin seslendirilmesi	1	
Yardım Alma	Okul müdürüne/Rehber öğretmene/Uzmana/Aileye bildirme/yardım alma	5
	RAM'a yönlendirme	4
	Uzmana danışma	4
Diğer	Kas gelişimine destek olacak çalışmalar yapılması	9
	Kalemi doğru tutmayı öğretme	1
	Sırada oturma pozisyonunu düzeltme	1

Tablo 7’ye göre öğretmen adaylarının çoğunluğu, örnek durumdaki öğrencinin (*Hakan*) hatalı yazma, yazım ve imlâ kurallarına, sayfa düzenine dikkat etmemesi gibi yazma hataları yaptığını belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı yazının okunaksız olduğunu belirtirken bir diğeri ise olayların oluş sırasına dikkat edilmediğini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının yazma hataları ile ilgili yapılabilecek çalışmalara dair görüşlerinin strateji-teknik kullanma, yardım alma ve diğer temaları altında toplandığı görülmektedir. “Yazma çalışmaları yapma” katılımcılar tarafından yazma hatalarının giderilmesinde yapılabilecek çalışmalar ile ilgili en fazla ifade edilen görüş olmuştur. Bunun yanı sıra “yazım-ımlâ kurallarına ve sayfa düzenine dikkat etme”, “okuma-dinleme çalışmaları yapma”, “kas gelişimine destek olacak çalışmalar yapma”, “hataların/yazma güçlüğü'nün düzeyini belirleme” gibi çalışmaların yapılabileceğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Az sayıdaki öğretmen adayı ise, yazma çalışmalarında büyük puntolardan yararlanılabileceğini, uzman, aile, rehber öğretmen gibi farklı kişilerden yardım alınabileceğini ifade etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma güçlüklerini belirlemeye ve gidermeye yönelik seviyelerinin tespit edilmesinin amaçlandığı bu araştırma kapsamında ulaşılan bulgulara göre sınıf öğretmeni adayları, sınıflarında okuma ve yazma güçlüğü olan öğrenci bulunmasından rahatsız

olmayacaklarını, bu güçlüklerle baş etmede kendilerine yüksek oranda güvendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca okuma güçlüğüne belirlenmesine ve giderilmesine yönelik uygulamaları da iyi derecede uygulayacaklarına inanmaktadırlar. Katılımcıların büyük bir kısmı okuma ve yazma güçlüğüne sahip öğrencilerle ilgilenmeye zaman ayıracağını ifade etmiştir. Aydoğan, Demir, Aslan ve Durualp'in (2019) çalışmasında da öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak bu sonuçlardan farklı olarak, Arabacı (2018) ile Çağlıyan-Reis ve Çevik-Kansu'nun (2022) çalışmalarında öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ve kendilerini tam olarak yeterli hissetmedikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilere yönelik olumlu algıları ve bu güçlüklerin aşılmasında yapılabilecek çalışmaları uygulamada kendine güvenmeleri, söz konusu problemlerin aşılması açısından oldukça önemlidir. Çünkü güçlü yeterlik inançlarına sahip olan kişilerin, karşılaştıkları problemlerle baş etmede kararlı oldukları, düşük olanların ise zor işlerden kaçındıkları ve çaba göstermedikleri ifade edilmektedir (Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım, 2014).

Türkiye'de yazma güçlüğü bulunan öğrencilerin oranı ile ilgili elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğu bu oranın %40 ile %60 arasında olduğunu belirtmiştir. Araştırmalar, okul çağı çocuklarının %10-30'unun yazma güçlüğünden etkilendiğini ortaya koymaktadır (Feder ve Majnemer, 2007; Rosenblum vd., 2004). Fakat öğretmen adaylarının yaklaşık %32'si bu oranı ifade etmiştir. Yazma güçlüğüne en sık karşılaşıldığı yazı türüne ilişkin öğretmen adaylarının yarısından fazlası en çok "bitişik eğik yazı" türünde yazma güçlükleri ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucu Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım'ın (2014) gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da katılımcıların büyük bir çoğunluğu (yaklaşık % 74'ü) yazma güçlüklerinin bitişik eğik yazıdan kaynaklandığı yönünde görüş bildirmiştir.

Okuma güçlüğüne öğretmen adayları için ne ifade ettiği, okumada zayıf öğrencilerin belirlenmesi, bu öğrenciler için yapılabilecek çalışmaların hazırlanması açısından önemlidir. Öğretmen adaylarına göre okuma güçlüğü; hatalı okuma, okuduğunu anlamama, akıcı/prozodik okumama, dikkat eksikliği, fiziksel/zihinsel faktörlerden dolayı doğru okuyamama gibi anlamlara gelmektedir. Literatürde okuma güçlüğüne ilişkin pek çok tanım yer almaktadır. Uluslararası Disleksi Derneği'ne (International Dyslexia Association) (2012) göre, "Disleksi nöroloji kökenlidir, doğru ve/veya akıcı kelime tanıma, zayıf heceleme ve kodlama becerilerindeki güçlüklerle nitelendirilir. Bu güçlükler genellikle, diğer bilişsel beceriler ve etkili sınıf öğretimi sağlanmasıyla ilgili olmayan, dilin fonolojik bileşenindeki eksiklikten kaynaklanır. İkincil sonuçlar, kelime hazinesi ve ön bilgi gelişimini engelleyecek okuduğunu anlama problemlerini ve azalan okuma deneyimlerini içerebilir". DSM-IV'te ise, "okuma bozukluğu (disleksi) bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısının beklenen düzeyin önemli ölçüde altında olması" biçiminde açıklanmaktadır (Akyol ve Yıldız, 2010, s. 1691). Bu tanımlardan yola çıkarak disleksinin nörolojik kökenli olduğu, zekâ geriliğinden kaynaklanmadığı, verilen eğitime rağmen düşük okuma performansının sergilendiği söylenebilir. Buna göre, öğretmen adayları tarafından belirtilen yanıtlardan "hatalı okuma", "okuduğunu anlamama", "akıcı/prozodik okumama" boyutları, okuma güçlüğü ile ilgili literatürde yer alan tanımlarla benzerlik göstermektedir. Fakat katılımcıların "öğrencinin yeterli çaba göstermemesi veya dikkat eksikliği olması" ile "fiziksel/zihinsel sebeplerden dolayı doğru okuyamama" görüşlerinin okuma güçlüğü ile ilgili literatürle örtüştüğünü söylemek güçtür. Washburn vd.'nin (2011; 2013) araştırmasında, öğretmen adaylarının disleksiye yönelik bilgilerinin literatürde kabul edilen görüşlerle genel olarak paralellik gösterdiği ancak öğretmen adaylarının disleksinin fonolojik işleme ile ilgili bir sorundan ziyade görsel algı eksikliği olduğuna dair yaygın bir yanılgıya sahip oldukları görülmüştür. Ness ve Southall (2010) da yaptıkları çalışmada benzer bir sonuca ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının bir öğrencide okuma güçlüğü olup olmadığına karar verilmesinde "okuma hatalarının tespit edilmesi", "öğrencinin akıcı/prozodik okumaması" ile "anlama düzeyinin tespit edilmesi" en fazla dile getirilen hususlardandır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarına göre, öğrencinin "akranlarından/derslerinden geride ve başarısız olması", "görme sorunu bulunması" okuma güçlüğü yaşadığının belirtilerindedir. Bir öğrencide okuma güçlüğü olup olmadığına karar

verilmesinde okuma hatalarının ve okuduğunu anlama düzeyinin tespit edilmesi önemlidir, çünkü hatalı okumanın yanı sıra öğrencinin okuduğunu anlamada sorunlar yaşaması da okuma güçlüğüne belirtilerindedir (Akyol, 2013; Baydık, 2012). Bu noktada öğretmen adaylarının buna ilişkin görüşlerinin uygun olduğu söylenebilir. Benzer şekilde okuma güçlüğü olan çocukların akıcı ve prozodik okuyamadığı bilinmektedir (Reid ve Green, 2015). Katılımcıların buna yönelik görüşü de literatürle benzerlik göstermektedir. Örneğin Washburn vd. (2013) disleksili öğrencilerin fonemik farkındalık, alfabetik ilke ve kod çözme konularında disleksinin temel zorluklarını ele alan uygun müdahalelerle karşılaşmalarının önemli olduğunu belirtmektedir. Fakat öğretmen adayları tarafından okuma güçlüğüne belirtilerinden biri olarak ifade edilen “görme sorunu” hususu için aynı durumun geçerli olduğunu söylemek güçtür. Çünkü Dehaene’nin (2014) da belirttiği gibi okuma güçlüğü, duyu eksikliğine atfedilmeyecek bir güçlük olarak tanımlanmaktadır. Bu durum farklı araştırmalarda da vurgulanmaktadır (Washburn vd., 2011; 2013). Öğretmen adaylarından okuma güçlüğüne ilişkin verilen örneğe göre okumayla ilgili durumu belirlemeleri ve yapılabilecek çalışmalara yönelik rapor hazırlamaları istenmiştir. Katılımcıların çoğu; atlayarak okuma, ekleme yapma, tekrarlama, yanlış okuma gibi okuma hataları olduğunu ve akıcı okuma yapılmadığını belirlemiştir. Verilen örnek durumda Zeynep’in okuma ile ilgili atlama, ekleme, tekrar, yanlış okuma, anlam ünitelerine dikkat etmeme gibi okuma hataları yaptığı söylenebilir. Zeynep’in dakikada okuduğu doğru kelime sayısı dikkate alındığında hızı (kelime tanıma düzeyi) oldukça düşüktür. Bu noktada katılımcıların belirttikleri görüşlerin büyük ölçüde doğru olduğu söylenebilir.

Literatürden yola çıkılarak (Akyol, 2013; Akyol, 2014; Baydık, 2012; Dehaene, 2014) okuma güçlüğü ile ilgili yapılabileceklerle ilişkin raporda ilk adım “düzey belirleme” olmalıdır. Bu aşamada öğrencinin okuma becerileriyle ilgili durumuna karar vermek için benzer düzeydeki metinlerle yeniden alternatif ölçümler yapılır. Bu ölçümlerde benzer sonuçların çıkması durumunda bir sonraki aşamaya geçilir. Bir sonraki aşamada, öğrencinin zihinsel, fiziksel vb. bir engel ya da sağlık probleminin olup olmadığı belirlenir. Sağlık problemi yok ise hata analizleri sonucunda görülen hatalara göre kelime ve okuma çalışmaları yapılır. Zeynep’in okuma hızı oldukça düşüktür. Durum tespiti öğrenciyle öncelikle doğru okumaya, sonrasında hızla yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini göstermektedir. Hızı artırmaya yönelik çalışmalar yapılırken anlamaya yönelik çalışmalarla süreç desteklenir. Bu süreçte kullanılacak materyallerin öğrencinin sınıf düzeyinin altında materyaller olmasına, kısa olmasına, mesajının açık, anlaşılır ve kolay bulunabilecek türden olmasına, sık kullanılan kelimeler içermesine dikkat edilir.

Okuma hataları ile ilgili yapılabileceklerle dair öğretmen adayları tarafından hazırlanan raporda “okuma çalışmaları yapma” katılımcılar tarafından en fazla ifade edilen görüş olmuştur. Bunun yanı sıra okuma hatalarını belirleme, okuduğunu anlama çalışmaları yapma, uzman, aile, rehber öğretmen gibi farklı kişilerden yardım alma, düşük düzey metinlerden başlayıp üst düzey metinlere doğru okuma yapma gibi çalışmalara yer verilebileceğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Fakat öğrencinin akıcı okumadığını belirtmelerine rağmen öğretmen adaylarının müdahale raporlarında buna ilişkin herhangi bir görüşe yer vermemeleri dikkat çekmektedir. Çavdarlı ve Karadağ-Yılmaz’ın (2022) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik çeşitli uygulamalar yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenler okuma güçlüğüne yönelik; okuma anlama metinlerini kullanma, tekrarlı okuma, harf gruplarına geri dönme gibi çalışmaların yanı sıra Web 2 araçları, oyunlaştırma, tekerleme gibi çalışmalara da yer verdiklerini belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin, okuma güçlüğüne giderilmesinde akıcılığın gelişmesine yönelik etkinlikler de yaptıkları söylenebilir. Bu sonucun, mevcut araştırmanın sonuçlarına göre farklılık göstermesi sınıf öğretmenlerinin mesleki tecrübelerinin öğretmen adaylarına göre daha fazla olması ile açıklanabilir. Nitekim Soriano-Ferrer vd.’nin (2016) araştırmasında da öğretmenlerin disleksiye yönelik bilgi ve inançlarının öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiş, bu farklılığın öğretim deneyimi, disleksi konusunda mezuniyet sonrası eğitim ve disleksi olan bir çocukla karşılaşma ile ilişki olabileceği belirtilmiştir. Okuma güçlüğüne olduğu gibi yazma güçlüğüne de öğretmen adayları için ne ifade ettiği, yazma becerisi zayıf öğrencilerin tespit edilmesi, bu öğrenciler için yapılabilecek çalışmaların belirlenmesi açısından oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarına göre yazma güçlüğü; hatalı yazma, düşüncelerini/anladıklarını doğru aktarmama, psikomotor becerilerin yeterince gelişmemesi, okunaksız yazma, yazarken zorlanma ve yavaş yazma gibi anlamlara gelmektedir.

Disgrafi, “bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda yazma becerilerinin beklenenin önemli derecede altında olması” biçiminde tanımlanır (Vidin, 2013, s. 48). Nörolojik nedenlere dayalı bir yazma güçlüğü olan disgrafide temel sorun, yanlış ve düzensiz yazmadır (Akyol, 2011). Yazma güçlüğü, kelimelerin doğru yazımını ve yazma hızını engeller (Uluslararası Disleksi Derneği, 2012). Öğretmen adaylarının yazma güçlüğü ile ilgili “hatalı yazma”, “okunaksız yazma”, “yavaş yazma”, “psikomotor becerilerin yeterince gelişmemesi”, “yazarken zorlanma” ve buna bağlı olarak “düşüncelerini/anladıklarını doğru aktaramama” görüşlerinin literatürde yer alan tanımlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının bir öğrencide yazma güçlüğü olup olmadığına karar verilmesinde “defterini/yazılarını inceleme ve hatalarını belirleme” “öğrencinin okunaklı yazamaması”, “kendini yazılı olarak ifade edememesi”, “yavaş yazması” en fazla ifade edilen hususlardandır. Okuma ve yazmada yaşanan güçlüklerin nedenlerinin çok yönlü ve her çocukta bireysel olduğunu belirten Akbaş’a (2001) göre bu nedenler her çocukta farklılık gösterdiği için sağlıklı bir tanı gereksinimi çok daha önemli hale gelmektedir. Bu noktada öğretmen adayları tarafından en fazla ifade edilen görüş olan “defterini/yazılarını inceleme ve hatalarını belirleme”nin, bir öğrencide yazma güçlüğü olup olmadığına kararlaştırılmasında doğru bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra katılımcılara göre bir öğrencinin; “okunaklı yazamaması”, “kendini yazılı olarak ifade edememesi”, “yavaş yazması” yazma güçlüğü yaşadığının belirtilerindedir. Akyol (2011) yazma güçlüğü olan çocuklarda; büyük ve küçük harflerin birbirine karıştırılması, düzensiz harf ve şekil boyutları, eksik bırakılmış harfler, heceleme yanlışları, okunması imkânsız derecede kötü yazma, kelimeler arasındaki boşlukları ayarlayamama, uygun oturmama, masaya çok eğilme, harfleri uygun şekilde bağlayamama gibi birtakım yetersizlikler görülebileceğini ifade etmektedir. Katılımcıların buna ilişkin görüşlerinin de literatürle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmen adaylarından yazma güçlüğüne ilişkin verilen örneğe göre yazmayla ilgili durumu belirlemeleri ve yapılabilecek çalışmalara yönelik rapor hazırlamaları istenmiştir. Katılımcılar tarafından en çok ifade edilen görüş “hatalı yazma” olmuştur. Verilen örnek durumdaki öğrencinin harf karakterleri biçim açısından incelendiğinde bazı harflerin üretiminde sorunlar olduğu, kelimelerin çoğunun yanlış yazıldığı görülmektedir. Durum tespitine ilişkin ifade edilen ikinci görüş ise “yazım ve imla kurallarına, sayfa düzenine dikkat edilmemesi”dir. Öğrencinin yazısının kelimeler ve harfler arası boşluklar açısından problemlili olduğu, noktalama sonrasında ise büyük harf kullanımına dikkat edilmediği söylenebilir. Örnek olarak sunulan metinde öğrencinin yazısının öyküleyici tarzda bir metin olduğu söylenebilir. Yazı, hikâye yapısı açısından incelendiğinde karaktere, mekâna, olaya ve çözüme ilişkin kurgunun yetersiz ve sorunlu olduğu görülmektedir. Fakat katılımcıların yanıtları incelendiğinde sadece bir öğretmen adayı tarafından “olayların oluş sırasına dikkat edilmediği” ifade edilmiştir.

Literatürden yola çıkılarak (Akyol, 2011; Bayraktar ve Seçkin, 2012; Graham vd., 2000; Graham vd., 2001; Lane vd., 2008; Rosenblum vd., 2004; Santangelo ve Olinghouse, 2009) yazma güçlüğü ile ilgili yapılabileceklerle ilişkin raporda ilk adım “düzey belirleme” olmalıdır. Bu aşamada öğrencinin yazma becerileriyle ilgili durumuna karar vermek için düzeyine uygun metinlerle dikte çalışması ve serbest yazma çalışmaları yapılır. Amaç, biçim ve içerik açısından öğrencinin durumuna yönelik sağlıklı bir karar vermektir. Fakat öğretmen adaylarından alınan yanıtlar incelendiğinde az sayıdaki katılımcının yazma güçlüğünün düzeyini tespit etme yönünde görüş belirttiği görülmektedir.

Bir sonraki aşamada, öğrencinin zihinsel, fiziksel vb. bir engel ya da sağlık probleminin olup olmadığı tespit edilir. Sağlık problemi yok ise hata analizleri ve yazının içeriğine yönelik durum tespiti üzerinden yapılacak çalışmalar belirlenir. Öncelikle yazı biçim açısından değerlendirilir. Öğretmen adaylarından alınan yanıtlar incelendiğinde az sayıdaki katılımcının sağlık kontrolü yapılması ve yazma güçlüğü düzeyinin tespit edilmesi yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Öğrencinin harf karakterleri biçim açısından incelendiğinde, harflerin bireysel üretimi (örneğin; m, y, g, ü, a) bazen dik temel yazı bazen de bitişik eğik yazı karakterlerine göre gerçekleştirilmiştir. Ayrıca özel isimler dâhil, yazıda herhangi bir büyük harf kullanımı söz konusu değildir. Öğrenci dik temel yazıyı kullanacaksa öğrenci ile büyük ve küçük harf olmak üzere öğrencinin durumunu görmek amacıyla dik temel yazı karakterleriyle yapılacak bir durum tespiti sonrasında sorunlu harfler üzerinde çalışma yapılmalıdır. Harf karakterlerinin öğretimi sonrasında cümle ve paragraf düzeyinde çalışmalar yapılmalı, bu süreçte noktalama işaretlerinin kullanımı üzerinde durulmalıdır. Öğrencinin yazısında harfler arası boşlukla

kelimeler arası boşluklar birbirine yakındır, kelimeler arası boşluklar fark edilmemektedir ve bir kelimenin nerede başlayıp nerede bittiği anlaşılmadığından bu durum yazının okunaklılığını olumsuz yönde etkilemektedir. Harflerin biçimiyle ilgili çalışmalar sonrasında boşluklara ilişkin çalışmalar yapılmalıdır. Yazıda noktalama olarak sadece iki tane nokta ve iki de kesme işareti kullanılmış, ancak noktalama sonrası büyük harf kullanımına dikkat edilmemiştir. Öncelikle noktanın kullanımı ve yazıya etkisine yönelik çalışmalar yapılmalı, farklı cümle yapıları geldikçe uygun noktalama işaretleriyle (örneğin soru cümlesi ve soru işareti) süreç devam etmelidir. Öğrencinin yazısında kelimelerin çoğunun yanlış yazıldığı görülmektedir. Yanlış yazılan kelimeler incelendiğinde (Mehmet – memet, kayboldu – kayboydu, merak – melak) öğrencinin işitsel ayırım becerilerinde sorun olabileceği anlaşılmaktadır. Yazı örnekleri işitsel ayırım becerileri üzerinde çalışmayı gerektirmektedir. İşitsel ayırım becerileri harf, hece ve kelime boyutunda yapılmalı, dikte çalışmalarıyla süreç izlenmeli, ayrıca kelime öğretimi yapılmalıdır.

Yazma hataları ile ilgili yapılabilecekler dair öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu da harf, kelime, cümle ve metin düzeyinde yazma çalışmaları yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra “yazım-ımla kurallarına ve sayfa düzenine dikkat etme”, “okuma-dinleme çalışmaları yapma” çalışmalarının yapılabileceğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Öğrencinin işitsel ayırım becerilerinde sorun olabileceği düşüncesiyle yapılacak okuma-dinleme çalışmaları, harf-ses ilişkisinin kavranması bakımından önemlidir.

Öğrencinin yazısının öyküleyici tarzda bir metin olduğu fakat hikâye yapısı açısından kurgusunun yetersiz ve sorunlu olduğu görülmektedir. Bu noktada öncelikle öğrencinin biçimsel özelliklere ilişkin yazma sorunlarının giderilmesi gerektiği söylenebilir. Yazma güçlüklerine müdahale çalışmalarında yazmanın mekanik süreciyle ilgili sorunlar giderilene kadar içerik boyutuna yönelik çalışmaların yapılmadığı gözlenen bir durumdur. Oysa yazının biçimsel nitelikleri üzerinde çalışırken aynı zamanda okuma, dinleme ve konuşma becerileri üzerinden yazmada içeriğin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmak mümkündür. Bu çalışmalar kelime öğretimi ve seçimi ile cümle ve metin yapılarını tanımayı içerecek şekilde planlanabilir. Bu süreçte örnek metinlerin okunması ve çözümlenmesi, hikâye haritaları ve hikâye küpleriyle metin oluşturma, sözlü metin tamamlama gibi çalışmalar yaptırılabilir. Daha sonra bu süreçte edinilen becerilerin yazmanın içerik boyutuna katkı sağlayacak şekilde transferine yönelik çalışmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde, görüşlerin yazının biçimsel boyutuna odaklandığı, hazırladıkları raporlarda yazının içeriğine, anlatım diline ilişkin herhangi bir müdahale çalışmasına yer vermedikleri görülmektedir. Çavdarlı ve Karadağ-Yılmaz'ın (2022) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne yönelik; dikte, oyunlar, bakarak yazma, ödevlendirme, kılavuz karton gibi çalışmaların yanı sıra eğitsel videoları da kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yazma güçlüğüne giderilmesi amacıyla yaptıkları çalışmaların kabul edilebilir olduğu fakat bu çalışmaların yazının biçimsel yönüne daha çok odaklanması sebebiyle yazının içerik bakımından geliştirilmesinde yetersiz kalabileceği düşünülmektedir. Bu durum, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının okuma ve yazma güçlükleriyle ilgili sahip oldukları bilgilerin büyük ölçüde literatürle örtüştüğü görülmektedir. Yine öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu bu tür öğrenme güçlüklerine sahip bireylerle çalışma, onlara zaman ayırma, sorunları tespit ve giderme konusunda kendilerine büyük ölçüde güvenmektedirler. Ancak okuma ve yazma güçlüğüne yönelik verilen örnek durumlar üzerindeki raporlar öğretmen adaylarının etkili müdahale programları oluşturmada yeterli olmadıklarını göstermektedir. Bu durum Dunning-Kruger sendromuna benzemektedir. Belirli bir alanda ya da konuda yetenekleri sınırlı olmasına rağmen kişilerin gerçekte olduğundan çok daha fazla bilgi ve beceriye sahip olduklarına inanma eğilimleri şeklinde tanımlanabilen Dunning-Kruger sendromunun temelinde, bireylerin kişisel özelliklerini, alışkanlıklarını, bildiklerini veya yaptıklarını doğru şekilde değerlendirememeleri bulunmaktadır (Somyürek ve Çelik, 2018). Oysaki öğretmen adaylarından gerçekçi öz değerlendirmeler yaparak bilgi ve becerilerini doğru bir şekilde yansıtmaları beklenmektedir.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan hareketle uygulamaya ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler sunulabilir.

Öğretmen adayları uygulama okullarına gittiğinde yazma güçlüğü çalışmaları bir yana yazma çalışmalarını dahi yeterince görmemektedir. Bu nedenle teoriği pratiğe dönüştürmekte zorlandıkları için uygulamaya yönelik etkili öneriler getirememektedirler. Bu durum öğretmen adaylarının okuma ve yazma güçlükleri ile ilgili bilgilerini uygulamaya aktarabilecekleri eğitim ortamlarıyla karşılaşmalarını gerekli kılmaktadır. Eğitim Fakültelerinde verilen Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersinde ölçme araçları hakkında temel bilgiler olsa da okuma ve yazma güçlüklerine yönelik ölçme araçlarına ilgili alan derslerinde yer verilmesi gerekmektedir.

Okuma ve yazma güçlüğü olan öğrencilere her sınıfta rastlanabilmektedir. Bu nedenle konunun ciddiyetle ele alınıp diğer disiplinlerle ilişkisi araştırılabilir. Öğretmen adayları, okuma ve yazma güçlüğü bulunan öğrencilerin bu problemini gidermeye önemli ölçüde zaman ayıracıklarını ifade etmiştir. Fakat literatürde hem okuma ve yazma eğitiminde hem de okuma ve yazma güçlükleri olan öğrencilere ne kadar zaman ayrıldığına ilişkin araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle okuma-yazma eğitimine ve okuma-yazma eğitiminin hangi boyutlarına ne kadar zaman ayrıldığı ve ayrılan zamanın içeriği ve kalitesiyle ilgili araştırmalar yapılabilir. Katılımcılar tarafından yazma güçlükleri kazanım boyutuyla değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının bu yaklaşımı literatürdeki araştırmalarla paralellik göstermektedir (Ateş, 2017; Ateş, Yıldırım ve Yıldız, 2010). Yazının içerik yönünden geliştirilmesi kısmı hem eğitimciler hem de araştırmacılar tarafından ihmal edilmiş bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Hem uygulama hem de araştırma bakımından yazma güçlüklerinin içerik yönüyle de değerlendirilmesi, bu güçlüğün daha kapsamlı ele alınmasını sağlayacaktır.

Bu çalışma iki farklı üniversitenin Eğitim Fakültesi'ndeki sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Üniversite ve katılımcı sayısının daha fazla olduğu araştırmalar yapılarak daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir. Çalışmanın verileri, öğretmen adaylarının bilgi, yeterlik algıları, değerlendirme ve müdahale seviyelerinin belirlenmesine yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan form aracılığıyla elde edilmiştir. Benzer bir çalışma farklı veri toplama araçlarıyla gerçekleştirilebilir. Çalışmada öğretmen adaylarının müdahale düzeylerini belirleyebilmek amacıyla bir ilkökul öğrencisine ait biçim ve içerik bakımından yetersiz bir yazı örneği sunulmuştur. Farklı bir araştırmada biçimsel açıdan düzgün fakat içerik açısından yetersiz bir yazı örneği kullanılabilir. Farklı bir okuma metninden yararlanılabilir. Ayrıca, öğretmenlerin okuma ve yazma güçlüklerine ilişkin görüşleri incelenebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Tüm yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır. (1. Yazar %50, 2. Yazar %50)

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Açıklama: Bu çalışma 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

Akbaş, T. (2001). Okuma-yazma güçlüğü ve okul. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 49-57.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/view/5000000908/5000001599> adresinden 12.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

Akyol, H. (2011). Disgrafi. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 1, 6-9.

- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (13. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Çetinkaya-Özdemir, E. (2018). Bitişik eğik yazı becerilerinin geliştirilmesi: ilkokul üçüncü sınıf örneği. *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, 13(4), 299-320. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12904>
- Akyol, H. ve Kaya, B. (2018). Development of the reading and writing skills of a 2nd grade student with reading and writing difficulties. T. Çetin, A. Mulalić, A. Şahin ve N. Obralić (Ed.), *New Horizons in Educational Sciences - 1* içinde (s. 40-71). Riga: Lambert Academic Publishing.
- Akyol, H. ve Ketenoğlu-Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143- 158. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7240>
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. <http://dx.doi.org/10.7822/omuefd.35.2.1>
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700.
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Arabacı, Ö. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin ve yeterlikleri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ateş, S. (2017). Öğretmen adaylarının perspektifinden sınıf içi yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1534-1557. <http://dx.doi.org/10.14687/jhs.v14i2.3997>
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.018>
- Ateş, S., Yıldırım, K. ve Yıldız, M. (2010). Opinions of classroom teachers and prospective classroom teachers about the learning difficulties encountered in the teaching process of reading and writing. *Elementary Education Online*, 9, 44-51.
- Aydın, O. ve Cavkaytar, A. (2018). Yazma güçlüğü görülen öğrencilerin el yazısı okunaklık düzeylerinin artırılmasında ipucunun giderek artırılması uygulamasıyla sunulan öğretimin etkililiği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 1-23.
- Aydoğan, G., Demir, F. N., Aslan, A., Durualp, F. (2019). *Öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı tutum ve davranışlarının karşılaştırılması*. 14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: Çocuğun Ekolojik Dünyası Özet Kitapçığı, Maltepe Üniversitesi. <http://acikerisim.maltepe.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12415/5110/otuzsekiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden 18.02.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Başar, M. ve Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2017027934>
- Başar, M., Göncü, A. ve Baran, M. S. (2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 327-348. <http://dx.doi.org/10.9779.pauefd.687030>
- Baydık, B. (2012). Okuma güçlükleri. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri içinde* (s. 131-166). Ankara: Eğiten Kitap.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap-Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Bayraktar, A. ve Seçkin, Ş. (2012). Yazma güçlükleri ve öğretim yöntemleri. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri içinde* (s. 167-196). Ankara: Eğiten Kitap.
- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (Bir eylem araştırması). *E-International Journal of Educational Research*, 4(1), 1-28. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ijer/article/view/1073000227/1073000112> adresinden 12.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Çağlıyan-Reis, T. ve Çevik-Kansu, C. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(3), 172-186.
- Çavdarlı, S. D. ve Karadağ-Yılmaz, R. (2022). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 89-113. <https://doi.org/10.51460/baebd.1149973>
- Çınar-Özdemir, Ö. (2006). *Disgrafi problemi olan çocuklarda üst ekstremite motor eğitiminin yazı yazma üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dehaene, S. (2014). *Beyin nasıl okur?* (O. Karakaş, çev.). İstanbul: ALFA.
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 20-33. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/20479/218123> adresinden 25.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Emre, O., Ulutaş, A., İnci, R., Çoşanay, B., Ayanoğlu, M., Kaçmaz, C. ve Kay, M. A. (2020). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterlikleri, öz yeterlik kaynakları ve pozitif öğretmenlik becerileri arasındaki ilişki. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 205-218. <http://dx.doi.org/10.18026/cbayarsos.632453>
- Erdoğan, Ö., Gülay, A. ve Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 700-718. <http://dx.doi.org/10.17755/esosder.304705>
- Feder, K. P., and Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Development Medicine and Child Neurology*, 49, 312-317.

- <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x/epdf> adresinden 12.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Fırat, T. ve Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanımına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 915-931.
- Graham, S., Harris, K. R. and Fink, B. (2000). Extra handwriting instruction: Prevent writing difficulties right from the start. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 88-91. <http://dx.doi.org/10.1177/004005990003300215>
- Graham, S., Harris, K. R. and Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 74-84. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/0938-8982.00009/epdf> adresinden 27.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Graham, S. and Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education. <http://all4ed.org/wp-content/uploads/2006/10/WritingNext.pdf> adresinden 27.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- International Dyslexia Association. (2002). *Definition of dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> adresinden 29.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- International Dyslexia Association. (2012). *Understanding dysgraphia*. <https://app.box.com/s/ew9gmxm2r63hrnhfshkr> adresinden 29.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Kaya, B. (2016). Yazma güçlüğü olan bir ilkökul 4. sınıf öğrencisine bitişik eğik yazı öğretimi. *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), 11(3), 1407-1434. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9310>
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 523- 539.
- Kodan, H. (2020). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 204-222. <http://dx.doi.org/10.35675/befdergi.644534>
- Kuşdemir, Y., Kurban, H. ve Bulut, P. (2018). Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili eylem araştırması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1190-1209.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M. and Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 41(4), 234-253.
- Ness, M. K. and Southall, G. (2010). Preservice teachers' knowledge of and beliefs about dyslexia. *Journal of Reading Education*, 36(1), 36-43.
- Özyeşil, Z. (2012). Öğrenme güçlükleri nedir? Öğrenme güçlüklerinin tarihçesi. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri içinde* (s. 21-32). Ankara: Eğiten Kitap.
- Razon, N. (1976). *Okuyamıyan çocuklarda disleksi belirtilerinin araştırılması*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

- Reid, G. and Green, S. (2015). *Disleksi ile başa çıkmak için +100 öneri* (S. Aras, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Rosenblum, S., Weiss, P. L. and Parush, S. (2004). Handwriting evaluation for developmental dysgraphia: Process versus product. *Reading and Writing*, 17(5), 433-458. <http://link.springer.com/article/10.1023%2FB%3AREAD.0000044596.91833.55#page-1> adresinden 30.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Santangelo, T. and Olinghouse, N. G. (2009). Effective writing instruction for students who have writing difficulties. *Focus On Exceptional Children*, 42(4), 1-20. <https://doi.org/10.17161/fec.v42i4.6903>
- Somyürek, S. ve Çelik, İ. (2018). Dunning-Kruger sendromu ve öznel değerlendirmeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 141-157.
- Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengoa, J. and Joshi, R. M. (2016). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of Dyslexia*, 66, 91–110. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0111-1>
- Sönmez, H. (2020). Öğretmen adaylarının okuma güçlüklerine uygun okuma stratejilerini kullanmalarına ilişkin bir inceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1-18.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Vidin, G. (2013). *Bir ilkokul ikinci sınıf öğrencisinin okuma yazma öğrenmesindeki güçlüklerin ve çözümüne yönelik çalışmanın etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Washburn, E. K., Joshi, R. M. and Binks-Cantrell, E. (2011). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers?. *Annals of Dyslexia*, 61, 21–43. <https://doi.org/10.1007/s11881-010-0040-y>
- Washburn, E. K., Joshi, R. M. and Binks-Cantrell, E. (2013). What do preservice teachers from the USA and the UK know about dyslexia? *Dyslexia*, 20(1), 1–18. <http://dx.doi.org/10.1002/dys.1459>
- Yangın, S., Yangın, N., Önder, V. ve Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences (NWSAES)*, 11(4), 243-266. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.4.1C0664S>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(4), 281–310. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usaksosbil/article/view/5000035770/5000034692> adresinden 30.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Extended Abstract

Introduction

Reading and writing are two important skills that people use more than many other skills and are needed in many areas other than education. It is very important that individuals acquire these skills from an early age and use them effectively. However, individual differences resulting from the fact that each individual's mental, psychomotor and affective development, prior knowledge, learning speed and learning style are not the same also affect the acquisition and development of reading and writing skills. It is known that there are students who still have difficulty in recognizing, vocalizing and writing letters, syllables and words even though they have completed the first grade of primary school and passed to the upper grades. The inability of students to perceive the lines, letters and symbols of writing in a complete and accurate way may negatively affect their acquisition and development of reading and cause them to have reading difficulties. In the literature, the term "dyslexia" is used for individuals with reading difficulties. It is known that students have some difficulties in the process of acquiring and developing writing skills as well as reading. This situation is also referred to as "dysgraphia" in the literature. This study is important because of its contribution to fill the gap in the literature on the subject of the study.

Method

The research was conducted within the scope of case study, one of the qualitative research designs. The study group of the research is the pre-service classroom teachers studying in the fourth grade of the Department of Classroom Education of two different universities. The participants were determined by convenience sampling technique and a total of 60 pre-service classroom teachers participated in the study. In this study, a data collection form was prepared by the researchers to determine the knowledge, competence, assessment and intervention levels of pre-service primary school teachers regarding reading and writing difficulties. The form consists of two parts. The first part of the form aims to determine pre-service teachers' knowledge and efficacy perceptions about reading and writing difficulties. There are ten questions in this part of the form. The second part of the form aims to determine pre-service teachers' assessment and intervention levels regarding reading-writing difficulties. In this part of the form, there are open-ended questions and sample situations related to literacy difficulties. After receiving the opinions of the field experts, a pilot study was conducted. Thus, final revisions were made and the final data collection tool was created.

Findings

It is understood that almost half of the pre-service teachers would not be disturbed by the presence of students with reading and writing difficulties in their classes. Most of the pre-service teachers stated that they would spare time to take care of students with reading and writing difficulties. Pre-service teachers' views on what reading difficulties mean are grouped under the themes of problems related to reading, lack of motivation and health problems. Pre-service teachers' views on determining reading difficulties are grouped under the themes of making and monitoring reading, getting help, health, and lack of motivation. The majority of pre-service teachers stated that Zeynep made reading mistakes such as skipping, adding, repeating and misreading. According to the pre-service teachers, it is seen that their views on what writing difficulty means are generally under the themes of writing-related problems and health problems. According to the pre-service teachers, it is seen that their views on determining writing difficulty are generally under the themes of detecting writing errors and health check. The majority of the pre-service teachers stated that Hakan made writing errors such as writing mistakes, not paying attention to spelling and spelling rules, page layout.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Most of the participants stated that they would spare time to deal with students with reading and writing difficulties. Pre-service teachers' positive perceptions of students with reading and writing difficulties and their self-confidence in practicing the activities that can be done to overcome these difficulties are very important in overcoming these problems. Regarding the type of writing in which writing difficulties are most frequently encountered, more than half of the pre-service teachers stated that they mostly encountered writing difficulties in "cursive writing".

The meaning of reading difficulties for pre-service teachers is important in terms of identifying students who are weak in reading and preparing the studies that can be done for these students. In deciding whether a student has reading difficulties or not, it is important to determine reading errors and reading comprehension level. Because in addition to reading errors, the student's problems in comprehending what he/she reads is one of the symptoms of reading difficulties. At this point, it can be said that pre-service teachers' views on this issue are appropriate. Similarly, it is known that children with reading difficulties cannot read fluently and prosodically. This view of the participants is also similar to the literature.

As with reading disability, it is very important to determine what writing disability means for pre-service teachers, to identify students with weak writing skills, and to determine the studies that can be done for these students. According to pre-service teachers, writing difficulty means writing mistakes, inability to convey their thoughts/understandings correctly, insufficient development of psychomotor skills, illegible writing, difficulty in writing and slow writing. At this point, it can be said that "examining his/her notebook/writing and determining his/her mistakes", which is the most frequently expressed opinion by pre-service teachers, is a correct approach in determining whether a student has writing difficulties or not.

Based on the results obtained within the scope of the research, some suggestions for practice and researchers can be presented. When pre-service teachers go to practice schools, they do not see enough writing activities, let alone writing difficulties activities. Therefore, since they have difficulty in transforming theory into practice, they cannot bring effective suggestions for practice. This situation makes it necessary for pre-service teachers to encounter educational environments where they can transfer their knowledge about reading and writing difficulties to practice. The pre-service teachers stated that they would devote a significant amount of time to addressing the problems of students with reading and writing difficulties. However, there are no studies in the literature on how much time is allocated to both reading and writing education and students with reading and writing difficulties. For this reason, research can be conducted on how much time is allocated to literacy education and which dimensions of literacy education and the quality of the time allocated.

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması

Gökhan ŞENER

Milli Eğitim Bakanlığı

gokhan.sener4071@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7272-9907>

Tufan AYTAÇ

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

t.aytac@ahievran.edu.tr

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6103-3530>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1097977

Geliş Tarihi: 04.04.2022

Revize Tarihi: 12.12.2022

Kabul Tarihi: 14.02.2023

Atıf Bilgisi

Şener, G. ve Aytaç, T. (2023). Öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Bir Meta-analiz çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 40-59.

ÖZ

Bu çalışmada; öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları üzerinde çeşitli değişkenlerin (cinsiyet, kıdem ve branş) etki düzeyini belirlemek amaçlanmaktadır. Türkiye’de bu konu üzerine yapılmış çalışmalar içersinden dahil etme kriterlerine uygun olarak, değişkenler içersinden; cinsiyet 93 ve kıdem 66, branş değişkeni için 30 adet çalışma araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Yapılan çalışmalarda toplam örneklem sayısı 40921’dir. Bunun 21103’ünü kadın ve 19818’ini erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Verilerin analizinde araştırma sonuçlarını sentezleme yöntemleri olarak bilinen meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre tüm değişkenler için yayın yanlılığı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Rastgele etkiler modeline göre yapılan meta-analiz sonucunda; cinsiyet değişkeninin genel etki büyüklüğünün ($d=-0,02$), kıdem değişkeninin genel etki büyüklüğünün ($d=0,03$), branş değişkeninin genel etki büyüklüğünün ($d=-0,07$) zayıf ve önemsiz düzeyde olduğu belirlenmiştir. Tüm değişkenler için yapılan moderatör analizleri sonucuna göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş farklılıklarının örgütsel sinizm algıları üzerinde etkisinin olmadığı veya zayıf düzeyde bir etki büyüklüğünün olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çalışan sinizmi, öğretmen, örgütsel sinizm, meta-analiz.

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the effect level of various variables (gender, seniority and branch) on teachers' perceptions of organizational cynicism. Among the studies conducted on this subject in Turkey-in accordance with the inclusion criteria-93 studies about gender, 66 studies about seniority and 30 studies on branch were included in this research in accordance with variables. The total number of samples among the studies is 40921. 21103 of them are female and 19818 are male teachers. In the analysis of the data, the meta-analysis method, known as the methods of synthesizing research results, was used. According to the results of the research, it was concluded that there was no publication bias for all variables. As a result of the meta-analysis made according to the random effects model; a weak and insignificant effect size of the general effect size of the gender variable ($d=-0.02$), the general effect size of the seniority variable ($d=0.03$), and the general effect size of the branch variable ($d=-0.07$) were detected. According to the results of moderator analyzes for all variables, statistical significance was not found. In the general findings reached in the research, it was concluded that the gender, seniority and branch differences of the teachers did not have an effect on their perceptions of organizational cynicism or that there was a weak effect size.

Keywords: Employee cynicism, teacher, organizational cynicism, meta-analysis.

Giriş

Örgütsel sinizm (ÖS) kavramı, çalışanların çalıştıkları kurumlarına karşı hissettikleri hüsrana uğrama, kırgınlık, hayal kırıklığı ve negatif duygular gibi düşüncelerle başlayıp, tutumla devam eden ve davranışla sonuçlanan bir kavramdır (Andersson ve Bateman, 1997). Alanyazın incelendiğinde ÖS “örgüte karşı olumsuz tutum, hayal kırıklığı, hüsrana uğrama, örgüte karşı negatif duygular, örgüte karşı kuşkuçuluk, öfke, kırgınlık ve meslekte bıkkınlık” gibi örgütü olumsuz etkileyen birden çok kavramla ilişkilendirilmektedir. Örgütsel sinizmin, örgütte çalışanların örgüte karşı geliştirdiği olumsuz düşünce, tutum ve davranış olarak ortaya çıktığı görülmektedir. ÖS’in belirlenmesi ve bu durumun olası nedenlerinin araştırılması, oluşan bu engellerin kaldırılmasında önem arz etmektedir (Yılmaz, 2019). ÖS eğitim örgütlerini örgütlerini olumsuz yönde etkileyen ve özellikle çalışanların bu durumu

örgütlerine daha çok yansıtıkları yaklaşım olarak kendini göstermektedir (Balay, Cülha ve Kaya, 2013; Uygur, 2021). Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde örgütsel sinizm üzerine öğretmenlerin görüşlerini ele alan meta-analiz çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı gözlemlenmiştir. Eğitim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarını ele alan çalışmaların sayısını fazla olmasının, bu çalışmaların tümünün sentezlenip genel bir sonuca varılması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında, konuyla ilgili apılmış çalışmaları tek tek inceleyip öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları üzerine genel bir değerlendirmede bulunmak yerine tüm çalışmaların sentezlenip genel bir yoruma varmak daha yerinde olacaktır. Bu çalışma ile Türkiye’de eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının, hangi değişkenlerden etkilendiği ortaya koyulacaktır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin cinsiyetinin, kıdeminin ve branşlarının örgütsel sinizm algılarını etkileme düzeyini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu çalışmada, nicel çalışmaların bulgularının sistematik olarak analiz edilmesine ve sentezlenmesine olanak sağlayan meta analiz yöntemi kullanılmıştır (Akgün, Büyüköztürk, Demirel, Karadeniz ve Kılıç 2016).

Araştırmanın Modeli

Veriler analiz edilirken meta-analiz yönteminin bir türü olan grupların karşılaştırılması yöntemi kullanılarak sonuçlar elde edilmiştir. Meta-analizde gruplar arasındaki ortalama farkı ortaya koymak amacıyla, etki büyüklüğünü (EB) hesaplaması yapılmıştır. Bu çalışmada “grup karşılaştırma” meta-analiz yöntemi kullanılmıştır (Cumming, 2012; Dinçer, 2014).

Verilerin Toplanması

ÖS’in çeşitli değişkenlere göre incelenmesi konusunu ele alan bu meta-analiz çalışmasında, Türkiye’de yapılan lisansüstü tez çalışmaları, web tabanlı yayınlanan ulusal ve uluslararası makaleler kapsama alınmıştır. Bu çalışmalara ulaşılmasında; Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) ana sayfasında “Ulusal Tez Merkezi” veri tabanından, Google Akademik arama motorundan, ULAKBİM’den, Uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar için ise Sage Journals, Eric, Wiley Online Library gibi veri tabanlarından yararlanılmıştır. Tarama sonucunda araştırma kapsamında 477 çalışmanın değişkenlerinden; cinsiyet 93, kıdem 66 ve branş 30 adet çalışma kapsama alınma kriterlerine göre çalışmaya dahil edilmiştir. Bu çalışmaların seçiminde aşağıdaki kriterler esas alınmıştır:

1. *Kriter:* Lisans üstü tezler ile yerli ve yabancı makalelerden ulaşılabilir olanlar alınmıştır.
2. *Kriter:* Empirik çalışmalar ve ilgili bağımsız değişkenlerin çalışmada yer verilmiş olmasına dikkat edilmiştir.
3. *Kriter:* Yapılan çalışmaların yılları itibarıyla 2009 ve 2021 Mart ayı ile sınırlıdır.

Bağımlı ve bağımsız değişkenin yer almadığı araştırmalar, meta-analiz için gerekli sayısal verileri barındırmayan çalışmalar ile nitel çalışma bulguları, kontrol ve deney gruplarına (kadın-erkek, 1-10 yıl, 10 yıl ve üzeri, sınıf-branş) sahip olmayan çalışmalar, eğitim alanında yapılmayan ve yükseköğretim alanında yapılan çalışmalar hariç tutulma kriterlerine uygun olarak araştırmaya (cinsiyet için 384, kıdem için 411, branş için 309 çalışma) dâhil edilmemiştir.

Çalışmaların Kodlanması: Literatür taraması yapıldıktan sonra, meta-analiz yönteminde kodlama yapılması gerekmektedir (Hunter ve Schmidt, 2004). Literatür çalışmasında meta-analiz kapsamına giren çalışmaların kapsama kriterlerine uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla, bir kodlama protokolü oluşturulmuştur. Çalışmalar araştırmaya dâhil edilmeden önce bu forma işlenmiştir. Bu formda, araştırmacının soyadı, araştırmacının cinsiyeti, araştırmanın türü, yılı, yapıldığı yer ve okul türü, kademe türü, yayın türü, ortalama, standart sapma, örneklem büyüklüğü, örneklem yöntemi gibi veriler bu form üzerinde gösterilmiştir.

Araştırmanın Güvenilirliği ve Geçerliliği

Meta-analiz sonuçlarının güvenilirliği ile ilgili olarak bir kodlama protokolü oluşturulmuştur. Analize dahil edilen çalışmalardaki veriler iki kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kodlama protokolüne yazılmıştır. Birinci kodlayıcı ölçme-değerlendirme alanında uzman bir öğretim elemanıdır. İkinci kodlayıcı ise araştırmacının kendisidir. Kodlayıcılar arası uyum, sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) ile değerlendirilmiştir. Tüm ICC değerlerinin 0,9'un üstünde olması nedeniyle kodlayıcılar arasında yüksek uyum bulunmaktadır (Card, 2012). Bütün veri dökümanlarının incelenmesi ve çalışma kapsamını içermesi neticesinde dahil edilmesi, araştırmanın geçerlilik düzeyinin yüksek olduğunun bir kanıtıdır (Petticrew ve Roberts, 2006).

Çalışmanın Etik İzni

Meta-analiz çalışmalarında etik kurul kararına gerek görülmemektedir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri analizinde meta-analiz yazılım programlarından Comprehensive Meta Analysis (CMA Version 2.0) kullanılmıştır. Bu çalışmada, etki büyüklüğünün hesaplanmasında rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Çalışmada deney grubu olarak kadın öğretmenler, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve sınıf öğretmenleri alınmıştır. Kontrol grubu olarak da erkek öğretmenler, 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler ile branş öğretmenleri alınmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğünün pozitif olması deney grubu, negatif olması ise kontrol grubu lehine yorumlanmıştır.

Bulgular

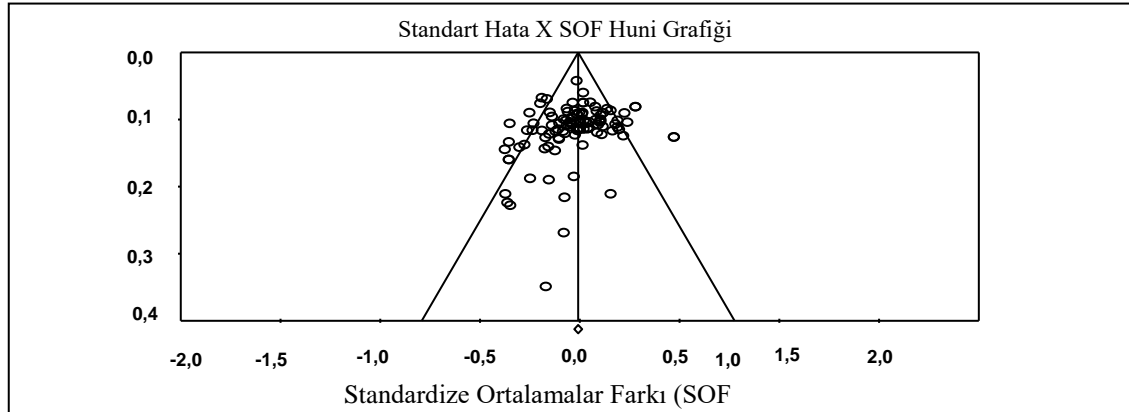
Çalışmanın bu bölümünde; öğretmenlerin ÖS algılarını etkileyen değişkenlere (cinsiyet, kıdem ve branş) ait bulgular ile yorumlar yer almaktadır.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde meta-analiz çalışmasını kapsayan araştırmaların sonucuna göre elde edilen cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlara (yayın yanlılığına ilişkin sonuçlar, orman grafiğine ait sonuçlar, etki büyüklüğüne ait birleştirilmemiş sonuçlar ve moderatöre ait analiz sonuçlar) yer verilmiştir.

Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular

Yayın yanlılığına ilişkin Huni saçılım grafiği ve Orwin's Fail-Safe N. yöntemleri kullanılmıştır (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009).

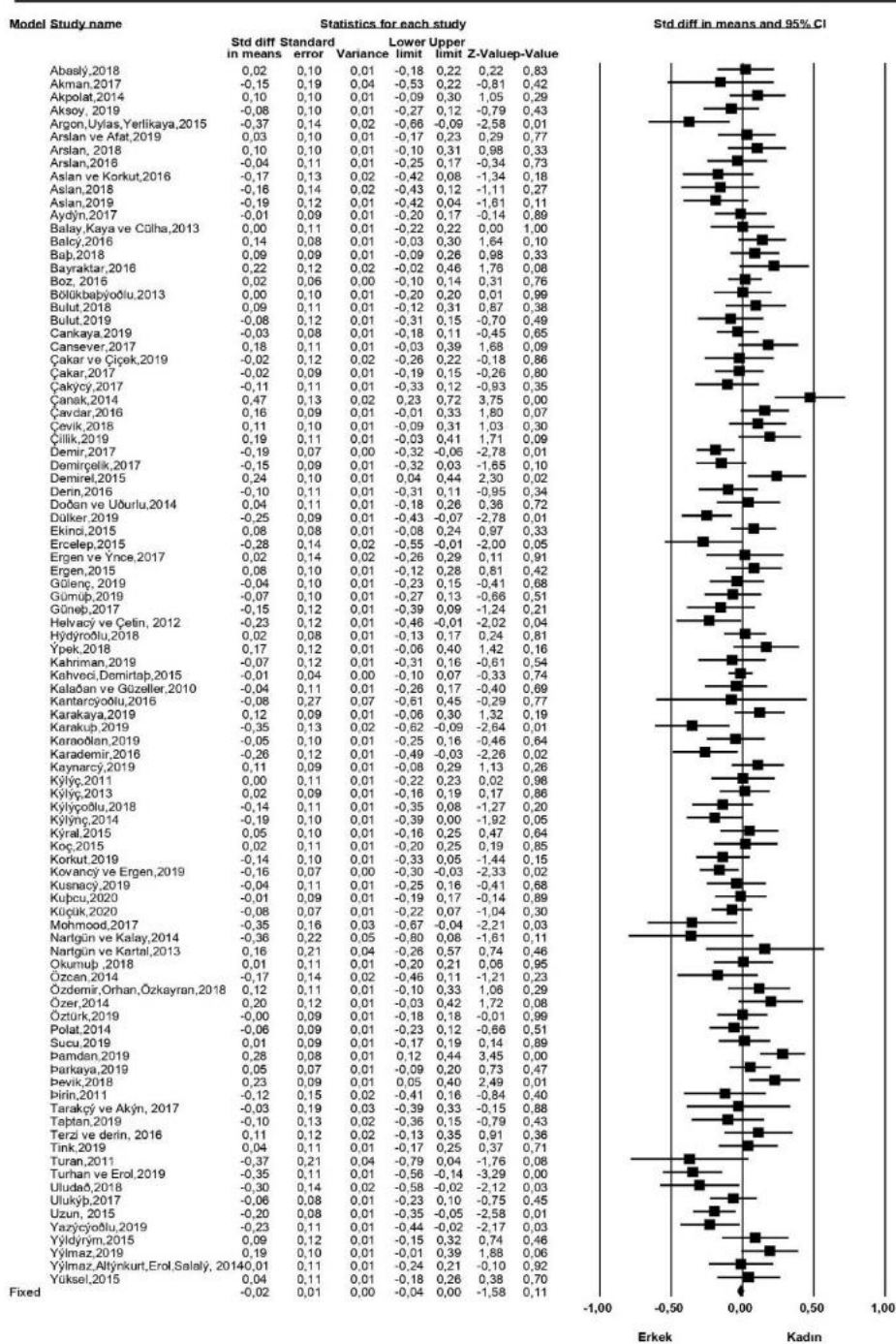


Şekil 1. Cinsiyet Değişkeni Huni Saçılım Grafiği

Çalışma kapsamına alınan 93 çalışmaya ait verilerin huninin üst tarafında toplanması ve birleştirilmiş etki büyüklüğüne ait yakın bir pozisyonda olması nedeniyle yayın yanlılığı bulgusunun bulunmadığını göstermektedir (Şekil 1; Borenstein vd., 2009; Dinçer, 2014).

Cinsiyet'e Göre Etki Büyüklüğü Analiz Sonucunun Birleştirilmemiş Bulguları

Öğretmenlerin cinsiyetinin ÖS algıları üzerindeki rasgele etki modeline göre etki büyüklüğünün -0.022 olduğu görülmüştür. Araştırmaya dahil edilen 93 çalışmanın orman grafiğine ait veriler aşağıda Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Orman Grafiği

Orman grafiğine bakıldığında cinsiyetin öğretmenlerin ÖS algıları üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir (Şekil 2).

Çalışmaların Etki Büyüklükleri ve Heterojenlik Testi Sonuçları

Cinsiyet açısından, meta analiz sonucuna göre etki büyüklüğü verisinin sabit ve rastgele etkiler modeli kullanılarak ulaşılan sonuç Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Cinsiyet Değişkeni Açısından Homojenlik Testi

Model	EB ve 95% güven aralığı						Homojenlik			
	n	EB	SH	Varyans	Alt Sınır	Üst Sınır	Z- değeri	Q-değeri	df (Q)	I ²
Sabit etkiler	93	-0,016	0,01	0,00	-0,03	0,00	-1,57	185,103	92	50,298
Rastgele etkiler	93	-0,020	0,01	0,00	-0,05	0,01	-1,29			

Rastgele etkiler modeline göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok ÖS algısına sahip olduklarını göstermektedir (Tablo 1).

Moderatör Analizine Ait Bulgular

Cinsiyet değişkeni açısından var olan heterojenliğin olası sebeplerini belirlemek için yapılan moderatör analiz bulguları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2
Moderatör Analizi Sonuçları

Cinsiyet Değişkeni	n	EB	SH	Alt Limit	Üst Limit
Moderatörler	K	D	SE	%95 CI	Q
Kademe Türü					4,84
Okul öncesi	2	-0,21	0,12	[-0,45; 0,03]	0,67
İlkokul	6	-0,02	0,07	[-0,17; 0,13]	
Ortaokul	11	0	0,04	[-0,08; 0,09]	
İlköğretim	35	0	0,02	[-0,03; 0,04]	
Ortaöğretim	8	0	0,04	[-0,10; 0,08]	
İlköğretim/Ortaöğretim	20	-0,04	0,02	[-0,09; 0,01]	
Özel Eğitim	2	-0,03	0,09	[-0,21; 0,15]	
Tüm kademeler	9	-0,06	0,07	[-0,20; 0,08]	
Okul Türü					0,00
Resmi	69	-0,02	0,01	[-0,05; 0,01]	0,99
Özel	1	-0,02	0,18	[-0,39; 0,33]	
Özel/Resmi	23	-0,01	0,03	[-0,09; 0,05]	
Yayın Türü					2,26
Yüksek lisans tezi	66		0,01	[-0,04; 0,02]	0,32
Doktora tezi	9	0	0,05	[-0,10; 0,09]	
Makale	18	-0,06	0,03	[-0,13; 0,00]	
Öğretmenin Ünvanı					0,01
Branş	28	-0,01	-0,01	[-0,07; 0,03]	0,99
Sınıf	6	-0,02	0,07	[-0,17; 0,13]	
Sınıf/Branş	59	-0,02	0,01	[-0,05; 0,01]	
Bölgeler					4,02
Akdeniz Bölgesi	7	-0,01	0,2	[-0,10; 0,06]	0,77
D. Anadolu Bölgesi	10	-0,06	0,4	[-0,16; 0,03]	
Ege Bölgesi	17	-0,02	0,3	[-0,08; 0,03]	
Güney Doğu Bölgesi	8	0,05	0,4	[-0,04; 0,14]	
İç Anadolu Bölgesi	14	0,03	0,3	[-0,07; 0,08]	
Karadeniz Bölgesi	10	-0,04	0,3	[-0,11; 0,03]	
Marmara Bölgesi	26	-0,03	0	[-0,10; 0,04]	
Tüm Bölgeler	1	0,00	0,1	[-0,20; 0,21]	
Araştırmacının Cinsiyeti					1,52

Erkek	58	0,00	0,02	[-0,04; 0,02]	0,46
Kadın	29	-0,02	0,02	[-0,07; 0,01]	
Kadın/Erkek	6	-0,09	0,08	[-0,27; 0,06]	

*p < .05

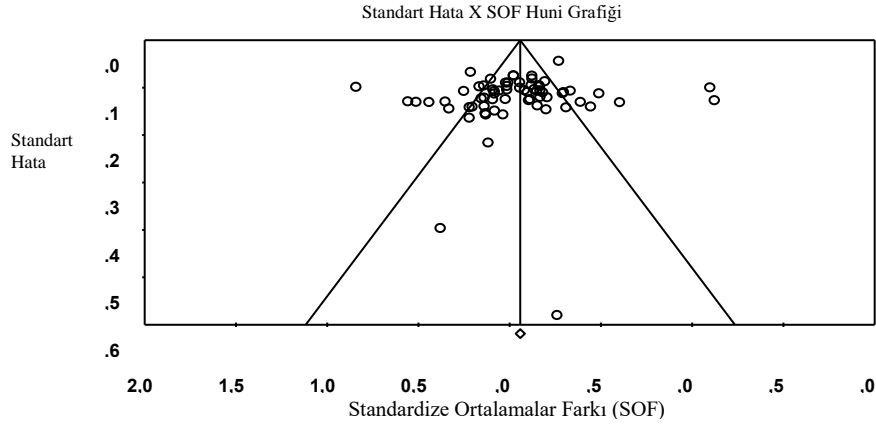
Moderatörlerden yayın türüne ($p=0,32$), okul türüne ($p=0,99$), öğretim kademesine ($p=0,67$), çalışmanın gerçekleştirildiği bölgeye ($p=0,77$), öğretmenin unvanına ($p=0,99$) ve araştırmacının cinsiyetine ($p=0,46$) göre çalışmaların etki büyüklüklerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Bu moderatörlerinin etkisinin bulunmaması, öğretmenlerin ÖS algıları üzerinde cinsiyet demografik değişkeni üzerinde özellikle örgütsel davranış değişkenlerinin etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde meta-analiz çalışmasını kapsayan araştırmaların sonucuna göre elde edilen kıdem değişkenine ilişkin sonuçlara (yayın yanlılığına ilişkin sonuçlar, orman grafiğine ait sonuçlar, etki büyüklüğüne ait birleştirilmemiş sonuçlar ve moderatöre ait analiz sonuçlar) yer verilmiştir.

Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular

Orwin's Fail-Safe N. ve Huni saçılım grafiği yayın yanlılığını belirlemek için kullanılmıştır (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009).

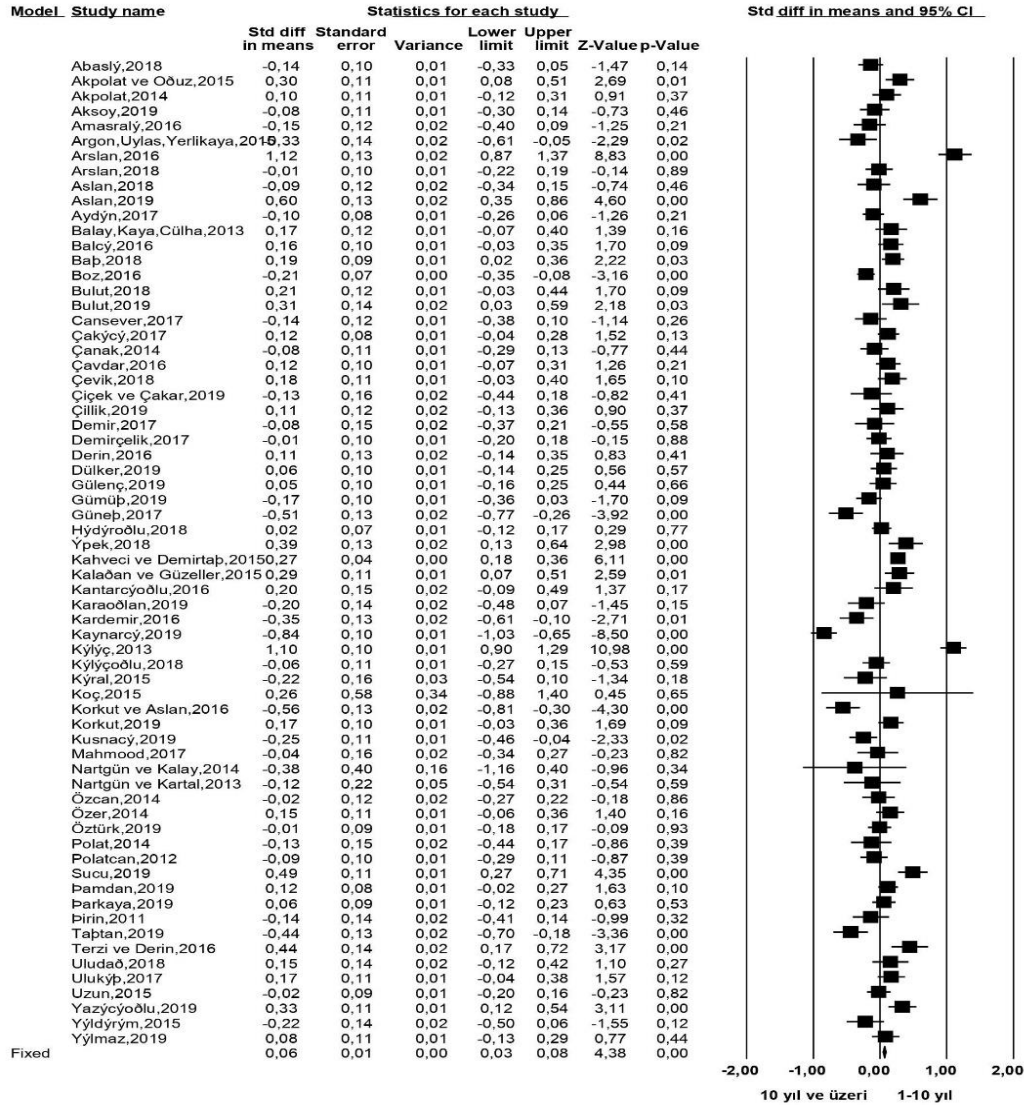


Şekil 3. Kıdem Değişkeni Huni Saçılım Grafiği

Çalışma kapsamına alınan 66 çalışmaya ait şekillerin fazla olan kısmı huninin üst tarafında toplanmış ve birleştirilmiş etki büyüklüğüne ait yakın bir pozisyonda olması nedeniyle yayın yanlılığı bulgusunun bulunmadığını göstermektedir (Şekil 1; Borenstein vd., 2009; Dinçer, 2014). Orwin's Fail-Safe Number sayısı 315'tir. Çalışma kapsamına alınan 66 çalışma, Türkiye'de bu çalışmaya dönük yapılan bütün çalışmaların (nitel, nicel, kuramsal vb.) tamamını oluşturmaktadır.

Kıdem'e Göre Etki Büyüklüğü Analiz Sonucunun Birleştirilmemiş Bulguları

Araştırmada öğretmenlerin kıdeminin ÖS algıları üzerindeki rasgele etki modeline göre etki büyüklüğünün 0.04 olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin kıdeminin örgütsel sessizlik algıları üzerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırma kapsamındaki 66 adet çalışmanın orman grafiğine ait veriler aşağıda Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Orman Grafiği

Çalışmaların Etki Büyüklükleri ve Heterojenlik Testi Sonuçları

Kıdem değişkeni açısından, meta analiz sonucuna göre etki büyüklüğü verisinin sabit ve rastgele etkiler modeli kullanılarak ulaşılan sonuç Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Kıdem Değişkeni Açısından Homojenlik

Model	EB ve 95% güven aralığı						Homojenlik			
	n	EB	Standart hata	Varyans	Alt Sınır	Üst sınır	Z-değeri	Q-değeri	df (Q)	I ²
Sabit etkiler	66	0,05	0,01	0,00	,03	,08	,38	508,48	66	87,25
Rastgele etkiler	6	0,03	0,03	0,01	-0,03	0,11	1,00			

Mesleki kıdem değişkeni açısından çalışma kapsamına alınan etki büyüklüğünün (rastgele etkiler modeline) değeri (ES=0,03) olarak hesaplanmıştır. Meta analiz çalışmasının kapsamına alınan 66 adet çalışmalardaki sonuçlar itibariyle, rastgele etkiler modeli kullanılarak yapılan verilere 1-10 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin 10 yıldan daha fazla mesleki kıdemi olan öğretmenlerden daha fazla ÖS algısına sahip olduklarını göstermektedir. Sabit etkiler modeli açısından etki büyüklükleri dağılımının heterojen bir özellik gösterdiği görülmüştür.

Kıdem Değişkeni Açısından Moderatör Analizine Ait Bulgular

Kıdem değişkeni açısından var olan heterojenliğin olası sebeplerini ortaya koyabilmek amacıyla moderatör analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Moderatör Analizi Sonuçları

Kıdem Değişkeni	n	Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Alt Limit	Üst Limit
Moderatörler	K	D	SE	%95 CI	Q P
Kademe Türü					
Okul öncesi	2	-0,24	0,2	[-0,64; 0,14]	
İlkokul	3	0,00	0,06	[-0,13; 0,13]	
Ortaokul	7	0,00	0,11	[-0,20; 0,22]	
İlköğretim	27	0,02	0,05	[-0,08; 0,14]	
Ortaöğretim	6	0,11	0,1	[-0,10; 0,31]	
İlköğretim/Ortaöğretim	18	0,06	0,08	[-0,10; 0,22]	
Tüm Kademeler	3	-0,13	0,21	[-0,27; 0,55]	
Okul Türü					0,04
Resmi	63	0,04	0,03	[-0,03; 0,11]	0,83
Özel/Resmi	3	0,02	0,08	[-0,14; 0,18]	
Yayın Türü					0,66
Yüksek lisans tezi	48	0,05	0,04	[-0,04; 0,14]	0,71
Doktora tezi	8	-0,01	0,05	[-0,12; 0,10]	
Makale	10	0,03	0,1	[-0,16; 0,23]	
Öğretmenin Ünvanı					0,24
Branş	21	0,03	0,08	[-0,12; 0,19]	0,88
Sınıf	3	0,00	0,06	[-0,13; 0,13]	
Sınıf/Branş	42	0,04	0,04	[-0,04; 0,13]	
Bölgeler					
Akdeniz Bölgesi	6	-0,04	0,18	[-0,41; 0,32]	4,68
Doğu Anadolu Bölgesi	5	0,07	0,13	[-0,19; 0,34]	0,58
Ege Bölgesi	11	0,14	0,1	[-0,05; 0,35]	
Güney Doğu Anadolu Bölgesi	5	0,27	0,26	[-0,25; 0,79]	
İç Anadolu Bölgesi	8	-0,03	0,04	[-0,12; 0,05]	
Karadeniz Bölgesi	11	-0,01	0,06	[-0,14; 0,12]	
Marmara Bölgesi	20	0,05	0,05	[-0,10; 0,10]	
Araştırmacının Cinsiyeti					2,15
Erkek	35	0,07	0,04	[-0,00; 0,16]	0,34
Kadın	26	0,02	0,07	[-0,11; 0,16]	
Kadın/Erkek	5	-0,20	0,19	[-0,58; 0,17]	

*p < .05

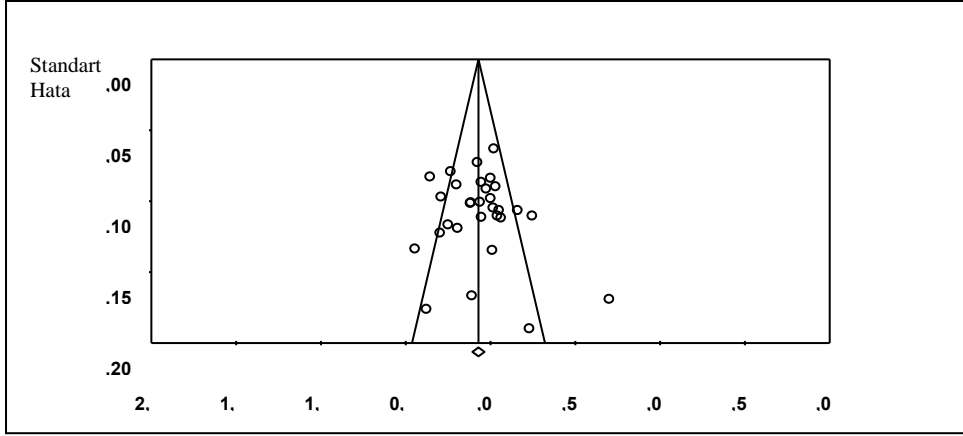
Yayın türüne ($p=0,71$), okul türüne ($p=0,83$), öğretim kademesine ($p=0,80$), araştırmanın yapıldığı bölgeye ($p=0,58$), öğretmenin unvanına ($p=0,88$) ve araştırmayı yapan kişinin cinsiyetine ($p=0,34$) göre yapılan moderatör analizinde etki büyüklüklerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Bu moderatörlerinin etkisinin bulunmaması, öğretmenlerin ÖS algıları üzerinde kıdem değişkeni üzerinde özellikle örgütsel davranış değişkenlerinin etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde meta-analiz çalışmasını kapsayan araştırmaların sonucuna göre elde edilen branş değişkenine ilişkin sonuçlara (yayın yanlılığına ilişkin sonuçlar, orman grafiğine ait sonuçlar, etki büyüklüğüne ait birleştirilmemiş sonuçlar ve moderatöre ait analiz sonuçları) yer verilmiştir.

Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular

Orwin's Fail-Safe N. ve Huni saçılım grafiği yayın yanlılığını ortaya koymak için kullanılmıştır (Borenstein vd., 2009).

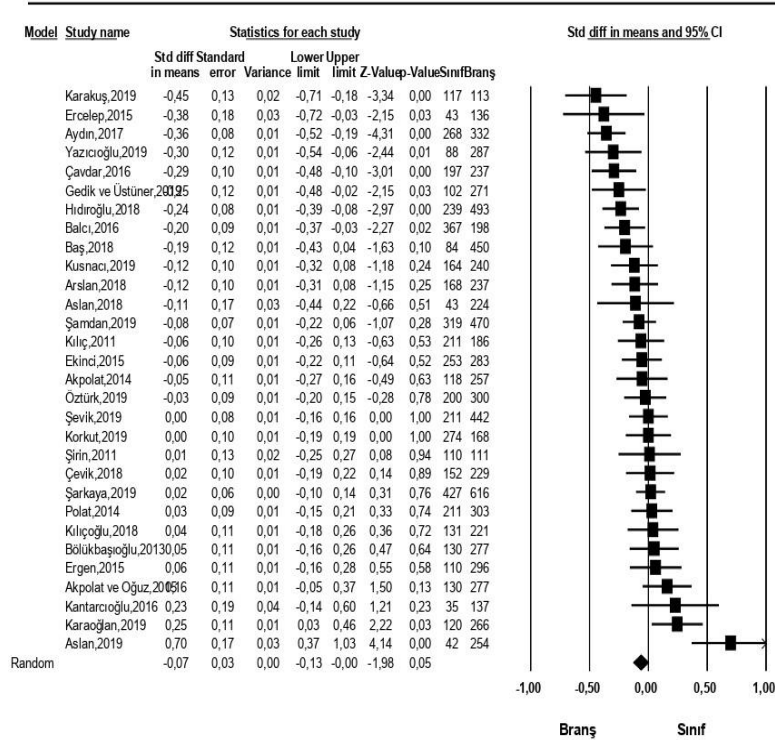


Şekil 5. Branş Değişkeni Huni Saçılım Grafiği

Çalışma kapsamına alınan 30 çalışmaya ait şekillerin fazla olan kısmı huninin üst tarafında toplanmış ve birleştirilmiş etki büyüklüğüne ait yakın bir pozisyonda olması nedeniyle yayın yanlılığı bulgusunun bulunmadığını göstermektedir (Şekil 1; Borenstein vd., 2009; Dinçer, 2014). Orwin's Fail-Safe Number sayısı 215'tir. Çalışma kapsamına alınan 30 çalışma, Türkiye'de bu çalışmaya dönük yapılan bütün çalışmaların (nitel, nicel, kuramsal vb.) tamamını oluşturmaktadır.

Branş'a Göre Etki Büyüklüğü Analiz Sonucunun Birleştirilmemiş Bulguları

Öğretmenlerin branşının ÖS algıları üzerindeki rasgele etki modeline göre etki büyüklüğünün -0.06 olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin kıdeminin ÖS algıları üzerinde etkili bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırma kapsamındaki 66 adet çalışmanın orman grafiğine ait veriler aşağıda Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Orman Grafiği

Branş değişkeni açısından, meta analiz sonucuna göre etki büyüklüğü verisinin sabit ve rastgele etkiler modeli kullanılarak ulaşılan sonuç Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Branş Değişkeni Açısından Homojenlik Testi

Model	EB ve 95% güven aralığı					Homojenlik			
	n	EB	Standart hata	Varyans	Alt Sınır	Üst sınır	Z-değeri	Q-değeri	I ²
Sabit	30	-0,07	0,01	0,00	-0,10	-0,03	-3,87	887,69	666,93
Rastgele	30	-0,06	0,03	0,00	-0,13	-0,00	-1,97		

Tablo 5'teki branş değişkeni açısından çalışma kapsamına alınan etki büyüklüğünün (rastgele etkiler modeline) değeri (EB=-0,06) olarak hesaplanmıştır. Meta analiz çalışmasının kapsamına alınan 30 adet çalışmalardaki sonuçlar itibariyle, rastgele etkiler modeli kullanılarak yapılan veriler açısından branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek ÖS algısı yaşadıklarını göstermiştir.

Branş Değişkeni Açısından Moderatör Analizine Ait Bulgular

Branş değişkeni açısından var olan heterojenliğin olası sebeplerini belirlemek için yapılan moderatör analiz bulguları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Moderatör Analizi Sonuçları

Branş Değişkeni	Çalışma Sayısı	Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Alt Limit	Limit	Üst
Moderatörler	K	D	SE	%95 CI	Q	P
Kademe Türü						
İlköğretim	19	-0,08	0,2	[-0,13; -0,02]		0,77
İlköğretim/Ortaöğretim	5	-0,07	0,1	[-0,26; 0,12]		0,68
Tüm Kademeler	6	0,04	0,4	[-0,23; 0,32]		
Okul Türü						0,22
Resmi	27	-0,06	0,03	[-0,14; 0,06]		0,63
Resmi/Özel	3	-0,03	0,05	[-0,14; 0,06]		
Yayın Türü						0,27
Yüksek lisans tezi	25	-0,06	0,03	[-0,13; 0,01]		0,87
Doktora tezi	3	-0,09	0,05	[-0,20; 0,01]		
Makale	2	-0,04	0,2	[-0,44; 0,35]		
Bölgeler						2,71
Akdeniz Bölgesi	1	0,01	0,1	[-0,19; 0,22]		0,74
Doğu Anadolu Bölgesi	2	-0,11	0,2	[-0,36; 0,12]		
Ege Bölgesi	8	-0,01	0,9	[-0,19; 0,17]		
İç Anadolu Bölgesi	4	-0,08	0,1	[-0,28; 0,11]		
Karadeniz Bölgesi	6	-0,03	0,05	[-0,14; 0,07]		
Marmara Bölgesi	9	0,11	0,04	[-0,19; -0,03]		

*p < .05

Yayın türü (p=0,87), okul türüne (p=0,63), öğretim kademesine (p=0,68), araştırmanın yapıldığı bölgeye (p=0,74), öğretmenin unvanına (p=0,33) ve araştırmayı yapan kişinin cinsiyetine (p=0,72) göre yapılan moderatör analizine dayalı olarak çalışmaların etki büyüklüklerinin farklılaşma göstermediği görülmüştür. Bu moderatörlerinin etkisinin bulunmaması, öğretmenlerin ÖS algıları üzerinde branş değişkeni üzerinde özellikle örgütsel davranış değişkenlerinin etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan meta-analiz çalışması doğrultusunda öğretmenlerin cinsiyetinin ÖS algıları üzerindeki ortalama etki büyüklüğünün (EB=-0,02) önemsiz olduğu görülmüştür. Çalışmada, erkek öğretmenlerin ÖS algılarının, kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmanın sonucu ile benzerlik gösteren çalışmalar (Aksoy, 2019; Çanak, 2014; Demir, 2017; Dülker, 2019; Emre, 2018; Girgin ve Gümüseli, 2017; Helvacı ve Çetin, 2012; Korkut, 2019; Küçük, 2020; Uzun, 2015), bu meta-analiz sonucunu destekler niteliktedir. Moderatör olarak yapılan öğretim kademesi değişkeninde, erkek öğretmenlerde okulöncesi öğretim kademesinde bu şekilde farklılaşmasının nedeni, okulöncesi öğretmenliğinin bir kadın mesleği olarak görülmesinden kaynaklanabilir. Bu kademedeki çalışan

öğretmenlerin ÖS algılarının daha fazla olması, bu algıdan kaynaklanabilir. Araştırmanın bulgularına dayanarak öğretmenlerin ÖS algılarının cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlere göre erkek öğretmenlerin daha sinik tutum sergilemelerinin bireysel ve örgütsel birden fazla nedeni olabilir. Bu nedenleri; okullarda sorumluluk paylaşımının toplumun doğal yapısı itibarıyla erkek öğretmenler üzerinde daha fazla olması olabilir. Öğretmenlerin kıdemlerinin ÖS algıları üzerindeki ortalama etki büyüklüğünün ($EB=0.04$) önemsiz düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, mesleki kıdemi 10 yıldan daha az olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 10 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre daha yüksek ÖS duygularını yaşadıklarını göstermektedir. Akpolat ve Oğuz (2015) ve Çopur (2018) tarafından yapılan çalışmalar da bu meta-analiz sonucunu destekler niteliktedir. Bu durumun nedeni olarak, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin beklentilerinin karşılanamaması ve hayal kırıklığına uğraması bağlamında bunu çalıştığı kurumla ilişkilendirmesi sözkonusu olabilir. Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki kıdemleri azaldıkça ÖS düzeylerinin arttığı görülmüştür. Bu duruma bakılarak mesleğe yeni başlamış öğretmenler görevin ilk yıllarında daha idealist bir yapıda ve yenilikçi olmaları sebebiyle örgüt kültürü ve yapısını değiştireceğine dair düşünceleri etkili olabilir. Fakat öğretmenlerin kurumu tanıdıkça ve uyum yeteneği arttıkça sinizm algılarının düştüğü söylenebilir. Yapılan moderatör analizi sonucuna göre öğretim kademesinin, okul türünün, yayın türünün, araştırmanın yapıldığı bölgenin ve araştırmacının cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Etki büyüklükleri bakımından da gruplar arası önemsiz düzeyde bir etki büyüklüğü olduğu görülmüştür. İlginç bir sonuçta özellikle okulöncesi eğitim kademesinde çalışan öğretmenlerin sinizm algılarının yüksekliği ($d=-0,24$) diğer kademelerde çalışna öğretmenlere oranla mesleğin ilk yıllarındaki heyecanını ve idealist özelliklerini meslekteki hizmet süreleri arttıkça yavaş yavaş kaybetmeye başlamasından kaynaklanabilir. Bu sonuç, İpek (2018) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Yapılan meta-analiz çalışmasında öğretmenlerin branşlarının ÖS algıları üzerindeki ortalama etki büyüklüğünün -0.08 olduğu görülmüştür. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha az ÖS yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmanın sonucu, Balcı (2016), Aydın, (2017), Demir (2017), Kusnacı (2019) ve Yazıcıoğlu (2019) yapılan bu çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir. Bu durumun olası nedenleri olarak; sınıf öğretmenlerinin okulda kalma sürelerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla olması, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha çok sınav odaklı olması, sınıf ve branş öğretmenlerinin sahip olduğu iş yüklerinin ve aynı öğrencilerle geçirdiği zaman diliminin farklı olması söylenebilir. Bu görüşü Balcı'nın (2016), Çavdar'ın (2016) ve Demir'in (2017) yaptıkları çalışmalar destekler niteliktedir. ÖS üzerinde öğretmenlerin branşlarının etkisi incelenirken kademe türü, okul türü, yayın türü, araştırmanın yapıldığı bölge ve araştırmacının cinsiyetinin moderatör etkisi görülmemiştir. Öğretmenlerin ÖS algıları üzerinde cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerinin etki düzeylerinin önemsiz ve zayıf düzeyde çıkması nedeniyle başka örgütsel davranış değişkenlerinin (iletişim, örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık) etkisi ve ilişkisi ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Kıdem ve ÖS ilişkisine dair yapılan meta-analiz çalışmasının bulguları sonucunda öğretim kademesinde 10 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin okulöncesi eğitim kademesinde sinizm düzeylerinin fazla çıkması sonucuna bakarak mesleğin başındaki idealist tutumu devam ettirmek adına kendilerini geliştirebilecekleri etkinlikler ve fırsatlar sağlanabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Çalışmada birinci ve ikinci yazar % 50 oranında katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışmasına neden olacak bir durum bulunmamaktadır.

Açıklama: Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yapmış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

Yıldız imi (*) ile işaretlenmiş kaynaklar, meta-analize dâhil edilen çalışmaları göstermektedir.

Aksoy Kürü, S. (2021). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki: bir meta-analiz çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 678-697. DOI: 10.31592/aeusbed.735373.

Andersson, L. M., and Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: Some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior*, 18(5), 449-469.

Aşık Z. ve Özen M. (2018). Meta-analiz basamakları ve raporlanması. *TJFMPC*, 13(2), 232-240.

*Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Akman, S. (2017). *Özel eğitim ve rehabilitasyon kurum çalışanlarının örgütsel sinizm ile iş doyumuna yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

*Akpolat T. ve Oğuz, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinde örgütsel sinizmin işe yabancılaşma düzeyine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 947-971.

*Akpolat, T. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumlarının işe yabancılaşma düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

*Aksoy, E. (2019). *Öğretmenlerin okullardaki paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik alguları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

*Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. ve Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.

*Amasralı, A. (2016). *Ortaokul ve lise matematik öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

*Argon, T., Uylas, S. D., and Yerlikaya, S. (2015). Perceptions of teachers related accountability practices in Turkish national education sistem and organizational cynicism. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 204-219.

*Arslan, N. (2018). *Öğretmenlerin informal iletişim düzeylerinin örgütsel sinizm ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

*Arslan, N. ve Afat, N. (2019). Öğretmenlerin informal iletişim düzeyleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 218-249.

*Arslan, Ö. (2016). *Okul yöneticilerinin paternalist liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm alguları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

*Aslan, H. (2019). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel değişim sinizmi ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- *Aslan, M. (2018). *Eğitim Bilimleri Enstitüsü lider-üye etkileşiminin sinizme etkisi ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Bal Kusnacı, S. (2019). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin değişime direnci yönetme yeterlilikleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Balay, R., Kaya, A. ve Cülha, A. (2013). Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(2), 123-144.
- *Balay, R., Kaya, A. ve Cülha, A. (2013). Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(2), 123-144.
- *Balcı, O. (2016). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticilerin örgütsel sinizm, kendini işe verememe (presenteizm) ve sosyal kaytarma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Balemen, N. (2016). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen eğitimindeki etkililiği: Meta analiz çalışması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Baş, G. (2018). *Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri ile öğretmenlerde görülen değişim sinizmi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- *Bayraktar, D. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin duygusal taciz yaşama düzeyi ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Boz, A. (2016). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Borenstein, M., Hedges, L. V. Higgins, J.P., and Rothstein, H.R. (2013). *Meta-analize giriş*, (Çev. S. Dinçer). Ankara: Anı Yayıncılık.
- *Bölükbaşıoğlu, K. (2013). *Öğretmenlerin örgütsel adalet alguları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- *Bulut, R. C. (2019). *Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin iletişim becerileri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F.(2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. Basım). Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Cankaya, A. (2019). *Okullardaki informal ilişki düzeyi ile öğretmenlerin sinizm alguları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- *Cansever, S. (2017). *Mobbing ve örgütsel sinizm ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Çağlar Polat, E. (2014). *Kurum içi etkin iletişim ortamı ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki: Öğretmenlerin görüşleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- *Çakar, H. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları üzerinde örgütsel sinizmin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- *Çakar, H. ve Çiçek H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları üzerinde örgütsel sinizmin etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 10(24), 379-404.
- *Çakıcı, D. (2017). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. New York: The Guilford Press.
- *Çavdar, E. (2016). *Eğitim örgütlerinde değişim sinizmi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- *Çevik, A. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları makamsal güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- *Çillik, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence.
- Cooper, H., Hedges, L. V., and Valentine, J. C. (Eds.). (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd Ed.). Russell Sage Foundation.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. New York: Routledge, Taylor and Francis.
- *Demir, K. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Demirçelik, E. (2017). *Okul müdürlerinin liderlik stilleriyle öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Demirel, N. (2015). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- *Derin, R. (2016). *Demokratik liderlik ve örgütsel sinizm ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- *Doğan, S. ve Uğurlu, C.T. (2014). Okul Yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *GÜJGEF*, 34(3), 489-516.
- *Dülker, A. P. (2019). *Dönüşümcü liderlik ve örgütsel sinizm ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- *Ekinçi, S. (2015). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- *Ercelep, D. A. (2015). *Örgütsel sinizm ve kalite kültür algısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Ergen, E. ve İnce, Ş. (2017). İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizme ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 37-57.
- *Ergen, S. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Gedik, A. ve Üstüner, M. (2018). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine algıladıkları müdür yönetim tarzının etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 53-68. DOI: 10.30794
- *Gülenç, E. (2019). *Temel eğitim ve orta eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mobbing yaşama düzeyleri ile örgütsel sessizlik, örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ve bunların bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Gümüş, A. A. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel iklim alguları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- *Gümüş, A. A. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel iklim alguları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- *Güneş, İ. (2017). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Düzeyleri İle Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hartung, J. Knapp, G., and Sinha, B. K. (2008). *Statistical meta-analysis with applications*. New Jersey: Wiley Publishing Inc.
- *Helvacı, M. A. ve Çetin, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 1475-1497.
- *Hıdıroğlu, A. (2018). *Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *İpek, Z. H. (2018). *Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- *Kahriman, U. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- *Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2015). İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 69-85.
- *Kantarcioglu, J. (2016). *Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- *Karademir, M. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Karakaya, B. (2019). *Resmi ve özel okullarda beden eğitimi öğretmenlerinde örgütsel sinizm ve tükenmişlik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Karakuş, K. H. (2019). *Okul yöneticilerinin koçluk rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- *Karaoğlan, Ö. (2019). *Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- *Kaynarcı, P. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ile örgütsel oç alma davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- *Kılıç, M. (2013). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- *Kılıç, Ş. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- *Kılıçoğlu, A. (2018). *Öğretmenlerde örgütsel değişim sinizmi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- *Kılınç, S. (2014). *Örgütsel adaletin, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel sinizm tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- *Kıral, B. (2015). *Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı ile ilişkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Koç, M. (2015). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sinizm arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Korkut, A., and Aslan M. (2016). Organizational cynicism levels of teachers in secondary schools in Turkey. *E-International Journal of Educational Research*, 7(2), 91-112. DOI: 10.19160
- *Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- *Kovancı, M. ve Ergen, H. (2019). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşmalarının sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 94-111.
- *Kuşcu, C. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- *Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- *Mahmood, S. M. R. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- *Nartgün, Ş. S. ve Kalay, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1361-1376.
- *Nartgün, Ş.S. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1308-7177.
- *Okumuş, A. (2018). *Duygusal zekâ ve kurum kültürü algısının örgütsel sinizmle ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- *Özcan, E. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- *Özdemir, T.Y., Orhan, M. ve Özkayran, S. E. (2018). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 1-20.
- *Özer, S. (2014). *Örgütsel sinizmin ve liderlik stillerinin sınıf öğretmenlerinin kuruma bağlılığına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- *Öztürk, M. N. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kararlara katılım düzeyleri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Petticrew, M., and Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. MA- USA: Blackwell Publishers Ltd.
- *Polatcan, M. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- *Seven Şarkaya, S. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ile sosyal kaytarma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- *Sucu, G. (2019). *Okul müdürlerinin kurumlarında oluşturdukları iletişim iklimi ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- *Şamdan, T. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel adalet ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Şevik, Y. K. (2019). *Örgütsel sinizm ve örgütsel güven arasındaki ilişki ile ilgili ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- *Şirin, E. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- *Tarakçı, H. ve Akın, H. (2017). Psikolojik sözleşme ihlali ve örgütsel sinizm. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 1307-9581. Doi : <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1975>
- *Taştan, S. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin mobbing ve örgütsel sinizme yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Tazegül Aydın, Y. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- *Terzi, A. R. ve Derin, R. (2016). Relation between democratic leadership and organizational cynicism. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 1927-5250.
- Thalheimer, W., and Cook, S. (2002). *How to calculate effect sizes from published research articles: A simplified methodology*. Retrieved from http://Work-Learning.Com/Effect_Sizes.Htm in 10.10.2021.
- *Tink, M. A. (2019). *Mesleki doyum ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki: Ortaokul öğretmenleri üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- *Turan, Ş. (2011). *Küreselleşme sürecinde örgütsel değişimi etkileyen bir unsur olarak örgütsel sinizm ve Karaman ili kamu kurumlarında bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- *Turhan, M. ve Erol, Y. C. (2019). Öğretmen görüşlerine göre eğitim örgütlerinde kronizm, sessizlik ve sinizm arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 874 - 886.
- *Uludağ, T. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- *Ulukış, D. (2017). *Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin mobbing ve örgütsel sinizm algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Uygur, M. (2021). İlkokul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel İmajı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1) , 15-31. DOI: 10.31592/aeusbed.683343.
- *Uzun, T. (2015). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- *Yazıcıoğlu, N. (2019). *Kurum içi etkin iletişim ortamı örgütsel sinizm arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Yıldırım, G. (2015). *Lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Yılmaz, Y. (2019). *Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel sinizm ile psikolojik sermaye arası ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- *Yüksel, H. (2015). *Örgütsel sinizm ve bağlılık arasındaki ilişki: İlk ve ortaokul öğretmenleri üzerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Extended Abstract

Introduction

The concept of organizational cynicism is a concept that starts with thoughts such as frustration, resentment, disappointment and negative feelings that employees feel towards their institutions, continues with attitude and results in behavior. Since cynicism emerging in organizations will have negative consequences for both the organization and the individual, it is necessary to prevent this cynicism occurring in the organization or to manage it appropriately if it has arisen. Organizational cynicism, as seen in almost all organizations, has started to be seen to a great extent in educational organizations. The ability of teachers working in educational institutions to create both effective and productive work performance depends on their emotional attachments, their assimilation of the mission and vision of the school, and their identification with the school. When the literature is examined, it has been observed that meta-analysis studies dealing with teachers' views on organizational cynicism are not sufficient. The high number of studies dealing with teachers' perceptions of organizational cynicism in educational institutions reveals the need to synthesize all of these studies and reach a general conclusion. The aim of this study is to reveal the effect level of various variables (gender, seniority and branch) on teachers' perceptions of organizational cynicism. The databases of YÖK Thesis Center, Google Academic, National Academic Network and Information Center (Turkish Academic Archive, Journal Park Academic) were scanned. Among the studies conducted on this subject in Turkey-in accordance with the inclusion criteria-93 studies about gender, 66 studies about seniority and 30 studies on branch were included in this research in accordance with variables. The total number of samples among the studies is 40921. 21103 of them are female and 19818 are male teachers.

Method

In the analysis of the data, the meta-analysis method, known as the methods of synthesizing research results, was used. In the group comparison meta-analysis, the effect size is calculated to show the mean difference between the groups. If experimental and control groups are formed by the researcher, this type of meta-analysis is called group comparison meta-analysis.

Findings

According to the meta-analysis made according to the fixed and random effects model, the average effect size of gender on organizational cynicism was found to be -0.022. Based on this result of the study, it can be said that gender is not an effective variable on teachers' organizational cynicism. As a result of the moderator analysis; type of publication ($p=0.32$), type of school ($p=0.99$), level of education ($p=0.67$), region of research ($p=0.77$), title of the teacher ($p=0.99$) and it was determined that the effect sizes of the studies did not differ according to the gender of the researcher ($p=0.46$). According to the variable of seniority, the average effect size value of the effect size values of the studies included in the study, according to the random effects model, was calculated as $ES=0.03$. According to the random effects model, it is seen that teachers with a seniority of 1-10 years have a higher perception of organizational cynicism than teachers with a seniority of 10 years or more. As a result of the moderator analysis, the type of publication ($p=0.71$), the type of school ($p=0.83$), the level of education ($p=0.80$), the region where the research was conducted ($p=0.58$), the title of the teacher ($p=$). It was determined that the effect sizes of the studies did not differ according to the gender of the researcher (0.88) and the gender of the researcher ($p=0.34$). In accordance with the meta-analysis made according to the fixed and random effects model, it was seen that the average effect size of teachers' branches on organizational cynicism was -0.06. Considering this result of the research, it can be said that seniority is not an effective variable on teachers' organizational cynicism. As a result of the moderator analysis, the type of publication ($p=0.87$), the type of school ($p=0.63$), the level of education ($p=0.68$), the region where the research was conducted ($p=0.74$), the title of the teacher ($p=$. 0.33) and the gender of the researcher ($p=0.72$), it was determined that the effect sizes of the studies did not differ.

Conclusion, Discussion and Recommendations

According to the results of the research, it was concluded that there was no publication bias for all variables. As a result of the meta-analysis made according to the random effects model; a weak and insignificant effect size of the general effect size of the gender variable ($d=-0.02$), the general effect size of the seniority variable ($d=0.03$), and the general effect size of the branch variable ($d=-0.07$) were detected. According to the results of moderator analyzes for all variables, statistical significance was not found. In the general findings reached in the research, it was concluded that the gender, seniority and branch differences of the teachers did not have an effect on their perceptions of organizational cynicism or that there was a weak effect size. Within the scope of the study, it was concluded that the level of teaching, type of publication, type of school, branch of the teacher, the region where the research was conducted and the gender of the researcher had no effect, according to the moderator analyzes in which the effect of the characteristic features was examined within all the findings of the study. In the variable of teaching level made as a moderator, the reason why male teachers differ in this way in preschool education may be due to the fact that preschool teaching is seen as a female profession. The fact that teachers working at this level have a higher perception of organizational cynicism may be due to this perception. In the researches, it was seen that the level of organizational cynicism increased as the professional seniority of the teachers decreased. Considering this situation, teachers who have just started their profession may think that they will change the organizational culture and structure because they are more idealistic and innovative in the first years of their duty. However, it can be said that the perception of cynicism decreases as teachers get to know the institution and their adaptability increases. Since the effect levels of gender, seniority and branch variables on teachers' perceptions of organizational cynicism are insignificant and weak, studies on the effects and relationships of other organizational behavior variables (communication, organizational justice, organizational citizenship) can be conducted.

Annelerin Çocuk Gelişimine İlişkin Bilgileri Özel Gereksinimli Çocukların Ev Ortamlarının Kalitesini Yordar mı?

Uygar BAYRAKDAR
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
uygar.bayrakdar@omu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-6310-6492

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1212416

Geliş Tarihi: 30.11.2022

Revize Tarihi: 13.03.2023

Kabul Tarihi: 17.03.2023

Atf Bilgisi

Bayrakdar, U. (2023). Annelerin çocuk gelişimine ilişkin bilgileri özel gereksinimli çocukların ev ortamlarının kalitesini yordar mı?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 60-79.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, gelişimsel yetersizlik tanı 3 yaşından küçük çocuğu olan 45 annenin çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgilerinin ev ortamlarının kalitesini ne düzeyde yordadığını belirlemektir. Küçük çocuklara ev ortamında sunulan uyaran ve desteklerin nitelik ve niceliği "Ev Ortamı Tarama Aracı", annelerin çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgileri ise "Ailelerin Bebeklik ve Erken Çocukluk Dönemi Gelişimi Bilgisi Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Özel gereksinimli küçük çocukların gelişimsel işlevleri ile ebeveynlerin çocuklarının günlük oyun ve etkinliklerine katılımlarına ilişkin veriler ise "Yeterlik İndeksi" ve "Anne Baba Katılım Formu" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları annelerin çocuklarının oyun/etkinliklerine katılımı ile çocuk gelişimine ilişkin bilgilerinin ev ortamlarının kalitesi ile olumlu ve orta düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Yeterlik İndeksi puanları ve baba katılım puanları dışarıda bırakılarak gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi modeline göre ise annelerin çocuklarının etkinliklerine katılımları ve çocuk gelişimine ilişkin bilgileri ev ortamı kalitesini anlamlı olarak yordamaktadır. Ancak bu modele, annelerin gelişimsel bilgileri, çocuklarının etkinliklerine katılımından daha az katkıda bulunmuştur. Bu bulgular ve ilgili alanyazın temel alınarak, özel gereksinimli küçük çocuğu olan ebeveynler için ileride geliştirilecek olan ebeveyn eğitim programlarına ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ev ortamı kalitesi, annelerin çocuk gelişimi bilgisi, anne katılımı, baba katılımı, özel gereksinimli çocuklar.

Does Mothers' Knowledge of Child Development Predict The Quality of Home Environments of Children with Special Needs?

ABSTRACT

The aim of this study is to determine to what extent the normative information on child development of 45 mothers of young children with developmental disabilities predicts the quality of their home environment. The quality of home environment was evaluated with the *Home Screening Questionnaire*, and the normative information of mothers on child development was evaluated with the *Caregiver Knowledge of Child Development Inventory*. In addition, data on the developmental functions of young children with disabilities and parents' involvement in their children's activities were collected using the Abilities Index and Parent Involvement Form. The findings of the study showed that the participation of mothers and their knowledge of child development were positively and moderately related to the quality of their home environment. According to the multiple linear regression analysis model performed by excluding the Ability Index scores and the father involvement scores, mothers' participation in their children's activities and their knowledge of child development significantly predict the quality of the home environment. However, mothers' knowledge levels regarding child development contributed less to the model than mothers' participation in children's activities. Based on the findings and the related literature, recommendations for future training programs for parents who have young children with disabilities are presented.

Keywords: Quality of home environment, mothers' knowledge of child development, maternal involvement, paternal involvement, children with special needs.

Giriş

Erken yıllar, çocukların çeşitli gelişimsel becerileri edinmesi açısından önemlidir (Shonkoff ve Phillips, 2000). Bu nedenle yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuklara, gelişimlerini destekleyici ortam sağlamak gerekir (Berk, 2022). Çocuklar ilk yıllarda zamanlarının çoğunu ev ortamında aileleriyle geçirmekte (Niklas, Nguyen, Cloney, Tayler ve Adams, 2016) dolayısıyla ebeveynlerin çocukları için sağladıkları ev ortamının özellikleri ile ebeveynlik becerileri, çocukların gelişimini etkileyen faktörler olarak öne çıkmaktadır (Andrews vd., 1982). Çocukların yetiştiği ortamın uyarıcı özellikleri ile anne

babaların ebeveynlik becerileri ev ortamı olarak kavramsallaştırılmakta (Bradley ve Caldwell, 1984; Coons, Gay, Fandal, Ker ve Frankenburg, 1981; Niklas vd., 2016); gelişimi destekleyici materyallerin varlığı (*boyalar, kalemler, oyuncaklar vb.*) ile anne baba davranışlarının (*çocuğa kitap okuma, çocukla oyun oynama vb.*) nitelik ve niceliği ev ortamına ilişkin kalite göstergeleri olarak kabul edilmektedir (Biedinger, 2011; Bradley ve Putnick, 2012; İltus, 2007). Diğer bir deyişle ev ortamının kalitesi; ebeveynlerin çocuklarına sağladıkları uyarılar, destekler, çocukları ile etkileşimlerinin niteliği, niceliği gibi faktörlere ek olarak evin temizliği, emniyeti ve evde yaşayan kişi sayısı gibi fiziksel özellikleri de kapsamaktadır (Bradley, Caldwell, Rock, Hamrick ve Harris, 1988; İltus, 2007; Totsika ve Slyva, 2004).

Ev ortamının kalitesi; anne babanın eğitim düzeyi, ailenin geliri, çalışma durumları ve sosyo-ekonomik özellikleri (Bradley ve Corwyn, 2002; Niklas vd., 2016; Sucuoğlu, Avci, Öztürk ve Bektaş, 2020a) gibi birçok değişkenden etkilenmektedir. Bunların yanı sıra, ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynamaları, onlara kitap okuma, harfleri/rakamları öğretmeleri ve birlikte parka gitmeleri gibi ebeveyn davranışları da ev ortamı kalitesini etkileyen diğer değişkenlerdir (Biedinger, 2011; İltus, 2007; Miser ve Hupp, 2012; Niklas vd., 2016; United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2019). Araştırmalar, çocukların gelişimsel sorunlarının ev ortamının kalitesini etkilediğini, çocukların gelişimsel özellikleri ile ev ortamının kalitesi arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Bradley, 1993; Cook, Brotherson, Weigel-Garrey ve Erwin, 2007). Buna göre, özel gereksinimli (ÖG) çocukların ev ortamlarının kalitesinin, tipik gelişen (TG) akranlarına göre daha az olduğu belirtilmektedir (Holder-Brown, Bradley, Whiteside, Brisby ve Parette, 1993; Kesiktaş vd., 2009; Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve Demir, 2018). Yetersizliğin türü ve derecesi ile ebeveyn-çocuk etkileşiminin sıklık ve niteliğinin de ÖG olan çocukların ev ortamının kalitesi ile ilişkili değişkenler olduğu kabul edilmektedir (Bradley, Rock, Whiteside, Caldwell ve Brisby, 1991). Bazı çalışmalar; ebeveynlerin çocuk gelişimi ve ebeveynlik becerileri hakkındaki bilgilerinin ev ortamının kalitesini etkilediğini, anne babaların çocuk gelişimi ve bakımına ilişkin bilgileri ile ev ortamının kalitesi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Benasich ve Brooks-Gunn, 1996; Miller, 1988).

Ebeveynlik bilgisi; ebeveynlerin inançları, tutumları ve değerlerinin geçerli, güvenilir ve öznel ölçümlerini içeren bir şemsiye kavram olarak kabul edilmektedir (Bornstein, Cote, Haynes, Hahn ve Park, 2010). Ebeveynlik bilgisi, ebeveynlerin çocuk yetiştirme ve çocuk gelişimi hakkındaki bilgileri, çocukların büyüme sürecindeki biyolojik, sosyo-duygusal, bilişsel ve fiziksel gereksinimlerini karşılamak için uygun olan yaklaşımlara ilişkin bilgileri, çocukların gelişim süreçleri ve büyüdükçe gelişen yetenek ve yeterlikleri ile ebeveynlerin çocukların sağlığı ve hastalıkları ile baş etmede kullanılacak stratejiler ve uygulamalara ilişkin farkındalıkları gibi birçok alanı kapsamaktadır (Bornstein, 2006; Goodnow, Goodnow ve Collins, 1990; MacPhee, 1981; Akt. Bornstein vd., 2010). Ebeveyn bilgisini inceleyen bazı erken dönem çalışmalar da ebeveynlerin çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgilerinin ebeveyn davranışları ile ilişkili olduğunu doğrulamaktadır (Parks ve Smeriglio, 1986). Ebeveynlerin bilgileri, çocuklarına ilişkin kararlarını, çocuk yetiştirme tarzlarını, ebeveynlik davranışlarını ve çocuklarına sağladıkları ortamların niteliğini dolayısıyla da çocukların gelişimini etkilemektedir (Benasich ve Brooks-Gun, 1996; Bornstein ve Cote, 2004; Bornstein vd., 2010). Örneğin, ebeveynlerin çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgileri azaldıkça daha sert ve tutarsız disiplin davranışları sergilemekte, bu durum ise çocukların gelişimsel sorun yaşama olasılıklarını artırmaktadır (Dukewich, Borkowski ve Weitman, 1996). Ebeveynlerin çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgileri arttıkça çocuklarına yönelik iletişim ve etkileşim davranışları (Yue vd., 2017), çocuklarının oyunlarına (Huang, Caughy, Genevro ve Miller, 2005) ve çocuklarını bilişsel olarak destekleyen etkinliklere katılım sıklıkları artmakta; başka bir ifadeyle olumlu ebeveynlik stratejileri ev ortamında daha sık ortaya çıkmaktadır (McGillicuddy-DeLisi, 1982; Stevens, 1984; Winter, Morawska ve Sanders, 2012). Çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgileri daha fazla olan ebeveynler, çocuklarına daha fazla şarkı söyleyip hikâye anlatırken, bilgisi az olan ebeveynler çocuklarıyla daha az uyarıcı etkileşim kurup ve onların gelişimini daha az destekleme eğilimindedir (Huang vd., 2005).

Alanyazında ebeveynlerin çocuklarıyla okul dışında onların gelişimini desteklemek için gerçekleştirdikleri her türlü etkinlik genel olarak ev temelli ebeveyn katılımı olarak kabul edilmektedir (Han, O'Connor, McCormick ve McClowry, 2017; Hoover-Dempsey, Bassler ve Burow, 1995). Diğer

bir deyişle ebeveynlerin ev ortamında günlük rutinlere çocuklarını dâhil etmeye çalışması (Albrecht ve Khetani, 2016) ve çocuklarına gelişimlerini destekleyecek etkinlikler sunması (Green, Walker, Hoover-Dempsey ve Sandler, 2007) ev temelli ebeveyn katılımı için önemli uygulamalar olarak görülmektedir. Ev temelli ebeveyn katılımına ilişkin uygulamalar, evde öğrenme materyalleri için bir yer sağlama, çocuklara öğretim yapma, kütüphaneye gitme, sabah ve uyku rutini oluşturma, uyarıcı materyal sağlama, çocuklar ile kitap okuma/bakma, ev kuralları koyma, yaratıcı etkinlikler ve sayma gibi etkinlikleri içermektedir (Fantuzzo, Tighe ve Childs, 2000). Ev temelli ebeveyn katılımı nitelikli ebeveyn davranışlarını içermesi nedeniyle çocuk gelişimi için oldukça önemlidir (Manz, Fantuzzo ve Power, 2004). Ev temelli ebeveyn katılımı çocuk gelişimini etkilerken ebeveyn katılımını da etkileyen bazı değişkenler bulunmaktadır. Ebeveynlerin öğrenim düzeyi ve çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgileri ev temelli katılım düzeylerini etkilemektedir. Öğrenim düzeyi (Manz vd., 2004) ve çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgisi fazla olan ebeveynler, ev ortamında çocuk etkinliklerine daha fazla katılım davranışı göstermektedir (Huang vd., 2005). Ebeveynlerin çocuklarının etkinliklerine katılımı arttıkça da ev ortamı kalitesi artmaktadır (Biedinger, 2011; Niklas vd., 2016). Ayrıca ebeveynlerin çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgilerinin ev ortamı kalitesini etkilediğine ilişkin araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda (Andrews vd., 1982; Huang vd., 2005; Parks ve Smeriglio, 1986) ebeveynlerin çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgilerinin ev ortamı kalitesi üzerindeki etkisine ev temelli ebeveyn katılımının aracılık ettiğini söylemek mümkündür. Ertem, Atay, Bingöler, Dogan, Bayhan ve Sarica (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Araştırmacılar, küçük çocuğa sahip ebeveynlere çocuk gelişimi ve bakımı konularını kapsayan eğitimler vermiş ve bu eğitimlerin ev temelli ebeveyn katılımı davranışları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bulgular, eğitime katılan ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okuma davranışlarının sıklığında ve ev yapımı oyuncakların sayısında ciddi bir artış olduğunu göstermektedir. Benzer biçimde Andrews vd. (1982) tarafından gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulgular da ebeveynlere çocuk gelişimine ilişkin sunulan eğitimin ev ortamı kalitesini arttırdığını göstermektedir.

Ebeveynlerin çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgilere sahip olmaları, çocuklarıyla ilgili kararlarını ve ebeveynlik uygulamalarını farklılaştırmalarını (Bornstein ve Cote, 2004), çocukları için doğru ve uygun beklentilere sahip olmalarını (Stevens, 1984) ve çocuklarının gelişimlerini anlayabilmelerini sağlamaktadır. Ebeveynlerin çocuk bakımı ve gelişimine ilişkin bilgilerinin, hem ebeveynlik davranışlarını (Winter vd., 2012; Yue vd., 2017) hem de ev ortamının kalitesini etkilediği göz önünde bulundurulduğunda (Andrews vd., 1982; Stevens, 1984) ebeveynlerin çocuk gelişimine ilişkin bilgileriyle çocuklarının gelişimsel düzeyleri arasında bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür (Dichtelmiller vd., 1992). Ancak, alanyazında ebeveynlerin çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgileri ile ev ortamları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların bulgularının tutarlı sonuçlar ortaya koymadığı görülmektedir. Bazı çalışmalar, annelerin çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgilerinin artmasıyla uygun oyun materyali seçme, rutinleri çeşitlendirebilme, daha duyarlı olma ve sınırlandırıcı davranışlardan kaçınma gibi becerilerinin arttığını ortaya koyarken (Andrews vd., 1982; Benasich ve Brooks-Gunn, 1996; Ertem vd., 2006) diğerleri annelerin çocuk gelişimine ilişkin bilgilerinin ebeveynlerin kaygısı, ebeveynlerin yeterlilikleri, çocuklarının problem davranışları (Winter vd., 2012), bilişsel özellikleri ve ev ortamı kaliteleri arasında beklendik yönde ilişki olduğunu göstermektedir (Benasich ve Brooks-Gun, 1996). Ertem ve diğerlerinin (2006) gerçekleştirdiği çalışmada ise ebeveyn bilgisinin ev ortamı kalitesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Alanyazında tipik gelişim gösteren çocukların ebeveynlerinin çocuk gelişimine ilişkin bilgileriyle ev ortamının kalitesi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar olmasına karşın ÖG küçük çocukların ev ortamlarının kalitesi ile anne/baba katılım sıklıkları ve annelerin çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgileri arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. ÖG çocukların ev ortamlarını inceleyen çalışmaların daha çok ev ortamlarının kalitesini etkileyen ebeveyn ve çocuk değişkenlerine odaklandığı görülmektedir (Bradley, 1993; Dote-Kwan, 1997; Sucuoğlu vd., 2020b). ÖG çocuğa sahip ebeveynlerin hem çocuklarının gelişim özelliklerine (Bailey, Blasco ve Simeonsson, 1992; Bailey ve Simeonsson, 1988; Bayraklı ve Sucuoğlu, 2018; Sucuoğlu, 1995; Toy ve Kesici, 2020) hem de çocuklarının nasıl büyüyüp geliştiklerine ilişkin bilgi gereksinimleri olduğu (Cavkaytar, Ardiç ve Aksoy, 2014; Özaydin vd., 2021; Sucuoğlu, 1995) göz önünde bulundurulduğunda, ÖG küçük çocukların ev ortamı kalitesi ile annelerinin çocuk gelişimine ilişkin

bilgilerinin değerlendirilmesini amaçlayan araştırmaların planlanmasına gereksinim olduğunu söylemek mümkündür. Bu gereksinimden hareketle, bu çalışmanın amacı, üç yaşından küçük ÖG çocuğa sahip annelerin gelişimsel normlara ilişkin bilgileri ile ebeveyn katılımının, 3 yaşından küçük çocukların ev ortamlarının kalitesini ne düzeyde yordadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır.

1. ÖG çocukların ev ortamlarının kalitesi ne düzeydedir?
2. ÖG çocuğa sahip annelerin çocuk gelişimine ilişkin bilgileri ne düzeydedir?
3. ÖG çocuğa sahip annelerin ve babaların çocukların etkinliklerine katılımları ne düzeydedir?
4. ÖG çocukların ev ortamı kalitesini yordayan değişkenler nelerdir?
 - a. ÖG çocukların ev ortamlarının kalitesi ile annelerin çocuk gelişimi bilgisi, ebeveynlerin katılım düzeyleri ve çocukların gelişimsel işlevleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - b. Annelerin çocuk gelişimi bilgi düzeyleri ve anne babaların çocuklarının etkinliklerine katılım sıklıkları ev ortamlarının kalitesini yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın desenine, katılımcıların özelliklerine, veri toplama araçlarına ve araştırma sorularına cevap bulmak için gerçekleştirilen analizlere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırma ilişkisel tarama modellerinden, yordayıcı ilişkisel tarama modeli olarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve ikiden çok değişkenin varlığında değişkenlerin birlikte nasıl değiştiğini ortaya koyan araştırma desenleridir (Karasar, 2011). Bu nedenle ÖG çocukların ev ortamları kalitesi ile bağımsız değişkenler arasında yer alan ilişkileri inceleyebilmek için korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma, 0-3 yaş arasında farklı gelişimsel yetersizlik tanılarına sahip 45 ÖG çocuğun annesi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, ilgili evrenin sahip olduğu özellikler dikkate alınarak araştırmada yer alacak katılımcıları belirlemeyi gerektirdiğinden (Johnson ve Christensen, 2019) mevcut araştırmada katılımcıları belirleme sürecinde bazı ölçütler dikkate alınmıştır. Bu ölçütler; annelerin 0-3 yaş arasında gelişimsel yetersizlik tanısı bulunan ÖG çocuğu olması ve çalışmanın gerçekleştirildiği ilde yaşıyor olmasıdır. Katılımcılar araştırmaya gönüllülük esasına göre dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan anneler ve ÖG çocuklara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1
ÖG Çocuk ve Annelerine İlişkin Demografik Bilgiler

Anne				ÖG çocuklar					
	N	\bar{X}	SS	Ranj		N	\bar{X}	SS	Ranj
Yaş (yıl)		31.67	5.90	21-45	Yaş (ay)		27.24	6.11	13-36
Eğitim		9.46	3.91	5-17	Kız	17 (%37.8)			
Gelir (TL)		3556.67	1879.43	750-10000	Erkek	28 (%62.2)			
Çalışan	5 (%11)				Otizm	15 (%33.3)			
Çalışmayan	40 (%88.9)				Zihinsel Yetersizlik	23 (%51.1)			
					Diğer	7 (%15.6)			

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan annelerin çoğu ilköğretim düzeyinde eğitime sahiptir. Çok az sayıdaki annenin ev dışında bir işte çalıştığı ve ailelerin önemli bir kısmının aylık gelirlerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca, ÖG çocukların çok büyük bir kısmının zihinsel yetersizliğe ve otizm spektrum bozukluğuna sahip olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde katılımcılardan veri toplamak amacıyla kullanılan form ve ölçeklere yer verilmiştir. Araçlar hakkında ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Demografik Bilgi Formu

Katılımcı annelerin yaş, toplam eğitim süresi, çalışma durumu ve evin aylık toplam geliri ile ÖG çocukların yaş, cinsiyet ve yetersizlik türüne ilişkin özellikleri, araştırmacı tarafından hazırlanan bu form ile toplanmıştır.

Ev Ortamı Tarama Aracı-Türkçe (EVTA-T, Home Screening Questionnaire)

EVTA, Coons vd. (1981) tarafından 0-6 yaş arasındaki çocukların ev ortamlarının kalitesini öz bildirime dayalı olarak değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (Coons vd., 1981). Araştırmacılar, bu süreçte alan yazında çok yaygın olarak kullanılan Ev Ortamı Değerlendirme Ölçeği'ni (EODÖ) (Caldwell ve Bradley, 1984) temel alarak EVTA'yı geliştirmişlerdir. EVTA, EODÖ'nün, ev ortamında görüşme ve gözlem yapılmasını gerektirmesi, değerlendirici eğitiminin uzun zaman alması gibi dezavantajlarını ortadan kaldırmaktadır. EODÖ ile EVTA'nın puanları arasında yüksek düzeyde ilişki (.89) olduğu belirlenmiştir. Doldurulma süresi ve kullanım maliyeti oldukça düşük olan EVTA'nın temel avantajı, değerlendiricinin (ebeveyn) aracı kısa sürede doldurabilmesidir. Bu çalışmada 0-3 ve 3-6 yaş formu bulunan EVTA'nın 0-3 yaş formu kullanılmıştır. Formda yer alan 30 maddenin 28'i 1 (evet) ve 0 (hayır) olarak puanlanırken iki madde 2 ile 6 puan arasında değerlendirilmektedir. 0-3 yaş formundan alınacak en yüksek puan 32'dir. EVTA'nın Cronbach'ın α değeri, Coons, Gay, Fandal, Ker ve Frankenburg (1981) tarafından gerçekleştirilen çalışmada .74 olarak hesaplanmıştır. EVTA, ülkemizde ilk kez Kesiktaş vd. (2009) tarafından Türkçeye çevrilerek kullanılmıştır. Türkçe formun ÖG ve TG olan çocukların ebeveynlerinden toplanan veriler üzerinden hesaplanan Cronbach'ın α değeri, 0-3 yaş formu için .70 olarak belirlenmiştir. Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve Demir (2018) tarafından ÖG olan çocukların anneleriyle gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise ölçeğin Türkçe uyarlamasının Cronbach'ın α değeri .73 bulunmuştur. Mevcut çalışmada toplanan verilerle tekrar hesaplanan Cronbach'ın α değeri .53 olarak belirlenmiştir. Bu değer, EVTA'nın küçük çocukların ev ortamlarının kalitesini değerlendirebilecek güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Ailelerin Bebeklik ve Erken Çocukluk Dönemi Gelişimi Bilgisi Ölçeği (AGBÖ, Caregiver Knowledge of Child Development Inventory)

AGBÖ, Ertem vd. (2007) tarafından küçük çocuğa sahip annelerin çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Öncelikle tüm dünyada annelerin çocuk gelişimi normlarına ilişkin bilgilerini değerlendiren araçlar incelenmiş, bu araçların maddelerinden yola çıkarak araç oluşturulmuş; Türk annelerden toplanan verilerle aracın psikometrik özellikleri incelenmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde (AGBÖ-Bilgi) gelişimsel beceriler ile ilgili 10 madde, ikinci bölümde (AGBÖ-Ebeveynlik) ise çocuklara farklı gelişimsel uyarınları sağlanması için uygun olan yaş aralıkları ile ilgili 10 madde olmak üzere ölçekte toplam 20 madde yer almaktadır. Formun ilk bölümünde ebeveyn, o maddede ifade edilen beceriyi çocukların hayatlarında ilk kez hangi yaşlarda kullandığı, ikinci bölümde ise ilgili gelişimsel uyarının hangi yaşlarda sunulmaya başlanması gerektiği sorulmaktadır. Ölçekte yer alan her bir madde için doğru kabul edilen yaş aralıkları alan uzmanları ile gerçekleştirilen toplantılar ve alanyazın dikkate alınarak belirlenmiştir (Ertem vd., 2007). Her madde için belirlenen yaş aralığına giren yanıtlar 2, doğru aralıklarının bir ay altında veya üstünde olan yanıtlar 1; diğer tüm yanıtlar yanlış kabul edilerek 0 ile puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek puanlar 0-40 arasında değişmektedir. Elde edilen yüksek puanlar ebeveynlerin çocuk gelişimine ilişkin daha fazla bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca ölçekte yer alan her maddeyi doğru yanıtlayan ebeveynlerin yüzdesi hesaplanmakta; böylece annelerin doğru bildikleri ya da bilmedikleri gelişim aşamaları hakkında bilgi elde edilmektedir. Aracın yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçek, bebeklerin bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimi, yeni yürümeye başlayan çocukların bilişsel ve sosyal duygusal gelişimi ve kaba/ince motor gelişimi olmak

üzere üç faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Her bir faktörde yer alan maddeler .30 düzeyinde faktör yüküne sahiptir. Ölçekten elde edilen toplam puan için Cronbach'ın α değeri .61'dir (Ertem vd., 2007). Bu çalışmada toplanan veriler üzerinden tekrarlanan analize göre ise Cronbach'ın α değeri .69 bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda AGBÖ'nün küçük çocuğa sahip annelerin çocuk gelişimine ilişkin bilgisini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Anne Baba Katılım Formu (ABKF)

ABKF, anne ve babaların ev ortamında çocuklarının etkinliklerine ne kadar sıklıkla katıldıklarını, bir başka ifadeyle anne/babaların ev ortamındaki davranışlarını değerlendirmeyi amaçlayan soruları içermektedir (Öztürk, Sucuoğlu ve Avcı, 2022). Formda yer alan beş soru; ev ortamı (Bradley ve Putnick, 2012), ev öğrenme ortamı (Niklas ve Schneider, 2017), doğal öğrenme fırsatları (Dunst, Hamby, Trivette, Raab ve Bruder, 2000) ve ebeveynlerin katılım davranışlarını (Biedinger, 2011; Frongillo, Kulkarni, Basnet ve Castro, 2017; İltus, 2007) inceleyen çalışmalarda, ebeveyn katılımı olarak kabul edilen ebeveyn davranışları temel alınarak belirlenmiştir. Buna göre çocukla birlikte dışarı çıkma, kitap bakma/okuma (Biedinger, 2011), sayı sayma, oyun oynama (Niklas, Cohnssen ve Tayler, 2016) ve sanat etkinlikleri yapma (İltus, 2007) gibi ev içi ve ev dışı faaliyetler, ev ortamının kalite göstergesi olan ebeveyn katılım davranışları olarak kabul edilmektedir.

ABKF ile annelere hem kendilerinin hem de eşlerinin çocukları ile birlikte; a) kitap okuma-bakma, b) hikâye anlatma, c) şarkı söyleme, d) dışarı çıkma, e) sanat çalışması yapma veya birlikte sayıları öğretme gibi etkinliklerini son üç günde kaç kez gerçekleştirdikleri sorulmaktadır. Beş soruda yer alan her bir etkinlik için son üç gündeki katılım sıklıkları toplanarak, anne ve babalar için ayrı ayrı katılıma ilişkin toplam puan (etkinliklere katılım sıklığı) hesaplanmaktadır (Öztürk vd., 2022). Öztürk Sucuoğlu ve Avcı (2022) gerçekleştirdiği çalışmada babaların katılım sıklıklarına ilişkin veriler, anneler aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmacılar, aracın yapı geçerliğini incelemek için oblimin rotasyonlu faktör analizi gerçekleştirmişler ve formun özdeğerinin 1'den büyük tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu belirlemişlerdir. Buna göre maddelerin faktör yükleri anneler için .36 ile .76 (toplam varyans %54.5) babalar için ise .52 ile .71 arasında (toplam varyans %59.2) değişmektedir. ABKF'nin Cronbach'ın α değerleri anne formu için .47 ve baba formu için .58 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada Cronbach'ın α değerlerinin anne formu için .67, baba formu için ise .60 olduğu bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre ABKF'nin küçük çocukların anne ve babalarının ev ortamındaki etkinliklere katılımını değerlendirmek için kullanılabilir bir araç olduğu kabul edilmiştir.

Yeterlik İndeksi-Türkçe Formu (Yİ-T, Abilities Index)

Yeterlik İndeksi (Yİ), Simeonsson ve Bailey (1988), tarafından ÖG küçük çocukların gelişimsel işlevlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Yİ'de işitme, davranış-sosyal beceriler, zihinsel işlevde bulunma, uzuvlar, amaçlı iletişim, güç, fiziksel sağlık, gözler ve yapısal durum olmak üzere dokuz temel beceri alanı altında değerlendirilen on dokuz alt beceri yer almaktadır (Chambers, Perez, Socias, Shkolnik ve Esra, 2004; Simeonsson ve Bailey, 1988). Yİ; ebeveyn, öğretmen ya da erken çocukluk alanında çalışan ve çocukları iyi tanıyan uzmanlar tarafından kullanılmakta, çocuğun her beceriye ilişkin gelişimsel işlevi 1-6 aralığında (1: normal gelişim, 6: ileri derecede yetersizlik) puanlanmaktadır. Araçtan elde edilen toplam puanı hesaplamak için özel bir formül kullanılmaktadır (Sucuoğlu ve Demir, 2018). Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe çocukların gelişimsel işlevleri azalmakta dolayısıyla gereksinimleri artmaktadır. Düşük puanlar ise gelişimsel işlevlerin arttığını ve çocukların gelişiminin TG akranlarına yaklaştığını ifade etmektedir (Bailey, Simeonsson, Buysse ve Smith, 1993; Simeonsson ve Bailey, 1988). Aracın test-tekrar test güvenilirliği .90, değerlendiriciler arası güvenilirliği %67.2 ve Kappa iç tutarlılık değeri ise .60'dır (Bailey, Buysse, Simeonsson ve Smith, 1995). Sucuoğlu ve Demir (2018) Yİ'yi Türkçe'ye çevirerek, orijinal ölçekle yapılan tüm geçerlik çalışmalarını tekrarlamışlardır. Bulgular, Türkçe formun hem ÖG ve TG olan çocukları hem de aynı ve farklı yetersizlik tanısı olan çocukları ayırt ettiğini göstermiştir. Yİ-T'nin değerlendiriciler arası güvenilirliği (Spearman-Brown iki yarı güvenilirliği) öğretmenlerin değerlendirmeleri için .89, annelerin değerlendirmeleri için ise .78 bulunmuştur. Öğretmenler ve anneler arasındaki değerlendiriciler arası

güvenirlilik .67 olarak hesaplanmış ve öğretmenlerin altı ay ara ile gerçekleştirdikleri iki değerlendirme sonuçları arasında yüksek korelasyonun .63 olduğu belirlenmiştir (Sucuoğlu ve Demir, 2018).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecinde özel eğitim merkezleri ile iletişime geçilmiş, katılımcılara bu kurumlar aracılığıyla ulaşılmıştır. Veri kaybı yaşanmaması için, araştırmaya gönüllü katılan annelerden yüz yüze bireysel görüşmeler ile veri toplanmış; araştırmacı, formlarda yer alan maddeleri annelere yüksek sesle okumuş ve onların yanıtlarını formlara yazmıştır. Görüşmeler esnasında pandemi tedbirlerine dikkat edilmiştir. Anneler ile gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 30-45 dk. arası sürmüştür.

Analizler öncesinde veri setinde kayıp veri olup olmadığı incelenmiş ve herhangi bir kayıp veriye rastlanmamıştır. Çalışmada yer verilen değişkenlere ilişkin betimsel özellikleri belirlemek için betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Bu analizlerle formlardan elde edilen puanların ortalama, ranj, standart sapma; verilerin dağılımını inceleyebilmek için çarpıklık, basıklık ve Shapiro-Wilk değerleri hesaplanmıştır. ÖG çocukların ev ortamlarının kalitesi EVTA'ya ilişkin betimsel değerler dikkate alınarak incelenmiş, annelerin çocuk gelişimine ilişkin yeterli ve yetersiz olduğu bağlamları daha iyi ortaya koyabilmek amacıyla ise AGBÖ'de yer alan her bir maddeyi doğru ve yanlış cevaplayan annelerin yüzdeleri (sayıları) hesaplanmıştır. Daha sonra EVTA, Yİ-T, AGBÖ ve ABKF puanlarının arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. ÖG çocuğa sahip annelerin çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgi düzeylerinin EVTA puanlarını ne düzeyde yordadığını belirleyebilmek için ise AGBÖ ile birlikte anne ve baba katılım puanlarının modele dâhil edildiği çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çocukların gelişimsel işlevleri ile ev ortamının kalitesi arasında anlamlı bir ilişki görülmediği ($p>.05$) için bu değişken regresyon modeline dâhil edilmemiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi aşamalı (stepwise) regresyon yaklaşımı ile gerçekleştirilmiş ve ev ortamı kalitesini yordayan en güçlü değişkenler belirlenmiştir.

Regresyon analizine dâhil edilen değişkenlerin çok değişkenli istatistiğe ilişkin varsayımları karşılayıp karşılamadığını incelemek için bazı ön analizler yapılmıştır. İlk olarak, tek değişkenli normallik varsayımı için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri hesaplanmış Tablo 2'de görüldüğü üzere tüm değişkenlere ilişkin tek değişkenli normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür (Brown, 2006). Çok değişkenli normallik varsayımı için ise grafiksel yöntemler kullanılmış (Field, 2010) ve ilgili değişkenlere ilişkin hata katsayılarının dağılımını gösteren şekiller incelenerek hem çok değişkenli hem de eş varyanslık varsayımlarının sağlandığı görülmüştür. Ayrıca korelasyon değerlerinin .80 ve üzerinde olmaması, tolerans değerlerinin .20'nin üzerinde olması (Menard, 2002), VIF (Variance İnflation Factor-Varans Enflasyon Faktörü) değerlerinin 2.5'in altında olması (Allison, 1999) ve saçılım grafikleri, çoklu doğrusal bağlantılık sorunun oluşmadığını ve doğrusallık varsayımının karşılandığını göstermektedir. Son olarak regresyon analizi sonucu elde edilen Cook'un değerinin 1'in altında (Cook ve Weisberg, 1982) olması sebebiyle veri setinde herhangi bir uç değer olmadığı kabul edilmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırma sürecinin başında Hacettepe Senatosu Etik Komisyonuna etik uygunluk için başvuru yapılmıştır. İlgili komisyonun 25 Mayıs 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda çalışma 02.06.2022 tarihli ve E-35853172-300-00001592295 sayılı belgede belirtildiği gibi etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde ÖG çocuğa sahip annelerin çocuk gelişimi bilgi düzeyleri ve anne/babaların çocuklarının etkinliklerine katılım sıklıklarının ev ortamı kalitesi ile olan ilişkilerine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tanımlayıcı İstatistiklere İlişkin Bulgular

Katılımcıların veri toplama araçlarından elde ettikleri puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Analizlere Dâhil Edilen Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçekler	\bar{X}	Min.	Mak.	SS	S ^a	K ^b	SW ^c
EVTA-(0-3)	17.73	11	26	3.62	.18	-.80	.21*
Yİ-T	57.10	29.10	116.40	21.38	1.23	1.23	.00
AGBÖ-Toplam	17.86	6	35	6.46	.91	.79	.01
AGBÖ-Bilgi	8.84	1	18	3.72	.55	.90	.02
AGBÖ-Ebeveynlik	9.02	2	17	3.51	.49	.09	.10*
Anne Katılım	1393	0	47	11.18	1.24	1.20	.00
Baba Katılım	5.28	0	25	5.42	1.32	2.29	.00

* $p > 0.05$; a: Skewness; b: Kurtosis; c: Shapiro-Wilk

Tablo 2’de yer alan değerler incelendiğinde ABKF’den elde edilen puanların standart sapma (SS) değerlerinin çok yüksek olduğu görülmektedir. SS değerleri arttıkça verilerin ortalamadan uzaklaştığı kabul edilmekte, ölçmeye ilişkin riskin arttığı ve bu durumun verilerdeki değişkenliğin bir göstergesi olarak yorumlandığı bilinmektedir (Field, 2010). Dolayısıyla bu durum, anne ve baba katılım puanlarının diğer ölçeklerden elde edilen puanlara göre daha heterojen bir dağılıma sahip olduğu yönünde yorumlanabilir. Ancak, Tablo 2’de yer alan çarpıklık-basıklık değerleri incelendiğinde anne ve baba katılım puanlarına ilişkin değerlerin her ne kadar diğer değişkenlere göre en yüksek değerler olduğu görülse de tüm ölçeklere ilişkin bu değerlerin ± 3 aralığında olmasına bağlı olarak tüm verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Brown, 2006).

0-3 Yaş ÖG Çocukların Ev Ortamlarının Kalitesine İlişkin Bulgular

Küçük çocukların ev ortamlarının kalitesinin düzeyini tanımlayabilmek için EVTA’nın kestirim puanı bulunmamaktadır. Tablo 2’de yer alan EVTA puanları incelendiğinde grup ortalamasının 17.73, SS’in ise 3.62 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınacak puanların 0-32 arasında değiştiği göz önüne alındığında, ÖG olan küçük çocukların ev ortamlarının kalitesinin düşük olduğu görülmektedir. Bir normal dağılımda popülasyonun %95’inin iki SS arasında kaldığı bilgisi temel alınarak (Pallant, 2010), ortalamanın iki SS ($3.62 \times 2 = 7.24$) altında ya da daha az puan alan anneler, ev ortamlarının kalitesi açısından en yüksek risk grubu olarak kabul edilmişlerdir. Analizlere göre ortalama ile 1 SS arası puan alan anneler grubun %26’sını, 1 ve 2 SS arası puan alan anneler ise çalışma grubunun %24 ünü oluşturmaktadır. Buna göre, ÖG çocukların %24’ünün ev ortamlarının kalitesinin önemli düzeyde düşük olduğu söylenebilir.

Annelerin Çocuk Gelişimine İlişkin Normatif Bilgileri ile İlgili Bulgular

Küçük çocuğa sahip annelerin gelişime ilişkin bilgi düzeylerini belirleyebilmek için kullanılan AGBÖ’nün kesme puanı bulunmamaktadır. Tablo 2’de yer alan AGBÖ puanları incelendiğinde grup ortalamasının 17.86, SS’in ise 6.46 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınacak puanların 0-40 arasında değiştiği göz önüne alındığında, ÖG olan çocuğa sahip annelerin çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgilerinin az olduğu görülmektedir. Pallant’ın (2010) SS ile ilgili açıklamaları temel alınarak, ortalama ve iki SS ($6.46 \times 2 = 12.92$) arasında ya da daha az puan alan annelerin gelişime ilişkin bilgilerinin oldukça düşük olduğu için bu katılımcılar risk grubu olarak kabul edilmiştir. Analizlere göre ortalama ile 1 SS arası puan alan anneler grubun %35’ini, 1 ve 2 SS sapma arası puan alan anneler ise çalışma grubunun %9’unu oluşturmaktadır. Buna göre, ÖG olan çocuğa sahip annelerin %9’unun gelişime ilişkin normatif bilgilerinin önemli düzeyde düşük olduğu söylenebilir.

Annelerin %50’den fazlası AGBÖ’de yer alan 10 gelişimsel beceri ve uyarım fırsatlarının normal yaşlardan sonra başlaması gerektiğine inanmaktadır. Annelerin yanlış yanıtladığı bu 10

maddenin 4'ü gelişimsel beceriler, 6'sı gelişimsel uyarım fırsatları ile ilgilidir. Annelerin çoğunun gelişimsel becerilerle ilişkili olan "beyin gelişimi" (%72.5), "görme" (%60), "ses çıkarma" (%62.5) ve "sosyal gülümsemenin" (%67.5), doğumdan sonra ilk aylarda başladığını bilmedikleri belirlenmiştir. Gelişimsel uyarım fırsatları ile ilgili olan ikinci bölümde, annelerin çoğunun "çocuklar ile erken dönemde konuşmaya başlamak" (%72.5), "çocuklara renkli nesne sunmak" (%50), "çatal kaşık vermek" (%57.5), "evdeki kap kacakları vermek" (%77.5), "çocuğun sırtını destekleyip oturtmaya başlamak" (%82.5) ve "çocuklarla kitap bakmak" (%67.5), konularında bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Annelerin çoğunun zamanını doğru bildiği gelişimsel beceri (%85), "yürümeye başlama" ve gelişimsel uyarım fırsatı ise "temiz ve güvenli oyuncak-nesne sunma" (%75) olmuştur.

Anne ve Babaların Çocukların Etkinliklerine Katılımına İlişkin Bulgular

Bu çalışmada ABKF'de yer alan beş maddeye verilen yanıtlar temel alınarak anne ve babaların çocuklarının hangi etkinliklerine ne sıklıkta katıldıkları incelenmiştir. Anne ve babaların katılım sıklıkları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Anne ve Babaların Çocuklarının Etkinliklerine Katılım Yüzdeleri

Etkinlik türleri	Katılım Gösteren Anne		Katılım Gösteren Baba	
	n	%	n	%
1.Kitap okuma/bakma	26	58	11	25
2.Öykü anlatma	25	56	6	13
3.Şarkı söyleme	39	87	25	56
4.Birlikte dışarı çıkma	40	89	26	58
5.Birlikte sayma/resim yapma	28	62	15	33

Tablo 3'te yer alan sonuçlara göre anneler en çok çocuklarının *şarkı söyleme* ve *birlikte dışarı çıkma* etkinliklerine katılım gösterirken, annelerin neredeyse yarısı *kitap bakma* ve *öykü anlatma* etkinliklerine katılmadıklarını bildirmişlerdir. Annelerden toplanan verilere göre babalar, annelere benzer şekilde, çocuklarıyla en çok *şarkı söyleme* ve *birlikte dışarı çıkma* etkinlikleri yapmışlar, çok az sayıda baba *kitap bakma* ve *öykü anlatma* etkinliklerine katılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde beş etkinlik grubunda da babaların katılım sıklıklarının annelere göre oldukça az olduğu görülmektedir.

Korelasyon Analizlerine İlişkin Bulgular

Regreson analizi öncesinde araştırmada kullanılan ölçekler ile elde edilen puanlar arasında yer alan ilişkileri incelemek için Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 4'te bulgular sunulmuştur.

Tablo 4

Çocuk ve Ebeveyn Değişkenlerine İlişkin Pearson Korelasyon Katsayıları

	Korelasyonlar						
	1	2	3	4	5	6	7
1.EVTA-(0-3)	1						
2.Yİ-T	-0.22	1					
3.AGBÖ-Toplam	0.50**	0.12	1				
4.AGBÖ-Bilgi	0.46**	0.07	0.89**	1			
5.AGBÖ-Ebeveynlik	0.43**	0.15	0.88**	0.59**	1		
6.Anne katılım	0.74**	-0.16	0.37*	0.32*	0.33**	1	
7.Baba katılım	0.62**	-0.33*	0.31*	0.30*	0.25	0.63**	1

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Tablo 4'te yer alan analiz sonuçları EVTA toplam puanları ile AGBÖ-Toplam, AGBÖ-Bilgi, AGBÖ-Ebeveynlik, anne katılım ve baba katılım toplam puanları arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. EVTA (0-3) toplam puanları ile ÖG çocukların Yİ-T puanları arasında ise anlamlı ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Regresyon Analizlerine İlişkin Bulgular

Çoklu doğrusal regresyon analizi için AGBÖ-Toplam, anne ve baba katılım puanları modele dâhil edilmiştir. Aşama yöntemi ile gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizleri sonucunda baba katılım puanının herhangi bir modele anlamlı katkı sağlamadığı belirlenmiştir.

Tablo 5

EVTA (0-3) Toplam Puanı, AGBÖ Toplam Puanı, Anne Katılım ve Baba Katılım Puanları Kullanılarak Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı değişkenler	B	SE	Beta	t	Sig.	VIF	
Model 1							
R: .74 R ² : .54 düzeltilmiş R ² :.53	Anne Katılım	.240	.033	.74	7.237	.000	1.000
F: 52.36 p<.001							
Model 2							
R: .78 R ² : .61 düzeltilmiş R ² :.59	Anne Katılım	.208	.034	.64	6.198	.000	1.158
F: 32.90 p<.001	AGBÖ-Toplam	.149	.058	.267	2.572	.014	1.158

Tablo 5'te görüldüğü gibi, ev ortamı kalitesini yordamak üzere oluşturulan modeller anlamlıdır. İlk modele göre annelerin, çocukların etkinliklerine katılımları ev ortamı kalitesini anlamlı olarak yordamakta, bu modele göre ev ortamı kalitesindeki değişimin %54'ünün annelerin çocukların etkinliklerine katılım sıklıkları tarafından açıklandığı görülmektedir. İkinci model incelendiğinde ise ev ortamı kalitesindeki değişimin %61'inin annelerin çocukların etkinliklerine katılımları ile çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgi düzeyleri tarafından açıklandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, annelerin çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgi düzeylerinin, annelerin çocukların etkinliklerine katılımlarına göre modele daha düşük katkı sağladığı, ayrıca annelerin çocuklarının etkinliklerine katılımlarının önem düzeyinin de çok daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada; ileriki araştırma ve uygulamalara yön verebilecek bazı bulguların elde edildiği düşünülmektedir. Araştırmanın ilk bulgusu, ÖG olan küçük çocukların ev ortamlarının kalitesine ilişkindir. Ev ortamı kalitesine ilişkin bulgular incelendiğinde, annelerin önemli bir kısmının ev ortamı kalitesinin çok riskli olduğu görülmektedir. Bu bulgu katılımcıların bazı sosyo ekonomik düzey (SED) özellikleri dikkate alınarak yorumlanabilir. Öncelikle çalışan ve çalışmayan annelerin ev ortamı kalitelerini karşılaştıran çalışmalar, çalışan annelerin ev ortamı kalitesinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir (Kesiktaş vd., 2009; Sucuoğlu vd., 2020b). Mevcut çalışmada annelerin çok küçük bir kısmının gelir getiren bir işe sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmanın gelire ilişkin verileri katılımcıların çoğunun verilerin toplandığı tarihte asgari ücret ya da asgari ücretin altı bir gelire sahip olduğunu göstermektedir (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı [ÇSGB], 2022). Oysaki kitap gibi uyarıcı materyallerin ev ortamında varlığı gelir ile ilişkili görülmekte (Bradley ve Corwyn, 2002), gelir arttıkça ev ortamı kalitesi de artmaktadır (Kesiktaş vd., 2009; Niklas vd., 2016; Sucuoğlu vd., 2020b). Bu nedenle çalışmada yer alan aileler için çocuk kitapları gibi uyarıcı malzemeler almak öncelikli olmayabilir. Her ne kadar düşük gelire sahip olmak ev ortamında uyarıcı malzemelerin varlığını olumsuz etkilese de ev ortamında bulunan bu malzemelerin nasıl kullanıldığı ebeveynlerin eğitim seviyesinden etkilenebilir. Çünkü farklı çalışmalar ebeveynlerin eğitim seviyesi arttıkça ev ortamında yer alan malzemelerin daha uyarıcı bir şekilde kullanımının arttığını göstermektedir (Niklas vd., 2016; Sucuoğlu vd., 2020a; Sucuoğlu vd., 2020b). Dolayısıyla bu çalışmada yer alan annelerin büyük çoğunluğunun eğitim düzeylerinin ilköğretim düzeyinde olması da ev ortamlarının kalitesinin genel olarak az olmasına bir açıklama sağlayabilir. Her ne kadar bu çalışmada annelerin eğitim, çalışma durumları ve gelirleri ile ev ortamı arasında yer alan ilişkiler doğrudan araştırılmamış olsa da çalışmanın sonuçlarının mevcut araştırmalarla tutarlı olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada ikinci olarak annelerin çocuk gelişimine ilişkin normları ne kadar bildikleri sorgulanmış ve hem temel becerilerin ortaya çıktığı yaşlara ilişkin hem de bazı gelişimsel uyarıcıların sunulacağı yaşlara ilişkin bilgilerinin oldukça az olduğu görülmüştür. Ayrıca AGBÖ'nün temel

becerilerin ortaya çıktığı yaşlara ilişkin bilginin ölçüldüğü ilk bölümü ile bazı gelişimsel uyarıların sunulacağı yaşlara ilişkin bilginin ölçüldüğü ikinci bölümünün anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, ülkemizde konuya ilişkin yapılan ilk çalışmanın (Ertem vd., 2007) bulgularına paraleldir. Her iki çalışmada da anneler küçük çocukların bazı temel becerileri olması gerekenden daha geç kazandıklarına inandıkları; ayrıca çoğunun, çocuklarının gelişimini destekleyecek uyarıların sunmaya başlayacakları zamana ilişkin bilgilerinin de yanlış olduğu belirlenmiştir. Ertem vd. (2007) bu bilgilerdeki yetersizliklerin iki önemli sonucu olacağını vurgulamışlardır. Bunlardan birincisi, anneler çocuklarına gelişimsel becerilerin ortaya çıkmasına yardımcı olacak yeterli uyarıyı sağlayamayabilirler. İkincisi ise gelişimsel gecikmenin en erken dönemde belirlenebilmesi için engel oluşturmaktadır. Bu çalışmada annelerin gelir ve eğitim düzeylerinin çocuk gelişimine ilişkin bilgileriyle ilişkili olup olmadığı araştırılmamıştır. Ancak uluslararası çalışmalarda da ebeveynlerin gelir (Roopnarine, Logie, Davidson, Krishnakumar ve Narine, 2015) ve eğitim düzeyinin (Bornstein vd., 2010; Reich, 2005) ebeveyn bilgisi ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Ülkemizde Ertem vd. (2007) gerçekleştirdiği çalışmada da annelerin eğitim seviyeleri arttıkça çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgilerinin de arttığı belirlenmiş olmasına karşın farklı bir çalışmada ise annelerin eğitim ve gelir düzeylerinin çocuk gelişimi normlarına ilişkin bilgilerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür (Şahinöz ve Bütün-Ayhan, 2020). Bu nedenle bu çalışmanın katılımcı annelerinin hem gelir hem de eğitim düzeylerinin düşük olmasının ev ortamının kalitesinin yanı sıra bilgi düzeyleri ile de ilişkili olduğu söylenebilir. Bu durumda ileri araştırmalarda ebeveynlerin SED özellikleri ile çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgi düzeyleri arasında yer alan ilişkinin incelenmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmada üçüncü olarak ÖG olan çocuğa sahip anne babaların çocuklarının etkinliklerine katılımları incelenmiştir. Bulgulara göre anne ve babalar genel olarak çocuklarının etkinliklerine çok az katılmaktadırlar. Hem annelerin hem de babaların çoğu çocukları ile birlikte *şarkı söyleme ve dışarı çıkma* etkinliklerini en fazla, birlikte *kitap okuma, sayma ve sanat etkinliklerini* ise en az yapmaktadırlar. Bu bulgu, ebeveynlerin etkinliklere katılım sıklıklarının çocukların gelişimsel özelliklerinden etkilenmiş olabileceğini düşündürmektedir. Alanyazında çocukların gelişimsel özellikleri ile ebeveynlerin katılım davranışları arasındaki ilişkiye vurgu yapılmakta; çocukların içine kapanık/çekingen bir mizaca (Han vd., 2017) ve gelişimsel bir yetersizliğe sahip olmasının (Guo, 2022) ebeveynlerin çocukların etkinliklerine katılımını olumsuz etkilediği, çocukların işlevsel sınırlılıkları arttıkça ebeveynleri ile birlikte günlük rutinelere katılım göstermekte zorlandıkları belirtilmektedir (Albrecht ve Khetani, 2016). Bu çalışmada anne ve babaların katılımları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmemiştir; ancak anne ve babaların beş grup etkinliğe katılım yüzdelerine bakıldığında annelerin etkinliklere katılım yüzdelerinin babaların katılım yüzdelerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Öztürk, Sucuoğlu ve Avcı (2022) da gerçekleştirdikleri çalışmada benzer sonuca ulaşmışlardır. Oysaki genel olarak ebeveynlerin çocukların etkinliklerine katılımları çocukların gelişimini desteklediği için oldukça önemli görülmektedir (Hao, Chen, Qi, Huang, He ve Yang, 2022; Manz vd., 2004). Örneğin babaların çocukları ile sanat etkinlikleri yapmaları çocukların öğrenmesini desteklerken, baba çocuk arasındaki ilişkiyi de güçlendirmektedir (Yoo, 2022). İlgili diğer çalışmalarda babaların çocuklarının etkinliklerine katıldıkları, ancak hem ÖG hem de TG olan çocuklar için katılımın en fazla anneler tarafından gerçekleştirildiği vurgulanmaktadır (Crnic, Arbona, Baker ve Blacher, 2009; Fleishman ve de Haas, 2016; Saracho, 2007; Akt. Öztürk vd., 2022). Hoffert (2003) ise baba katılımının az olmasının ailenin kültürel özelliklerine bağlı olabileceğini açıklamıştır. Ülkemizde küçük çocukların eğitimi ve anne baba katılımı üzerine çalışmalar gerçekleştiren Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV, 2017) raporu babaların yarısından fazlasının çocuklarının oyun etkinliklerine katılmadıklarını ve onlara kitap okumadıklarını göstermektedir (Akt. Öztürk vd., 2022). Ek olarak bu çalışmada baba katılımına ilişkin bilgiler, çeşitli nedenlerle babalardan toplanamamış, anneler ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Mikelson (2008), hem anneler hem de babalar ile doğrudan görüşmeler yaparak veri topladığı bir çalışmada, babaların çocukların etkinliklerine katılım sıklıklarının annelerin belirttiklerinden daha fazla olduğunu belirlemiş ve annelerin baba katılımını daha az bildirme eğiliminde olabileceklerini önermiştir. Bu nedenle babalara ilişkin verilerin doğrudan onlarla görüşme yapılarak elde edilmesinin baba katılımına ilişkin daha gerçekçi bilgi sunacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın son bulgusu, ÖG olan küçük çocukların ev ortamı kalitesini yordayan değişkenler ile ilgilidir. Regresyon analizinin ilk bulgularına göre annelerin çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgileri ve çocukların etkinliklerine katılımı ev ortamı kalitesini anlamlı düzeyde yordamaktadır. Alanyazında ebeveynlerin çocuk gelişimi bilgilerinin ebeveynlik davranışlarını farklılaştırdığı (Bornstein vd., 2010; Huang vd., 2005) ve ev ortamı kalitesini arttırdığı vurgulanmaktadır (Benasich ve Brooks-Gunn, 1996; Miller, 1988). Ayrıca ebeveynlerin çocukların etkinliklerine katılımlarının (Clemens ve Kegel, 2021; Sucuoğlu vd., 2020a) ev ortamı kalitesini etkilediği, örneğin çocukları ile kitap okuyarak, etkileşime girerek günlük etkinlikleri çocuklarının gelişimlerini desteklemek için fırsata çeviren ebeveynlerin ev ortamlarının kalitesinin arttığı (Niklas vd., 2016; Shonkoff ve Phillips, 2000) bilinmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada annelerin çocuk gelişimine ilişkin bilgileri ile çocukların etkinliklerine katılımlarının ev ortamı kalitesini anlamlı olarak yordaması alanyazın ile desteklenmektedir. Ek olarak regresyon analizi sonuçları babaların çocukların etkinliklerine katılımlarının ev ortamı kalitesi üzerinde önemli bir yordayıcılığının olmadığını göstermektedir. Bilindiği üzere babalar annelere göre çocuklarının etkinliklerine daha az katılmaktadır (Öztürk vd., 2022). Bu nedenle anne ve babaların katılımları göz önünde bulundurulduğunda babaların katılım düzeyinin tüm etkinliklerde annelere göre oldukça düşük olması baba katılımının ev ortamı üzerinde etkisini azaltmış olabilir.

Regresyon analizine ilişkin ikinci bulgu; annelerin çocukların etkinliklerine katılımının, çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgilerine göre ev ortamı kalitesi için çok daha önemli bir yordayıcı değişken olmasıdır. Öncelikle ebeveynlerin çocuklarının etkinliklerine katılımının ev ortamının önemli bir bileşeni olduğu hatırlanmalıdır (İltus, 2007). Dolayısıyla ebeveyn katılımı arttıkça ev ortamı kalitesinin de arttığı söylenebilir (Clemens ve Kegel, 2021; Sucuoğlu vd., 2020a). Bu nedenle ebeveynlerin çocuk gelişimine ilişkin normatif bilgileri arttıkça çocukların etkinliklerine katılımı, ebeveyn katılımının artması da ev ortamı kalitesini olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Her ne kadar bu çalışmada annelerin çocukların etkinliklerine katılımı gelişim bilgisine göre daha önemli bir yordayıcı olsa da alanyazında çocuk etkinliklerine katılıma ilişkin ebeveyn davranışlarının ebeveynlerin gelişim bilgisinden etkilendiği belirtilmektedir (Bornstein vd., 2010; Huang vd., 2005). Ek olarak, bu çalışmanın annelerin çocukların etkinliklerine katılımı ile normatif gelişim bilgileri arasındaki ilişkinin orta düzeye yakın bir ilişki olması alanyazın ile paraleldir. Diğer bir deyişle annelerin bilgi düzeyi arttıkça çocukların etkinliklerine katılımları da artmaktadır. Ayrıca ÖG çocuğa sahip ebeveynlerin çocuk gelişimine ilişkin bilgi ihtiyaçları temel gereksinim alanlarından biridir (Cavkaytar vd., 2014; Özaydin vd., 2021; Sucuoğlu, 1995). Dolayısıyla, annelerin çoğunun çocuk gelişimi bilgilerinin oldukça sınırlı olması, gelişime ilişkin bilgiye ihtiyaç duyduklarını ve gelişime ilişkin bilgilerin hem ebeveynler hem de çocuklar için önemli olduğunu göstermektedir.

Son olarak; hem ulusal (Acar, Tekin-Iftar ve Yikmis 2016; Bayraklı ve Sucuoğlu, 2018; Küçüker, Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2001; Tomris, 2020) hem de uluslararası (Akamoğlu ve Meadan, 2018; Gerow, Rispoli, Ninci, Gregori ve Hagan-Burke, 2018; Moore, Barton ve Chironis, 2014) çalışmalarda, ÖG çocuğa sahip ebeveynler için hazırlanan eğitim programları genellikle, çocuklarına beceri öğretme ve problem davranışlarıyla baş etme ile çocuklarıyla etkili etkileşim kurma konularını kapsamakta; ebeveynlerin gelişime ilişkin bilgileri gözardı edilmektedir. Oysa, özellikle düşük gelirli ailelerde, hem ebeveynlerin gelişim bilgileri (Parks ve Smeriglio, 1986) hem de ev ortamında çocukların etkinliklerine katılımı (Han vd., 2017) ev ortamının uyarıcı özelliklerini etkilemesi nedeniyle, çocuk gelişimi açısından önemli görülmektedir. Bu araştırma, katılımcı annelerin büyük çoğunluğunun düşük SED özelliklerine sahip olmaları ve gelişime ilişkin bilgilerinin az olmasının, aile eğitim programlarında bu konunun ele alınmasının gerekli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çünkü ÖG çocuğa sahip ebeveynlerin çocuk gelişimine ilişkin bilgilerinin artması ile çocuklarına doğru zamanda doğru uyarıları sunmalarının, ev ortamındaki etkinlikleri ve oyunları çocuklarının gelişimsel düzeylerine göre uyarlamalarının sağlanabileceği ve dolayısıyla ev ortamlarının kalitesinin artacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bulguları yorumlanırken bazı sınırlılıklar göz önüne alınmalıdır. Öncelikle mevcut çalışma, çalışmanın yapıldığı bölgede daha fazla sayıda küçük çocuğa sahip anneye ulaşamaması nedeniyle, az sayıda anne ile gerçekleştirilmiştir. İkinci olarak, katılımcı annelerin

çocuklarının çoğunun zihinsel yetersizlik ve/veya otizm spektrum bozukluğu tanısı olduğu, diğer yetersizlik gruplarındaki çocukların annelerinden veri toplanamamış olması bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Bu nedenle, farklı gelişimsel yetersizlik tanısı olan çocukların olduğu, daha büyük örneklemelerden veri toplanarak ebeveynlerin çocuk gelişimi bilgilerinin, SED ve ev ortamı kalitesi arasındaki ilişkiye nasıl aracılık ettiği yapısal eşitlik modelleriyle incelenebileceği düşünülmektedir. Üçüncü olarak, ÖG çocukların anneleriyle özel eğitim kurumlarına gelmeleri ve buna bağlı olarak verilerin annelerden toplanması nedeniyle, babalara ilişkin verilerin yanlı olma olasılığından söz edilebilir. Bu nedenle ileriki araştırmalarda babalardan doğrudan veri toplanması yanlılığı önleyebilir. Ek olarak, bu çalışmada babaların çocuk gelişimine ilişkin bilgilerinin değerlendirilmemesi bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Bu nedenle ileri çalışmalarda babaların gelişim bilgisinin ev ortamı kalitesine ve çocuklarının etkinliklerine katılımlarına etkisi araştırılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı % 100'dür.

Çıkar çatışması

Bu makale ile ilgili çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Kaynaklar

- Acar, C., Tekin-Iftar, E. and Yikmis A. (2016). Effects of mother-delivered social stories and video modelling in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education*, 50(4), 215-226.
- Akamoglu, Y. and Meadan, H. (2018). Parent-implemented language and communication interventions for children with developmental delays and disabilities: A scoping review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 5(3), 294-309.
- Albrecht, E. C. and Khetani, M. A. (2016). Environmental impact on young children's participation in home-based activities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(4), 388-394.
- Allison, P. D. (1999). *Multiple regression: A primer*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Andrews, S., Blumenthal, J. B., Johnson, D. L., Kahn, A. J., Ferguson, C. J., Lasater, T. M., Malone, P. E. and Wallace, D. B. (1982). The skills of mothering: A study of parent child development centers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47(6), 1-83.
- Bailey Jr, D. B. and Simeonsson, R. J. (1988). Assessing needs of families with handicapped infants. *The Journal of Special Education*, 22(1), 117-127.
- Bailey, D. B., Blasco, P. M. and Simeonsson, R. J. (1992). Needs expressed by mothers and fathers of young children with disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 97(1), 1-10
- Bailey, D. B., Simeonsson, R. J., Buysse, V. and Smith, T. (1993). Reliability of an index of child characteristics. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 35(9), 806-815
- Bailey, D.B., Buysse, V., Simeonsson, R.J., Smith, T. and Key, L. (1995). Individual and team consensus rating of child functioning. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 37(3), 246-259.
- Bayraklı, H. ve Sucuoğlu, B. (2018). *Okul öncesinde kaynaştırma: Aile eğitimi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Benasich, A. A. and Brooks-Gunn, J. (1996). Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: Associations with family and child outcomes. *Child development*, 67(3), 1186-1205.
- Berk, L. E. (2022). *Infants and children: Prenatal through middle childhood* (9. edition). New York: SAGE Publications.
- Biedinger, N. (2011). The influence of education and home environment on the cognitive outcomes of preschool children in Germany. *Child Development Research*, 2011(2),1-10.
- Bornstein, M. H. (2006). Parenting science and practice. W. Damon, K. A. Renninger and I. E. Sigel (Ed.), *Handbook of child psychology* in (pp. 893–949). Hoboken NJ: Wiley.
- Bornstein, M. H. and Cote, L. R. (2004). “Who is sitting across from me?” Immigrant mothers’ knowledge of parenting and children’s development. *Pediatrics*, 114(5), e557-e564.
- Bornstein, M. H., Cote, L. R., Haynes, O. M., Hahn, C. S. and Park, Y. (2010). Parenting knowledge: Experiential and sociodemographic factors in European American mothers of young children. *Developmental Psychology*, 46(6), 1677.
- Bradley, R. H. (1993). Children’s home environments, health, behavior and intervention efforts: A review using the HOME inventory as a marker measure. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 119(4), 439-491.
- Bradley, R. H. and Caldwell, B. M. (1984). The relation of infants' home environments to achievement test performance in first grade: A follow-up study. *Child Development*, 55(3), 803-809.
- Bradley, R. H. and Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.
- Bradley, R. H. and Putnick, D. L. (2012). Housing quality and access to material and learning resources within the home environment in developing countries. *Child Development*, 83(1), 76-91.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M., Rock, S. L., Hamrick, H. M. and Harris, P. (1988). Home observation for measurement of the environment: Development of a home inventory for use with families having children 6 to 10 years old. *Contemporary Educational Psychology*, 13(1), 58-71.
- Bradley, R. H., Rock, S. L., Whiteside, L., Caldwell, B. M. and Brisby, J. (1991). Dimensions of parenting in families having children with disabilities. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 2(1), 41-61.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Caldwell, B. M. and Bradley, R. H. (1984). *Home observation for measurement of the environment*. Little Rock: University of Arkansas.
- Cavkaytar, A., Ardiç, A. ve Aksoy, V. (2014). Aile gereksinimlerini belirleme aracının geçerlik ve güvenilirliğinin güncellenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(02), 1-14.
- Chambers, J. G., Perez, M., Socias, M., Shkolnik, J. and Esra, P. (Ed.). (2004). *Educating students with disabilities: Comparing methods for explaining expenditure variation*. Virginia: American Institutes for Research.

- Clemens, L. F. and Kegel, C. A. (2021). Unique contribution of shared book reading on adult-child language interaction. *Journal of Child Language*, 48(2), 373-386.
- Cook, C. C., Brotherson, M. K., Weigel-Garrey, C. and Erwin, E. (2007). Children with disabilities: Opportunities in the home environment. *Implications*, 5(12), 1-6.
- Cook, R. D. and Weisberg, S. (1982). *Residuals and influence in regression*. New York: Chapman and Hall.
- Coons, C. E., Gay, E. C., Fandal, A. W., Ker, C. and Frankenburg, W. K. (Ed.). (1981). *The home screening questionnaire reference manual*. Denver, CO: Child Development Center.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2022). *Çalışma ve sosyal güvenlik bakanlığı çalışma genel müdürlüğü yıllar itibarıyla net ve brüt asgari ücretler*. Erişim adresi: <https://www.csgeb.gov.tr/media/35787/yillar-itibariyle-net-brut-avgari-ucetler.pdf> adresinden 21.09.2022 tarihine erişilmiştir.
- Dichtelmiller, M., Meisels, S. J., Plunkett, J. W., Bozytnski, M. E. A., Clafin, C. and Mangelsdorf, S. C. (1992). The relationship of parental knowledge to the development of extremely low birth weight infants. *Journal of Early Intervention*, 16(3), 210-220.
- Dote-Kwan, J. (1997). Impact of early experiences on the development of young children with visual impairments: Revisited. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(2), 131-44.
- Dukewich, T. L., Borkowski, J. G. and Whitman, T. L. (1996). Adolescent mothers and child abuse potential: An evaluation of risk factors. *Child Abuse & Neglect*, 20(11), 1031-1047.
- Dunst, C. J., Hamby, D., Trivette, C. M., Raab, M. and Bruder, M. B. (2000). Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 151-164.
- Ertem, I. O., Atay, G., Bingoler, B. E., Dogan, D. G., Bayhan, A. and Sarica, D. (2006). Promoting child development at sick-child visits: a controlled trial. *Pediatrics*, 118(1), 124-131.
- Ertem, I. O., Atay, G., Dogan, D. G., Bayhan, A., Bingoler, B. E., Gok, C. G., Ozbas, S., Haznedaroglu, D. and Isikli, S. (2007). Mothers' knowledge of young child development in a developing country. *Child: Care, Health and Development*, 33(6), 728-737.
- Fantuzzo, J., Tighe, E. and Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376.
- Field, A. (2010). *Discovering statistics using SPSS* (3. edition). New York: SAGE Publications.
- Frongillo, E. A., Kulkarni, S., Basnet, S. and de Castro, F. (2017). Family care behaviors and early childhood development in low-and middle-income countries. *Journal of Child and Family Studies*, 2017(26), 3036-3044.
- Gerow, S., Rispoli, M., Ninci, J., Gregori, E. V. and Hagan-Burke, S. (2018). Teaching parents to implement functional communication training for young children with developmental delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 38(2), 68-81.
- Goodnow, J. F. and Collins, W. A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Hove: Psychology Press.

- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. and Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544.
- Guo, Y. (2022). *Children with developmental disabilities and their siblings at home*. (Unpublished Doctoral Thesis), The Chicago School of Professional Psychology, USA.
- Han, J., O'Connor, E. E., McCormick, M. P. and McClowry, S. G. (2017). Child temperament and home-based parent involvement at kindergarten entry: Evidence from a low-income, urban sample. *Early Education and Development*, 28(5), 590-606.
- Hao, Y., Chen, X., Qi, Y., Huang, T., He, W. and Yang, X. (2022). How do Chinese parental attitudes influence children's numeracy interests? What matters is home numeracy activities, not extracurricular participation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 83(2022), 101475.
- Holder-Brown, L., Bradley, R. H., Whiteside, L., Brisby, J. A. and Parette, H. P. (1993). Using the HOME Inventory with families of children with orthopedic disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 5(3), 181-201.
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O. and Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *The Elementary School Journal*, 95(5), 435–450.
- Huang, K. Y., Caughy, M. O. B., Genevro, J. L. and Miller, T. L. (2005). Maternal knowledge of child development and quality of parenting among white, African-American and Hispanic mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 149-170.
- Iltus, S. (2007). *Significance of home environments as proxy indicators for early childhood care and education*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. New York: SAGE Publications.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi (11. baskı)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kesiktaş, A. D., Sucuoğlu, B., Keceli-Kaysili, B., Akalin, S., Gul, G. and Yildirim, B. (2009). The home environments of young children with and without disabilities. *Infants & Young Children*, 22(3), 201-210.
- Küçükler, S., Bakkaloğlu, C. H. and Sucuoğlu, B. (2001). Erken eğitim programına katılan gelişimsel geriliği olan çocuklar ve anne-babaların etkileşim davranışlarındaki değişimin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 61-71
- MacPhee, D. (1981). *Knowledge of infant development inventory manual*. Chapel Hill, NC: Department of Psychology, University of North Carolina.
- Manz, P. H., Fantuzzo, J. W. and Power, T. J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology*, 42(6), 461-475.
- McGillicuddy-DeLisi, A. V. (1982). Parental beliefs about developmental processes. *Human Development*, 25(3), 192–200.
- Menard, S. (2002). *Applied logistic regression analysis*. Thousand, Oaks: SAGE Publications.

- Mikelson, K. S. (2008). He said, she said: Comparing mother and father reports of father involvement. *Journal of Marriage and Family*, 70(3), 613-624.
- Miller, S. A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59(2), 259-285.
- Miser, T. M. and Hupp, J. M. (2012). The influence of socioeconomic status, home environment, and childcare on child language abilities. *Current Psychology*, 31(2), 144-159.
- Moore, H. W., Barton, E. E. and Chironis, M. (2014). A program for improving toddler communication through parent coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 212-224.
- Niklas, F. and Schneider, W. (2017). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 49(2017), 263-274.
- Niklas, F., Cohrssen, C. and Tayler, C. (2016). Improving preschoolers' numerical abilities by enhancing the home numeracy environment. *Early Education and Development*, 27(3), 372-383.
- Niklas, F., Nguyen, C., Cloney, D. S., Tayler, C. and Adams, R. (2016). Self-report measures of the home learning environment in large scale research: Measurement properties and associations with key developmental outcomes. *Learning Environments Research*, 19(2), 181-202.
- Özaydin, L., Karaçul, F. E., Kayhan, N., Büyüköztürk, S., Karahan, S. and Simeonsson, R. J. (2021). Assessing needs of parents with children with disabilities in Turkey. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 255-267.
- Öztürk, N., Sucuoğlu, B. ve Avcı, K. (2022). *Home based parental involvement* (Yayımlanmamış Araştırma Raporu).
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (3. Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Parks, P. L. and Smeriglio, V. L. (1986). Relationships among parenting knowledge, quality of stimulation in the home and infant development. *Family Relations*, 35(3) 411-416.
- Shonkoff, J. P. and Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington: National Academies Press.
- Reich, S. (2005). What do mothers know? Maternal knowledge of child development. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of the World Association for Infant Mental Health*, 26(2), 143-156.
- Roopnarine, J. L., Logie, C., Davidson, K. L., Krishnakumar, A. and Narine, L. (2015). Caregivers' knowledge about children's development in three ethnic groups in Trinidad and Tobago. *Parenting*, 15(4), 229-246.
- Simeonsson, R. J. and Bailey, D. B. (1988). *Essential elements of the assessment process. In Assessment of young developmentally disabled children*. Boston: Springer.
- Stevens, J. H. (1984). Child development knowledge and parenting skills. *Family Relations*, 33(2), 237-244.

- Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne-babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(1), 10-18.
- Sucuoğlu, B. and Demir, Ş. (2018). Yeterlik İndeksi: Özel gereksinimli küçük çocukların gelişimsel işlevlerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 223-238.
- Sucuoğlu, B., Avcı, K., Öztürk, N. ve Bektaş, N. (2020a). The quality of the home environments of young children with disabilities. *Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 451-477.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. and Demir, S. (2018). Beneficial effects of inclusive preschools on the home environments of young children with and without disabilities. *Early Child Development and Care*, 190(10), 1497-1511.
- Sucuoğlu, B., Bayrakdar, U., Şahan, D. and Karaman, S. (2020b). Ev Ortamı Tarama Aracı: Küçük çocukların ev ortamlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(2020), 353-374.
- Şahinöz, A. ve Bütün Ayhan, A. (2020). Annelerin bebeklik döneminde gelişime ilişkin bilgi ve kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 14(3), 249-257.
- Tomris, G. (2020). *Down sendromlu çocuğu olan ebeveynlere yönelik geliştirilen doğal öğretime dayalı erken müdahale (DÖDEM) programının ebeveyn ve çocukları üzerindeki etkililiği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Totsika, V. and Sylva, K. (2004). The home observation for measurement of the environment revisited. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(1), 25-35.
- Toy, A. B. and Kesici, İ. (2020). Özel gereksinimli çocuğu olan annelerin eğitim ihtiyaçları. *Journal of Advanced Education Studies*, 2(1), 61-93.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2019). *Türkiye-UNICEF ülke işbirliği programı 2019 yıllık rapor*. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkey/media/10451/file/UNICEF%202019%20Yıllık%20Faaliyet%20Raporu.pdf> adresinden 18.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Winter, L., Morawska, A. and Sanders, M. (2012). The knowledge of effective parenting scale (KEPS): A tool for public health approaches to universal parenting programs. *The Journal of Primary Prevention*, 33(2-3), 85-97.
- Yoo, J. (2022). Art play with daddy: Father-child play with art materials at home. *Early Childhood Education Journal*, 0(0) 1-12.
- Yue, A., Wu, M., Shi, Y., Luo, R., Wang, B., Kenny, K. and Rozelle, S. (2017). The relationship between maternal parenting knowledge and infant development outcomes: Evidence from rural China. *Chinese Journal of Sociology*, 3(2), 193-207.

Extended Abstract

Introduction

The early years are important for children to acquire various developmental skills (Shonkoff and Phillips, 2000). Therefore, the characteristics of the home environment that parents provide for their children and their parenting skills stand out as factors affecting the development of children (Andrews et al., 1982). In the literature, the stimulating features of the environment in which children grow up and the parenting skills of parents are defined as the home environment (Bradley and Caldwell, 1984; Niklas et al., 2016). The home environment is affected by the socio-economic status (SES) of the family (Bradley and Corwyn, 2002; Sucuoğlu et al., 2020), qualified parental behaviors (Biedinger, 2011; Niklas et al., 2016), developmental characteristics of children (Bradley, 1993; Cook et al., 2007; Ertem et al., 2006) and parents' knowledge of child development (Benasich and Brooks-Gunn, 1996).

Parents' knowledge affects their decisions about their children, their child-rearing methods, their parenting behaviors, and the quality of the environments they provide for their children, and thus the development of children (Benasich and Brooks-Gun, 1996; Bornstein et al., 2010). Parents with more normative knowledge about child development sing and tell more stories to their children; on the other hand, mothers with less knowledge have less stimulating interaction with their children and can teach them less (Huang et al., 2005). The fact that parents have normative information about child development differentiates their decisions about their children and thus their practices that affect child development (Bornstein and Cote, 2004). Because parents' normative knowledge of child development affects both parenting behaviors (Yue et al., 2017; Winter et al., 2012) and the quality of the home environment (Andrews et al., 1982; Stevens, 1984) it is accepted that it is associated with the developmental levels of children (Dichtelmiller et al., 1992). In the literature, it is seen that the relationships between the quality of the home environment of (SN) young children and the frequency of parent involvement and the normative knowledge of mothers on child development have not been directly examined. However, in different studies it is reported that parents with SN children need information on (Cavkaytar et al., 2014; Sucuoğlu, 1995) both about the developmental characteristics of their children (Bailey, Blasco, and Simeonsson, 1992; Bayraklı and Sucuoğlu, 2018; Sucuoğlu, 1995; Toy and Kesici, 2020) and how their children grow up and develop. Based on this idea, this study aims to examine to what extent the knowledge about developmental norms of mothers with SN children under 3 years old and the frequency of parental involvement affects the quality of home environment.

Method

The research was designed as a predictive correlational survey model, which is one of the correlational survey models. The study was carried out in a city located in the Black Sea Region with the mothers of 45 SN children in the 0-3 age group with different diagnosis of developmental disabilities. In this study, Home Screening Questionnaire-Turkish (HSQ), Caregiver Knowledge of Child Development Inventory (CKCDI), Abilities Index-Turkish Form (AI-T) and Parent Participation Form (PPF) were used to collect the data. Descriptive analysis, correlation analysis and regression analysis were used to answer the research questions in the study. At the beginning of the research process, ethical compliance permission was obtained from Hacettepe University Ethics Committee.

Findings

Research findings show that 24% of SN children have a low quality of home environment and 9% of mothers have significantly less normative knowledge about development. In addition, when the participation frequencies of the mothers and fathers were compared, it was determined that the participation frequencies of the fathers in all five activity types were quite low compared to the mothers. When the correlation results are examined, it is seen that there is a moderately positive and

significant relationship between the total HSQ scores and CKCDI-T, mother participation and father participation. Finally, mothers' participation in their children's activities and their normative information about child development significantly predict the quality of home environment.

Conclusion, Discussion and Recommendations

First, the very low quality of the home environment of a significant part of the participants can be explained by some SES characteristics. It is stated in the literature that the quality of the home environment of working mothers is better (Kesiktaş et al., 2009), and as their income (Bradley and Corwyn, 2002) and education levels increase (Niklas et al., 2016; Sucuoğlu et al., 2020b) the quality of home environment increases. In this study, it is seen that a very small part of the mothers has a job that generates income and their education level is at the level of primary education; this may provide an explanation for the generally poor quality of home environments. When the normative information of mothers on child development is examined, it is seen that they do not know the norms of child development in general. This finding is quite similar to the findings of the first study in our country (Ertem et al., 2007). Furthermore, international studies emphasize that parents' income (Roopnarine et al., 2015) and education level (Bornstein et al., 2010) are related to parental knowledge. Therefore, the SES characteristics of the participating mothers may also provide an explanation for this situation. When the participation findings of the research are examined, it is seen that fathers participate in activities much less than mothers. This finding is in line with the findings of the study conducted by Öztürk et al. (2022).

According to the findings of the regression analysis, mothers' normative knowledge about child development and their participation in children's activities significantly predict the quality of the home environment. In the literature, it is stated that the normative knowledge of parents about child development increases the quality of the home environment (Benasich and Brooks-Gunn, 1996). In addition, it is known that parents' participation in children's activities (Clemens and Kegel, 2021) affects the quality of the home environment, for example, parents who turn daily activities into teaching opportunities by reading books and their interaction with their children increases the quality of the home environment (Niklas et al., 2016; Shonkoff and Phillips, 2000). Hence, in this study, it is supported by the literature that mothers' knowledge of child development and participation in children's activities significantly predict the quality of home environment. Although mother's participation in children's activities is a more important predictor than developmental knowledge, in this study, it is stated in the literature that parental behaviors related to participation in children's activities are affected by parents' developmental knowledge (Bornstein et al., 2010). For this reason, it can be said that as parents' normative knowledge of child development increases, their participation in children's activities increases, and the quality of home environment is positively affected by increased parental participation.

Otantik Liderlik Algısının Personel Güçlendirme ve İş Stresinde Kendiliğin Düzenleyici Rolü

Saliha BAŞER
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
baser.saliha@ogr.ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0720-1687

Halil Özcan ÖZDEMİR
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
hoozdemir@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0021-3618

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1136346
Geliş Tarihi: 27.06.2022	Revize Tarihi: 15.03.2023
	Kabul Tarihi: 22.03.2023

Atf Bilgisi

Başer, S. ve Özdemir, H. Ö. (2023). Otantik liderlik algısının personel güçlendirme ve iş stresinde kendiliğin düzenleyici rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 80-96.

ÖZ

Tarım işletmelerindeki yöneticilerin otantik liderlik davranışının çalışanların kendilik algısıyla personel güçlendirme ve iş stresine ne oranda etki edip etmediği örgütsel davranış kapsamında fazla incelenmediği için önem arz etmektedir. Bu kapsamda araştırmanın evrenini İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan şeker fabrikalarının çalışanları oluşturmaktadır. Örneklemini ise, Kırşehir merkezde bulunan şeker fabrikasının çalışanları oluşturmaktadır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyebilmek için Kırşehir'deki özel bir şeker fabrikasının 203 çalışanına anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. 198 kişiden elde edilen anket formundaki veriler SPSS ile ölçeklerin güvenirlik, geçerlilik, hiyerarşik regresyon ve korelasyon analizleri yorumlanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre otantik liderlik ile personel güçlendirme arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bununla birlikte, kendilik algısının otantik liderlik ile personel güçlendirme; otantik liderlik ile iş stresi arasındaki ilişkisinde de düzenleyici rolünün olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın temel amacı Kırşehir ilinde faaliyet gösteren özel bir işletmede çalışanların otantik liderlik algılarının iş stresi ve personel güçlendirmeye olan etkisinde kendilik algısının düzenleyici rolünün olup olmadığı belirlemek amaçlanmaktadır. Sonuç olarak otantik liderlik personel güçlendirmeyi pozitif düzeyde etkilemektedir. Kendilik algısının otantik liderlik ile iş stresi; otantik liderlik ile personel güçlendirme arasındaki ilişkisinde kendilik algısının düzenleyici bir rolünün olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Otantik liderlik, personel güçlendirme, iş stresi, kendilik algısı.

The Regulatory Role of Authentic Leadership Perception in Personnel Empowerment and Work Stress

ABSTRACT

It is important that the authentic leadership behavior of the managers in agricultural enterprises affects the self-perception of the employees, personnel empowerment and job stress, since it has not been examined much within the scope of organizational behavior. In this context, the universe of the research consists of the employees of sugar factories in the Central Anatolia Region. The sample consists of the employees of the sugar factory located in the center of Kırşehir. In order to determine the relationships between the variables in the research, a questionnaire was applied to 203 employees of a private sugar factory in Kırşehir. Reliability, validity, hierarchical regression and correlation analyzes of the scales were interpreted with SPSS using the data in the questionnaire form obtained from 198 people. In view of obtained findings has been, a positive and statistically significant relationship was found among authentic leadership and personnel empowerment. However, self-perception of authentic leadership and staff empowerment; It has also been determined that it has a regulatory role in the relationship among authentic leadership and job stress. The main purpose of this research is to determine whether the self-perception has a moderating role in the effect of the authentic leadership perceptions of the employees in a private enterprise operating in the province of Kırşehir on job stress and personnel empowerment. As a result, authentic leadership positively affects staff empowerment. Self-perception of authentic leadership and job stress; It has been determined that self-perception has a moderating role in the connection among authentic leadership and staff empowerment.

Keywords: Authentic leadership, staff empowerment, job stress, sense of self.

Giriş

Toplumsal bir varlık olan insan çervesindeki insanlarla çeşitli etkileşim ve paylaşımlarda bulunarak hayatlarını sürdürmektedirler. İnsan kaynaklarının önemin bilincinde olan işletmeler daha verimli ve etkin bir biçimde faaliyet gösterebilmek için çalışanların örgütsel bağlılığına etki edecek faktörlerin iyileştirilmesini isterler. Ayrıca lider davranışları örgütlerin sosyal ve fiziki yapılarını temelden etkilemekle beraber çalışanların performanslarının arttırılmasını sağlayabilmesi de rekabet açısından önemlidir. Bu sebepten dolayı insan kaynağının öneminin gün geçtikçe arttığı rekabet ortamında, çalışanların çalıştıkları işletmede daha verimli hale getirecek liderlik uygulamalarının önemi de artmaktadır. Bu kapsamda Kırşehir ilinde faaliyet gösteren şeker fabrikası yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarının, personel güçlendirme, kendilik algısı ile kurumsal verimliliği negatif yönde etkilemesi muhtemel olan çalışanların iş stresi davranışlarına etkileri tespit edilerek ilgili yöneticilere yol göstermesi açısından önemlidir.

Bugünkü iş gücünün özellikleri ve ihtiyaçlarındaki gelişmeler, personel güçlendirmenin kurumlar tarafından daha fazla benimsenmesini, önemsenmesini ve personel güçlendirme uygulamaların daha fazla gerçekleştirmesini sağlamıştır (Doğan, 2006). Personel güçlendirmeyle bir işletmede çalışan personel kendisini daha güçlü hissedecek kendisine olan güveni artacaktır. Personel güçlendirmenin temel unsurları ise; katılım ve karar verme yetkisi, yenilik anlayışı, bilgiye ulaşılabilirlik ve bilgilerin paylaşımı, yetki ve sorumluluk, performans izleme ve geri bildirim, güven özgüven sağlama, takım çalışması, çalışma ortamında esneklik, ortak hedeflere yönelme ve eğitim ve yetenekleri geliştirmedir (Akçakaya, 2010).

Otantik lider kim olduğunu, ne düşündüğünü, neye inandığını, nasıl davrandığını, davranışlarını bilen, dürüst, ahlaki karaktere sahip, tavır ve davranışlarında şeffaf ve tutarlı özelliklerinden dolayı saygıyı hak eden kişidir (Avolio ve Gardner, 2005). Otantik liderler çevresindeki kitlelerin davranışlarında hem otantiklik yaratmaya çalışır hem de o kitleleri güçlendirerek daha çabuk gelişmelerini sağlamak için çaba sarf ederler (Baykal, 2017). Davranışlarımız ve düşüncelerimiz kendilik algılayışımızla şekil almaktadır. Kendilik, bize ait olan hedeflerimizi ve hayatımızı etkileme potansiyeline sahip olmakla beraber çevremizdeki insanların bizim hakkımızdaki düşünceleri, bizi nasıl gördükleri ve onlarla kurduğumuz ilişkileri de etkilemektedir (Sanford ve Donovan, 1999).

İş stresi ise her geçen gün karmaşıklaşan ve gelişen iş hayatında herkes tarafından kabul edilebilen bir gerçektir. Çalışma ortamları stres unsuru için oldukça uygun bir ortamdır (Keser, 2014). İş stresinin nerede, ne zaman ve nasıl ortaya çıkacağı bilinmemektedir (Lazarus, 1993). İşten kaynaklanan stres hem kişinin iş performansını düşürmekte hem de kişinin refahını ve sağlık durumunu olumsuz bir şekilde etkisi altına alabilir.

Dört farklı ölçeğin birbirleri ile olan ilişkilerini ortaya koyması bakımından yapılan çalışmada değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik çalışmalara ayrı ayrı bakılmış ve literatür sonuçları ortaya konulmuştur. Bazı değişken arasında oldukça fazla çalışma varken bazıları arasında çalışmaların azlığı hatta yokluğu dikkati çekmektedir.

Otantik liderlik ve iş stresi arasındaki ilişkiye dönük çalışmalara bakıldığında; Sainz, Delgado ve Moriano'a (2021), Ismail, Abdullah ve Abdullah'ın (2019) çalışmalarında otantik liderlik ile iş stresi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Sağbaş, Karabal ve Sürücü (2021) yaptıkları çalışma sonucunda otantik liderliğin tüm alt boyutlarının çalışanlarda iş stresini azalttığını belirtmişlerdir. Ayrıca Dar, Bukhari ve Doran (2016) çalışmasında otantik liderlik ile işe bağlılık arasında anlamlı derecede pozitif bir ilişki bulunurken, otantik liderlik ile iş stresi arasında anlamlı olmayan bir ilişkinin bulunduğunu belirtmişlerdir.

Otantik liderlik ve personel güçlendirme arasındaki ilişkiye dönük literatürde çalışmaya bakıldığında; Özdemir ve Yazıcı'nın (2021) yapmış oldukları çalışma sonucunda otantik liderliğin psikolojik güçlendirmeyi pozitif düzeyde etkilediği; Goudarzvand Chegini, Abdolhazadeh Lalehdashti

ve Rezaee Kelidbari (2018), otantik liderlik, psikolojik güçlendirme, örgütsel vatandaşlık davranışı ve işe bağlılık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Joo ve Jo (2017) yapmış oldukları çalışmada otantik liderlik ile psikolojik güçlendirme arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Akbolat, Durmuş ve Ünal'a (2017) göre ise, otantik liderliğin personel güçlendirme üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğunu saptanmıştır.

Otantik liderlik ve personel güçlendirme arasındaki ilişkide temel kendilik algısının düzenleyici rolüne yönelik çalışmalar literatürde çok fazla incelenmemiştir. Ubaid (2020) çalışmasına baktığımızda otantik liderlik ve psikolojik sermayenin çalışan yaratıcılığı ile pozitif ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ve çalışan bağlılığının psikolojik sermaye ile çalışan yaratıcılığı arasındaki pozitif ve anlamlı ilişkiye kısmen aracılık ettiği belirtilmiştir. Joo ve Jo (2017), otantik liderliğin temel öz değerlendirmeler ve psikolojik güçlendirmede çalışanların ekstra rolü üzerinde olumlu etkisi olduğunu saptamışlardır.

Literatürdeki kısıtlı çalışmalar dikkate alındığında, otantik liderlik ile iş stresi arasındaki ilişkide temel kendilik algısının düzenleyici rolünden ziyade; otantik liderlik ile iş stresi arasındaki ilişkide örgütsel insanlıktan çıkmanın aracılık rolüne yönelik ilişki olduğunu gösteren çalışmaya rastlanmıştır. Sainz, Delgado ve Moriano (2021) yapmış oldukları çalışmaya göre, otantik liderlik ile iş yerindeki stres arasındaki ilişkiye örgütsel insanlıktan çıkmanın aracılık etki ettiği; Park ve Seo'ya (2018) göre otantik liderliğin iş stresi ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde; iş stresinin de öz-yeterlik üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını tespit etmişlerdir.

Bu amaca yönelik aşağıda sıralanan hipotezler kurulmuştur. Araştırma modelinde; otantik liderlik bağımsız değişken iken, iş stresi ve personel güçlendirme bağımlı değişkenlerdir. Ayrıca bu ilişkide kendilik algısı değişkeni düzenleyici değişken olarak kullanılmıştır.

Alt problemler₁: Otantik liderlik ile iş stresi arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.

Alt problemler₂: Otantik liderlik ile personel güçlendirme arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Alt problemler₃: Yöneticilerin otantik liderlik davranışları ile çalışanların iş stresi davranışları arasındaki ilişkide kendilik algısının düzenleyici bir etkisi vardır.

Alt problemler₄: Yöneticilerin otantik liderlik davranışları ile çalışanların personel güçlendirme davranışları arasındaki ilişkide kendilik algısının düzenleyici bir etkisi vardır.

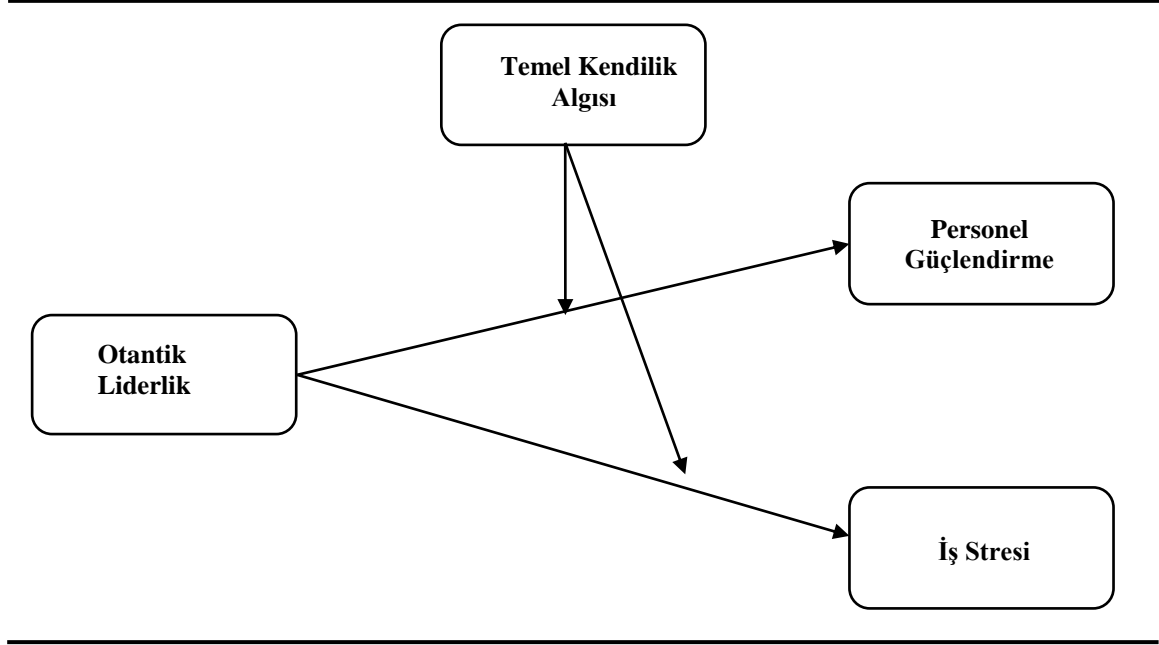
Bu araştırmanın amacı Kırşehir ilinde faaliyet gösteren özel bir işletme olan şeker fabrikası çalışanlarının, yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarıyla arasında nasıl bir ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Ayrıca yöneticilerin otantik liderlik algılarının bağımlı değişkenlere olan etkisinde düzenleyici değişken olan kendiliğin herhangi bir rolünün olup olmadığını belirleyerek bu noktada öneriler geliştirebilmek amaçlanmaktadır. Bu araştırma bu alanda çalışma yapılacak araştırmacılara yol göstermesi ve yazına katkı sağlaması sebebiyle önemlilik arz etmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplanması ve analiz yöntemlerine ve araştırma etiğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada bağımsız değişkenle (otantik liderlik) bağımlı değişkenler (iş stresi, personel güçlendirme) arasındaki ilişki ile; düzenleyici değişken olan kendilik algısının bu ilişkide düzenleyici bir etkisinin olup olmadığı incelenmiş ve doğrultuda araştırmanın teorik modeline ilişkin bilgiler Şekil 1'dedir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Evren ve Örneklem

Araştırmaya konu olan işletmelerden veri toplamanın maliyet, zaman ve Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) pandemisi kısıtları sebebinden kaynaklı zor olduğunu söyleyebiliriz. Bu sebepten kaynaklı tüm evrene ulaşmak mümkün görülemediğinden evrenden örneklem seçimi yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini Kırşehir’de bulunan özel şeker fabrikası işletmesindeki 203 çalışanlar oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 203 anket dağıtılmış olup, 5 tane anketteki verilerin hatalı ve eksik olduğundan geçersiz sayılarak araştırmadan çıkarılmıştır. Çalışan tüm kişilere anket uygulandığı için tam sayım yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada araştırma örnekleminin büyüklüğü 198 kişiden oluşmaktadır. Örnek hacmin belirlenmesinde %95 güven aralığında 0.05 hata ile uygulanması bir araştırmanın veri toplama işleminin güvenilir olmasını sağlamaktadır (Tutar ve Erdem, 2022).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin test edilebilmesi için çalışanlara anket uygulanarak nicel veri toplama yönteminden yararlanılmıştır. Kırşehir’de faaliyet göstermekte olan özel bir işletme olan şeker fabrikasına ait olan veriler Kasım- Aralık 2021 tarihleri arasında 203 çalışan kişiye anket yapılarak elde edilmiştir. Araştırmada otantik liderlik, iş stresi, personel güçlendirme ve temel kendilik değerlendirme ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada güvenilirlik, faktör analizi ve hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplamak amacıyla anket tekniğinden yararlanılmıştır. Anket çalışmasındaki veriler Kasım-Aralık 2021 dönemini kapsamaktadır. Araştırmadaki anket formu altı bölümden oluşmakta ve anketin başlangıcında araştırmanın ne amaçla yapıldığına yönelik bir açıklama kısmı yer almaktadır. Anket formu, Avolio, Gardner ve Walumbwa (2007) tarafından oluşturulan otantik liderlik, Cohen ve Wills (1983) tarafından oluşturulan iş stresi, Spreitzer (1995) tarafından oluşturulan personel güçlendirme, Judge, Erez, Bono ve Thoresen (2003) tarafından oluşturulmuş temel kendilik

değerlendirme ölçeğinin soruları ile demorafik sorulardan oluşmaktadır. Toplanan veriler elektronik ortama aktarılarak SPSS 26.0 programıyla analizler yapılmıştır. Ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri hesaplanmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” dâhilinde tüm kurallara uyulmuştur. Bu araştırma kapsamında 21.04.2022 tarihli ve 2022/0307 sayılı karar numarası ile araştırmanın gerçekleştirildiği üniversiteden gerekli izinler ve etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Anket çalışmasında elde edilen veriler Kasım- Aralık 2021 tarihlerini kapsamaktadır. Veriler SPSS 26.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen anketler incelenmiş olup, 5 tane ankete ait verilerin hatalı ve eksik olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda bu anketler geçersiz sayılarak araştırmadan çıkarılarak, değerlendirme dışı bırakılmıştır. Araştırmadaki 198 kişinin verileri; ölçeklerin güvenilirlik analizi, açıklayıcı faktör analizi, korelasyon ve hiyerarşik regresyon analizlerine tabi tutularak değerlendirilmiştir.

Ölçeklerin Güvenilirlik Analizi

Bu araştırmada kişilerin anketlerdeki sorulara vemiş oldukları cevapların güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alfa değerinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerde yer alan soruların güvenilirlik analizi sonucunda Alfa değeri şu şekildedir: Otantik liderliğin 0.92; iş stresinin 0.83; personel güçlendirmenin 0.91 ve temel kendilik algısının 0.80 bulunmuştur ($p < 0.001$). Kabul edilebilir güvenilirlik katsayısı değerinin en az 0.70 veya daha yüksek olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018; Tutar ve Erdem, 2022). Buna göre araştırmada elde edilen değişkenlerin Cronbach Alfa değerleri 0.70'den büyük olduğu için güvenilirlik için yeterli ve yüksek olduğu söylenebilir.

Açıklayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile Bartlett küresellik değerleriyle faktör analizinin uygunluğu tespit edilmektedir. Örnekleme yeterliliğini ölçen KMO testi, örnek büyüklüğüyle ilgilenmesinin yanı sıra bu değer de 0.60'dan büyük olması arzu edilir (Yavuz, 2007). Bartlett testinin anlamlı çıkması ve KMO'nun 0.60'dan yüksek olması halinde elde edilen veriler faktör analizine uygundur (Büyüköztürk, 2018). Faktör analizi sonucunda bazı maddeler çalışmadan çıkartılmıştır. Buna göre; otantik liderlik 12, personel güçlendirme 9, iş stresi ve temel kendilik 7 maddeye düşürülerek, Cronbach Alpha değerleri değişmiştir.

Tablo 1

Otantik Liderlik Ölçeğinin KMO Değerleri ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları (N=198)

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluğu Ölçümü		0.88
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare (X^2)	1266.13
	Serbestlik Derecesi (<i>sd</i>)	66
	<i>P</i>	0.00

KMO değerinin Tablo 1'de 0.88 olduğu görülmektedir. Bu sonuç 0.60'dan büyük bir değer olduğu için faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Bartlett Küresellik testinin değerlerine bakıldığında; ($X^2 = 1266.13$; $sd = 66$ ve $p < 0.001$) maddeler arasında istatistiki olarak anlamlı ilişki

görülmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda; otantik liderlik ölçeğinin 4 boyuttan oluştuğu ve toplamdaki varyansın %75.84'ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Tablo 2

İş Stresi Ölçeğinin KMO Değerleri ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları (N=198)

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluğu Ölçümü		0.73
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare (X^2)	536.20
	Serbestlik Derecesi (<i>sd</i>)	36
	<i>P</i>	0.000

KMO değerinin Tablo 2'de 0.73 olduğu görülmektedir. Bu sonuç 0.60'dan büyük bir değer olduğu için faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Bartlett Küresellik testinin değerlerine bakıldığında; ($X^2 = 536.20$; $sd = 36$ ve $p < 0.001$) maddeler arasında istatistiki olarak anlamlı ilişki görülmektedir. İş stresi ölçeğine yönelik yapılan faktör analizi sonucunda; ölçeğin 2 boyuttan oluştuğu ve toplamdaki varyansın %53.58'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Tablo 3

Personel Güçlendirme Ölçeğinin KMO Değerleri ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları (N=198)

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluğu Ölçümü		0.85
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare (X^2)	1391.78
	Serbestlik Derecesi (<i>sd</i>)	36
	<i>P</i>	0.000

KMO değerinin Tablo 3'de 0.85 olduğu görülmektedir. Bu sonuç 0.60'dan büyük bir değer olduğu için faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Bartlett Küresellik testinin değerlerine bakıldığında; ($X^2 = 1391.78$; $sd = 36$ ve $p < 0.001$) maddeler arasında istatistiki olarak anlamlı ilişki görülmektedir. Personel güçlendirme ölçeğine yönelik yapılan faktör analizi sonucunda; ölçeğin 4 boyuttan oluştuğu ve toplamdaki varyansın %87.98'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Tablo 4

Temel Kendilik Ölçeğinin KMO Değerleri ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları (N=198)

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluğu Ölçümü		0.67
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare (X^2)	398.52
	Serbestlik Derecesi (<i>sd</i>)	21
	<i>P</i>	0.000

KMO değerinin Tablo 4'de 0.67 olduğu görülmektedir. Bu sonuç 0.60'dan büyük bir değer olduğu için faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Bartlett Küresellik testinin değerlerine bakıldığında; ($X^2 = 398.52$; $sd = 21$ ve $p < 0.001$) maddeler arasında istatistiki olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Temel kendilik ölçeğine yönelik yapılan faktör analizi sonucunda; ölçeğin 2 boyuttan oluştuğu ve toplamdaki varyansın %60.45'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Korelasyon Analizi Bulguları

Kırşehir merkezde bulunan özel bir işletme olan şeker fabrikası işletmesindeki çalışanlara yönelik yapılan yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarının çalışanların iş stresi ve personel güçlendirmeye olan etkisinde olan kendilik algısının düzenleyici rolü ile arasındaki ilişkileri belirleyebilmek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon analizi yönteminde ise; değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını ve yönünü sınamak amacıyla yapılmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5
Değişkenlere Ait Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler	Ortalama	S.S.	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Cinsiyet	1.92	0.26								
2.Yaş	2.84	1.13	0.09							
3.Medeni D.	1.35	0.48	-0.10	-0.41**						
4.Eğitim D.	2.72	0.93	-0.20**	-0.20**	0.09					
5.Çalış. Sür.	2.12	1.16	0.13	0.75**	-0.24**	-0.17*				
6.Otantik L.	3.23	0.73	-0.15*	-0.00	-0.05	-0.02	-0.09			
7.Pers.Güçl.	3.47	0.79	-0.26**	0.27**	-0.13	-0.19**	0.24**	0.26**		
8.T.Kendilik	3.37	0.57	-0.24**	0.17*	-0.03	-0.08	0.16*	0.35**	0.62**	
9.İş Stresi	3.44	0.54	-0.19**	-0.05	0.09	-0.03	-0.09	0.26**	0.20**	0.18*

n=198; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki korelasyon sonuçlarına göre: İş stresi ile temel kendilik ($r = 0.18$; $p < 0.05$), temel kendilik ile yaş ($r = 0.17$; $p < 0.05$), temel kendilik ile çalışma süresi ($r = 0.16$; $p < 0.05$), çalışma süresi ile yaş ($r = 0.75$; $p < 0.01$); personel güçlendirme ile yaş ($r = 0.27$; $p < 0.01$) ve personel güçlendirme ile çalışma süresi ($r = 0.24$; $p < 0.01$) arasındaki korelasyon katsayıları anlamlı ve pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca personel güçlendirme ile otantik liderlik ($r = 0.26$; $p < 0.01$); temel kendilik ile personel güçlendirme ($r = 0.62$; $p < 0.01$); temel kendilik ile otantik liderlik ($r = 0.35$; $p < 0.01$); iş stresi ile otantik liderlik ($r = 0.26$; $p < 0.01$) ve iş stresi ile personel güçlendirme ($r = 0.20$; $p < 0.01$) arasındaki korelasyon katsayıları anlamlı ve pozitif yönlüdür.

Araştırmada çalışma süresi ile eğitim ($r = -0.17$; $p < 0.05$), otantik liderlik ile cinsiyet ($r = -0.15$; $p < 0.05$), medeni durum ile yaş ($r = -0.41$; $p < 0.01$); eğitim ile cinsiyet ($r = -0.20$; $p < 0.01$); eğitim ile yaş ($r = -0.20$; $p < 0.01$), çalışma süresi ile medeni durum ($r = -0.24$; $p < 0.01$), personel güçlendirme ile cinsiyet ($r = -0.26$; $p < 0.01$); personel güçlendirme ile eğitim ($r = -0.19$; $p < 0.01$); temel kendilik ile cinsiyet ($r = -0.24$; $p < 0.01$) ve iş stresi ile cinsiyet ($r = -0.19$; $p < 0.01$) arasındaki korelasyon katsayıları anlamlı ve negatif yönlüdür.

Regresyon Analizi Bulguları

Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığı, ilişkinin şiddetini ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene etki derecesi matematiksel bir model olan regresyon ile ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2018).

Bu araştırmada otantik liderlik bağımsız; iş stresi ve personel güçlendirme bağımlı değişkendir. Temel kendilik algısı değişkeni ise düzenleyici değişken olarak kullanılmıştır. Bu sebeple hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 6
Personel Güçlendirme Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Model-1	Model-2
Cinsiyet	-0.29	-0.26
Yaş	0.21	0.17
Kıdem	0.11	0.16
Otantik Liderlik		0.24
R^2	0.16	0.22
Düzeltilmiş R^2	0.15	0.20
F	12.83	13.67
R^2 deki Değişim	0.16	0.05

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

a= Bağımsız Değişken: Otantik Liderlik

Regresyon analiziyle, bağımsız değişken olan otantik liderliğin bağımlı değişken olan personel güçlendirme üzerindeki etkisi incelenmiştir. F değeri modelin anlamlılık düzeyi göstermekte olup, istatistiksel olarak anlamlıdır [$F = 13.67$; $p > 0.05$]. Modelde yer alan R^2 , bağımlı değişkendeki değişimlerin yüzde kaçınının model tarafından açıklanacağını göstermekte ve bu değerimiz 0.22'dir. Buna göre personel güçlendirmedeki değişimlerin yaklaşık %22'si otantik liderlik tarafından açıklanmaktadır. Araştırmada β değerine baktığımızda; otantik liderlik 1 birim arttığı anda, personel güçlendirme yaklaşık olarak 0.24 birim artmaktadır.

Tablo 7
Çoklu Doğrusallık Sorunu

Modeller	Değişkenler	Tolerance	Vıf	Cı
Model 1	Cinsiyet	0.98	1.01	
	Yaş	0.43	2.32	
	Kıdem	0.42	2.33	
Model 2	Cinsiyet	0.96	1.03	
	Yaş	0.42	2.34	
	Kıdem	0.42	2.38	
	Otantik Liderlik	0.95	1.04	25.43

a= Bağımlı Değişken: Personel Güçlendirme

Bağımsız değişkelerde, bağımsız değişkenin Tolerance, Varyans Büyütme Faktörü (VIF) ve Durum İndeks (CI) değerlerine bakılarak çoklu eş doğrusallık probleminin var olup olmadığı belirlenir. Tabloda Tolerance değeri 0.20'den büyük, CI değeri 30'dan; VIF ise 10'dan küçük olmalıdır (Büyüköztürk, 2018). Elde edilen Tolerance değeri 0.95, CI değeri 25.43, VIF değeri ise 1.04 olduğu için çoklu eş doğrusallık problemi yoktur. Otantik liderlik değişkeninin bağımsız; personel güçlendirme değişkeninin bağımlı olduğunda oluşan regresyon modeli şu şekildedir:

$$\text{Pers. gücl.} = 3.57 - 0.79(\text{cinsiyet}) + 0.12(\text{yaş}) - 0.11(\text{kıdem}) + 0.26(\text{otantik liderlik})$$

Tablo 8
İş Stresi Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Model-1	Model-2
Cinsiyet	-0.19	-0.15
Yaş	0.04	0.00
Kıdem	-0.10	-0.05
Otantik Liderlik		0.23
R^2	0.04	0.10
Düzeltilmiş R^2	0.03	0.08
F	3.10	5.35
R^2 deki Değişim	0.04	0.05

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Regresyon analiziyle, bağımsız değişken olan otantik liderliğin bağımlı değişken olan iş stresi üzerindeki etkisi incelenmiştir. F değeri modelin anlamlılık düzeyi göstermekte olup, istatistiksel olarak anlamlıdır [F = 5.35; p > 0.05]. Modelde yer alan R², bağımlı değişkendeki değişimlerin yüzde kaçının model tarafından açıklanacağını göstermekte ve bu değerimiz 0.10'dur. Buna göre iş stresindeki değişimin yaklaşık %10'u otantik liderlik tarafından açıklanmaktadır. Araştırmada β değerine baktığımızda; otantik liderlik 1 birim arttığı anda, iş stresi yaklaşık olarak 0.23 birim artmaktadır.

Tablo 9

Çoklu Doğrusallık Sorunu

Modeller	Değişkenler	Tolerance	Vif	CI
Model 1	Cinsiyet	0.98	101	
	Yaş	0.43	2.32	
	Kıdem	0.42	2.33	
Model 2	Cinsiyet	0.96	1.03	
	Yaş	0.42	2.34	
	Kıdem	0.42	2.38	
	Otantik Liderlik	0.95	1.04	25.43

a= Bağımlı Değişken: İş Stresi

Bağımsız değişkelerde, bağımsız değişkenin Tolerance, VIF ve CI değerlerine bakılarak çoklu eş doğrusallık probleminin var olup olmadığı belirlenir. Tabloda Tolerance değeri 0.20'den büyük, CI değeri 30'dan; VIF ise 10'dan küçük olmalıdır (Büyüköztürk, 2018). Elde edilen Tolerance değeri 0.95, CI değeri 25.43, VIF değeri ise 1.04 olduğu için çoklu eş doğrusallık problemi yoktur. Otantik liderlik değişkeninin bağımsız; iş stresi değişkeninin bağımlı olduğunda oluşan regresyon modeli şu şekildedir:

$$\text{İş stresi} = 3.53 - 0.32(\text{cinsiyet}) + 0.00(\text{yaş}) - 0.02(\text{kıdem}) + 0.17(\text{otantik liderlik})$$

Tablo 10

Otantik Liderlik ile Personel Güçlendirme Arasındaki İlişkide Temel Kendilik Algısının Düzenleyici Değişken Rolü İçin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Model-1	Model-2
Otantik Liderlik (OL)	0.03	0.06
Kendilik Algısı (KA)	0.48	0.43
OLX KA		-0.09
R	0.62	0.64
R ²	0.39	0.41
Düzeltilmiş R ²	0.38	0.40
F	62.34	46.31
R ² deki Değişim	0.39	0.02

* p < 0.05; ** p < 0.01; *** p < 0.001

a= Bağımsız Değişken: Otantik Liderlik; Bağımlı Değişken: Personel Güçlendirme

b= Tahminçiler: Otantik Liderlik, Kendilik Algısı

c= Tahminçiler: Otantik Liderlik, Kendilik Algısı, OL X KA

Tablo 10'da R²'ye baktığımızda birinci modelde girilen değişkenler (OL) bağımlı değişkendeki (PG) değişimin %39'unu açıklarken; ikinci modelde girilen etkileşimsel terim (OLX KA) bağımlı değişkendeki (PG) değişimin %41'ini açıklamaktadır. Regresyon analizinin tablodaki anlamlılık değeri (sig.) 0.05 değerinden ne kadar küçük olursa bağımlı değişkendeki varyansı da o kadar iyi açıklayacağından her iki regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p < 0.05).

Tablo 10’da, birinci grupta yer alan otantik liderliğin regresyon modeline anlamlı katkı yapmadığı görülmektedir [$F_{(2,19)}=62.34$; $p>0.05$]. İkinci gruptaki etkileşimsel terimin regresyona girilmesi sonucunda R^2 ’deki bu değişim anlamlı bulunmuştur [$F_{(3,19)}= 46.31$; $p < 0.05$]. Tüm değişkenler ile regresyona girildiği zaman, personel güçlendirme üzerinde otantik liderliğin anlamlı bir etkisi olmazken; personel güçlendirme üzerinde ise kendilik algısının anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra otantik liderlik ile kendilik algısının personel güçlendirme üzerinde anlamlı bir etkileşimsel etkisi bulunmaktadır.

Otantik liderlik ile kendilik algısının etkileşiminin çarpımsal sonucunun anlamlı olması, bu iki değişkenin personel güçlendirme üzerinde etkileşim etkisinin var olduğunu yani temel kendilik algısının düzenleyici etkisinin bulunduğunu göstermektedir. Otantik liderliğin temel kendilik algısı üzerindeki etkisinin gösterimi şu şekildedir:

$$\text{Personel güç.} = 3.51 + 0.06 (\text{otantik liderlik}) + 0.43 (\text{kendilik algısı}) - 0.09 (\text{OLXKA})$$

Tablo 11
Çoklu Doğrusallık Sorunu

Modeller	Değişkenler	Tolerance	Vif	Cı
Model 1	Otantik Liderlik (OL)	0.87	1.14	
	Kendilik Algısı (KA)	0.87	1.14	
Model 2	Otantik Liderlik (OL)	0.84	1.18	
	Kendilik Algısı (KA)	0.79	1.25	
	OLX KA	0.90	1.10	1.68

a= Bağımlı Değişken: Personel Güçlendirme

Bağımsız değişkelerde, bağımsız değişkenin Tolerance, VIF ve CI değerlerine bakılarak çoklu eş doğrusallık probleminin var olup olmadığı belirlenir. Tabloda Tolerance değeri 0.20’den büyük, CI değeri 30’dan; Varyans Büyütme Faktörü (VIF) ise 10’dan küçük olmalıdır (Büyüköztürk, 2018). Elde edilen Tolerance değeri 0.90, CI değeri 1.68, VIF değeri ise 1.10 olduğu için çoklu eş doğrusallık problemi yoktur.

Tablo 12
Otantik Liderlik ile İş Stresi Arasındaki İlişkide Temel Kendilik Algısının Düzenleyici Değişken Rolü İçin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Model-1	Model-2
Otantik Liderlik (OL)	0.12	0.08
Kendilik Algısı (KA)	0.05	0.12
OLX KA		0.16
R	0.28	0.48
R^2	0.08	0.23
Düzeltilmiş R^2	0.07	0.22
F	8.46	20.22
R^2 deki Değişim	0.08	0.15

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

a= Bağımsız Değişken: Otantik Liderlik; Bağımlı Değişken: İş Stresi

b= Tahminciler: Otantik Liderlik, Kendilik Algısı

c= Tahminciler: Otantik Liderlik, Kendilik Algısı, OL X KA

Tablo 12’de R^2 ’ye baktığımızda birinci modelde girilen değişkenler (OL) bağımlı değişkendeki (İS) değişimin %8’ini açıklarken; ikinci modelde girilen etkileşimsel terim (OLX KA) bağımlı değişkendeki (İS) değişimin %23’ünü açıklamaktadır. Regresyon analizinin tablodaki

anamlılık değeri (sig.) 0.05 değerinden ne kadar küçük olursa bağımlı değişkendeki varyansı da o kadar iyi açıklayacağından her iki regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$).

Tablo 12’de, birinci grupta yer alan otantik liderliğin regresyon modeline anlamlı katkı yaptığı görülmektedir [$F_{(2,19)}=8.46$; $p<0.05$]. İkinci gruptaki etkileşimsel terimin regresyona girilmesi sonucunda R^2 ’deki bu değişim anlamlı bulunmamıştır [$F_{(3,19)}= 20.22$; $p > 0.05$]. Tüm değişkenler ile regresyona girildiği zaman, iş stresinin üzerinde otantik liderliğin anlamlı bir etkisi olmazken; iş stresi üzerinde ise kendilik algısının anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra otantik liderlik ile kendilik algısının iş stresi üzerinde anlamlı bir etkileşimsel etkisi bulunmaktadır.

Otantik liderlik ile kendilik algısının etkileşiminin çarpımsal sonucunun anlamlı olması, bu iki değişkenin iş stresi üzerinde etkileşim etkisinin var olduğunu yani kendilik algısının düzenleyici etkisinin bulunduğunu göstermektedir. Otantik liderliğin temel kendilik algısı üzerindeki etkisinin gösterimi şu şekildedir:

$$\text{İş stresi} = 3.38 + 0.08 (\text{otantik liderlik}) + 0.12 (\text{kendilik algısı}) + 0.16 (\text{OLXKA})$$

Tablo 13
Çoklu Doğrusallık Sorunu

Modeller	Değişkenler	Tolerance	Vif	CI
Model 1	Otantik Liderlik (OL)	0.87	1.14	
	Kendilik Algısı (KA)	0.87	1.14	
Model 2	Otantik Liderlik (OL)	0.84	1.18	
	Kendilik Algısı (KA)	0.79	1.25	
	OLX KA	0.90	1.10	1.68

a= Bağımlı Değişken: İş Stresi

Bağımsız değişkelerde, bağımsız değişkenin Tolerance, VIF ve CI değerlerine bakılarak çoklu eş doğrusallık probleminin var olup olmadığı belirlenir Tabloda Tolerance değeri 0.20’den büyük, CI değeri 30’dan; VIF ise 10’dan küçük olmalıdır (Büyüköztürk, 2018). Elde edilen Tolerance değeri 0.90, CI değeri 1.68, VIF değeri ise 1.10 olduğu için çoklu eş doğrusallık problemi yoktur.

Tablo 14
Alt Problem Sonuçları

Alt Problemler	B	R^2	Sonuç
Alt problemler 1 Otantik liderlik ile iş stresi arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.	0.23	0.10	Red
Alt problemler 2 Otantik liderlik ile personel güçlendirme arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.	0.24	0.22	Kabul
Alt problemler 3 Yöneticilerin otantik liderlik davranışları ile çalışanların iş stresi davranışları arasındaki ilişkide kendilik algısının düzenleyici bir etkisi vardır.	0.41	0.23	Kabul
Alt problemler 4 Yöneticilerin otantik liderlik davranışları ile çalışanların personel güçlendirme davranışları arasındaki ilişkide kendilik algısının düzenleyici bir etkisi vardır.	-0.17	0.41	Kabul

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bir çalışanın, çalıştıkları örgütlerde sahip oldukları işgücüyü üstünlük yaratabilmesi için öncelikle çalışanın kendini örgüte ait hissetmesi, çalışma performansının maksimum olması, yaptığı işten tatmin olması ve stresin minimum seviye indirgenmesi gerekmektedir. Bu sebepten çalıştığı örgütle yaptığı işin uyumunun sağlanması gerekmektedir.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda, kamu çalışanlarının performansının iyileştirilmesi, refah duygusunun artırılması, işe olan bağlılıklarının iyileştirilmesi çalışanların iş stresi ve tatmini üzerinde olumlu sonuçlar ortaya koyduğu da söylenebilmektedir. Personel güçlendirmeyle çalışanlar hiyerarşik düzende sadece emir bekleyen bir konumdan da çıkartılmış olacaktır. Liderler, personel güçlendirme ile çalışanlara sorumluluk ve yetki vererek çalışanların hem katılımcı olmaları hem de beraber karar almalarına imkân vererek verimliliğin sağlanması amaçlanmaktadır.

Yapılan analizler doğrultusunda otantik liderlik ile personel güçlendirme arasında pozitif bir ilişkinin saptanması; özel bir işletme olan şeker fabrikası. işletmesindeki çalışanların yöneticilerinin liderlik algısının; personelin güçlendirme davranışlarını, verimliliklerini ve performanslarını arttırabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum işletmeler için verim ve karlılık artışı olarak geri dönecektir. Bu çalışmanın amacı Kırşehir ilinde faaliyet gösteren özel bir işletme olan şeker fabrikası çalışanların otantik liderlik algılarının personellerin güçlendirilmesi ve iş streslerine olan etkisinde kendiliğin düzenleyici bir role sahip olup olmadığını belirlemektir.

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, daha önceki benzer çalışmaların sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir. Otantik liderlik ile personel güçlendirmeyi pozitif düzeyde etkilemektedir. Literatürdeki Abdolazadeh Lalehdashti ve Rezaee Kelidbari (2018); Akbolat vd. (2017); Goudarzvand Chegini vd. (2018); Joo ve Jo (2017); Laschinger ve Smith (2013); Özdemir ve Yazıcı (2021) çalışmalarını desteklemektedir.

Literatürde otantik liderlik ile iş stresi arasındaki ilişkileri ölçen çalışmalarda Ismail vd. (2019); Sağbaş vd. (2021); Sainz vd. (2021) otantik liderlik ile iş stresi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu söylese de araştırma kapsamında böyle bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Bunun yanı sıra Topal ve Demirkasımoğlu (2020) çalışmasında pozitif düzeyde bir ilişki tespit ederken, Dar vd. (2016) ise, otantik liderlik ile iş stresi arasında anlamlı olmayan bir ilişkinin bulunduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmamızda otantik liderlik ile iş stresi arasındaki ilişkiye yönelik hipotezimizin red olma sebebi az kişiye uygulanmış olması ve sonuçların açıklanacağı kaygısıyla kişilerin yanlış veya yanlış cevaplar vermiş olmaları olabilir.

Otantik liderlik ve personel güçlendirme arasındaki ilişkide temel kendilik algısının düzenleyici rolüne yönelik çalışmalar literatürde çok fazla incelenmemiştir. Araştırmanın sonucuna göre; otantik liderlik ile personel güçlendirme arasındaki ilişkide temel kendilik algısının düzenleyici etkisinin bulunduğunu sonuçları elde edilmiştir. Bu durum literatürde Joo, Lim ve Kim (2016); Joo ve Jo (2017) ve Ubaid (2020) çalışmalarını kısmen desteklemektedir. Son olarak çalışmamızda otantik liderlik ile iş stresi arasındaki ilişkide kendilik algısının düzenleyici etkisinin bulunduğunu sonuçları elde edilmiştir. Bu durum literatürdeki Gündoğdu (2010); Park ve Seo (2018) ve Sainz vd. (2021) çalışmalarını kısmen desteklemektedir.

Gerek otantik liderlik ile iş stresi gerekse de otantik liderlik ile personel güçlendirme arasındaki ilişkide temel kendilik algısının düzenleyici rolüne yönelik yapılmış çalışmalara bakıldığında literatürde çok fazla çalışmanın olmadığı görülmüştür. Gelişmekte olan sürece katkı sağlayıcı olması bakımından yapılan çalışmamızı kısmen desteklemektedir.

Otantik liderliğin personel güçlendirmeyi arttırdığı sonucuna istinaden; personel güçlendirme çalışana, sorumluluk, yetki ve etkileme gücü vererek liderlik potansiyelini ortaya çıkarmayı hedeflemekte, çalışanların motivasyonu ile beraber verimliliğini sağlamayı ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca yöneticiler çalışanları ara ara ödüllendirmeli, motive etmeli, belirli aralıklarla iş stresi

düzeylerini değerlendirerek, örgütün ve yapılan işin niteliğini iyileştirmeye yönelik yapılacak çalışmalarla iş görenlerin personel güçlendirme davranışlarını artırma yönünde etki edebileceği değerlendirilebilir.

Kendini tanımlayan ve bilen kişilerin kendilik algılarının, otantik liderlik ile güçlendirilerek stres etmeni üzerinde rol sahibi olmaları, çalışanların kurum içerisinde kendilerini önemli hissetmeleri sağlanarak yaşanan stres minimuma indirilebilir. Kendilik kişiliğinin gelişimi sosyal çevrenin etkisiyle oluşmakta olup bu durum çalışanlar üzerinde etki yaratabilir. Ayrıca çalışanların stresle baş edebilmeleri için çalışanlar güçlendirilerek olumlu kendilik algılarının geliştirilebilmesi ve sosyal çabaların dışında sosyal çevrenin etkisinin altına girerek kendisini geliştirmesi gibi çabalar da gerekebilir. Olumlu kendilik algısının stresi azalttığı, olumsuz kendilik algısının ise stresi arttırdığı düşünüldüğünde; çalışanların kendilik duyguları geliştirilerek yeteneklerinin ortaya çıkarılabilmesi için gerekli eğitimler, seminerler verilmeli ve çalışanları işe alıştırmak için oryantasyon programlarıyla çalışanların özgüvenleri ve değerlilik duyguları güçlendirilip başarılı olmaları sağlanabilir.

Bunun yanı sıra rutin görevler monotonluk getirebilir. Çalışanların monotonluktan kaynaklanan iş streslerini azaltacak bazı değişikliklerin başında rotasyon uygulaması gelmekte olup, personel güçlendirmeyi monotonluktan kurtarmada etkili yöntem olabilir. Çalışanların otantik liderlik algısıyla beraber gereksiz iş stresinden uzak kalmaları, güçlendirilmeleri ve olumlu kendilik duyguları beslemeleriyle kurum amaç ve hedeflerine daha çabuk ulaşabilme imkânı bulabilir. Bu çalışmanın bazı kısıtları mevcuttur. Bunlar:

Araştırma yapılan işletmenin özel bir şirket olması ve örgütsel yapısı gibi faktörler bulguları etkilemiş olabilir. Bu sebeple araştırmanın kamu kurumunda farklı demografik özellikteki kişilere yapılması farklı sonuçları da ortaya çıkarabilecektir. Araştırmaya katılanlar kıdem açısından 0-15 yıl arasında süreye sahip ve çoğunlukla erkek çalışanlardan oluşmaktadır. Eğer ileride bu konuda bulunan sonuçlar farklı şehirlerde farklı işletmeler ve sektörler ile daha uzun kıdeme sahip çalışanlarla desteklenmesi farklı sonuçları ortaya çıkarabilecektir. Bu işletmenin yakın tarihte kamu tarafından özelleştirilmiş olması ve personellere başka kurumlara geçiş hakkı verilmiş olması gibi nedenler ile tecrübeli personellerde beyin göçüne neden olmuştur. Bu durum gerek kıdemlerdeki daha az sürenin oluşması gerek kurum kültürünün tam olarak oturmamış olması gibi nedenleri de beraberinde getirmiştir.

Kurumda çalışan personel sayısının az olması sebebiyle araştırmada uygulanan anket sayısının da az kişiye uygulanmış olması diğer bir kısıt olarak gösterilebilir. Bir başka kısıt ise, çalışanların yöneticilerden çekinerek gerçek görüşlerini yansıtacak ifadelerden kaçınmış olmaları gösterilebilir. Ayrıca zaman kısıtı ve pandemi sebebi de çalışmanın diğer kısıtlarıdır. Araştırmanın sınırlılığı ise; çalışanların kurumdaki aylık gelirlerinin herkes tarafından bilinmesi işletme tarafından istememiştir. Bu durum demografik bilgiler için bir başka sınırlılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Son olarak personel güçlendirme, iş stresi ve temel kendilik algısı zamanla değişebilen bir özellik taşıdığı varsayıldığında; yerli alanyazımına hem teorik hem de uygulama açısından önemli katkı sağlayacak olan bu çalışma bazı önemli sonuçlar içermektedir. Farklı çalışmalarda daha objektif ölçümlerle çoklu değerlendirmeler yapılması objektif sonuçlara imkân sağlayacaktır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazar % 50, ikinci yazar da % 50 oranında katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akbolat, M., Durmuş, A. ve Ünal, Ö. (2017). Örgütsel erdemliliğın personel güçlendirmeye etkisi ve otantik liderliğın aracı rolü. *İşletme Bilimi Dergisi*, 5(2), 71-87.
- Akçakaya, M. (2010). Örgütlerde uygulanan personel güçlendirme yöntemleri: Türk kamu yönetiminde personel güçlendirme. *Karadeniz Araştırmaları*, 25, 145-174.
- Avolio, B. J. and Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership devolopment: getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L. and Walumbwa, F. O. (2007). *Authentic leadership questionnaire*. www.mindgarden.com adresinden 29.03.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baykal, E. (2017). Otantik liderlik ve pozitif çıktıları: pozitif örgütsel davranış bakış açısı. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(3), 42-64.
- Büyüköztürk, ř. (2018). *Sosyal Bilimler İçin VeriAanalizi El Kitabı*. Pegem Atıf İndeksi.
- Cohen, S. and Wills, T. A. (1983). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>.
- Dar, F., Bukhari, I. and Hamid, M. (2016). Relationship between authentic leadership, work engagement and job stress among employees of telecommunication organizations. *Peshawar Journal of Psychology and Behavioral Sciences (PJPBS)*, 2(2), 235-247.
- Doğın, S. (2006). *Personel güçlendirme rekabette başarının anahtarı*. Kare Yayınları, İstanbul.
- Goudarzvand Chegini, M., Abdolazadeh Lalehdashti, M. and Rezaee Kelidbari, H. R. (2018). Relationship between authentic leadership, psychological empowerment and positive job behaviors in emergency department staff. *Journal of Guilan University of Medical Sciences*, 27(107), 61-68.
- Gündoğdu, Z. (2010). *The moderating effect of trust on the relationship between authentic leadership and job related affective well-being*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ismail, S. N., Abdullah, A. S. ve Abdullah, A. G. K. (2019). The effect of school leaders' authentic leadership on teachers' job stress in the eastern part of peninsular Malaysia. *International Journal of Instruction*, 12(2), 67-80.
- Joo, B. K., Lim, D. H. and Kim, S. (2016). Enhancing work engagement: the roles of psychological capital, authentic leadership, and work empowerment. *Leadership and Organization Development Journal*, 37(8), 1117-1134.
- Joo, B. K. and Jo, S. J. (2017). Algılanan otantik liderlik ve temel öz değerlendirmelerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkileri: kısmi bir aracı olarak psikolojik güçlendirmenin rolü. *Liderlik ve Organizasyon Geliştirme Dergisi*, 38(3), 463-481.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E. and Thoresen, C. J. (2003). The Core Self-Evaluations Scale: Development of A Measure. *Personnel Psychology*, 56(2), 303- 331.

- Keser, A. (2014). *İş stresi kaynakları geleneksel ve güncel boyutlarıyla*.(1. Baskı), Türk Metal Yayınları, 48-54, Ankara.
- Laschinger, H. K. and Smith, L. M. (2013). The influence of authentic leadership and empowerment on new-graduate nurses' perceptions of inter-professional collaboration. *The Journal of Nursing Administration*, 43(1), 24-29.
- Lazarus, R.S. (1993). From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Özdemir, H. Ö. ve Yazıcı, Z. (2021). Otantik liderlik psikolojik güçlendirme örgütsel sinizm ve yaratıcılığa duyulan içsel motivasyon arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modellenmesi ile incelenmesi. *Ahi Evran Akademi*, 2(2) , 70-80.
- Park, E. M. and Seo, J. H. (2018). A study on effects of authentic leadership on job stress, self-efficacy, Organizational Effectiveness. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 9(8), 380-386.
- Sağbaş, M., Karabal, C. ve Sürücü, L. (2021). The effect of authentic leadership on job stress. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1328-1340.
- Sainz, M., Delgado, N. and Moriano, J.A. (2021). The link between authentic leadership, organizational dehumanization and stress at work. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 37(2), 85-92.
- Sanford, L.T. and Donovan, M.E. (1999). *Kadınlar ve benlik saygısı*, (1. Baskı), HYM Yayınları, İstanbul.
- Spreitzer, G. (1995). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 9(2), 483-504.
- Topal A. ve Demirkasımoğlu M. (2020). T.C. sağlık bakanlığı ulusal medikal kurtarma ekibi (umke) çalışanlarında algılanan stres düzeyleri üzerinde otantik liderlik davranışları etkisinin incelenmesi: İstanbul ili örneği. *Resilience*, 4(1), 159-168.
- Tutar, H., ve Erdem, A.T. (2022), *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Seçkin yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.
- Ubaid, M. (2020). *Role of leadership styles and psychological capital on employee creativity with mediating and moderating effects of employee engagement and psychological empowerment: A study on telecom sector of Bahawalpur*. Master's Thesis, The Islamia University of Bahawalpur, Institute of Business Management and Administrative Sciences, Pakistan.
- Yavuz, M.C. (2007). *Uluslararası destinasyon markası oluşturulmasında kimlik geliştirme süreci: Adana örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Extended Abstract

Introduction

The basis of human life, which is a social being, is based on relationships with other people. Within the framework of established relations, people maintain their lives by sharing various posts. In this study, it is important in terms of guiding the relevant managers by determining the effects of the authentic leadership behaviors of the sugar factory managers operating in the province of Kırşehir on the work stress behaviors of the employees who are likely to negatively affect the personnel empowerment, self-perception and corporate productivity. Therefore, in a competitive environment where the importance of human resources is increasing day by day, leadership practices that will make employees more productive gain importance. The research question in the study is whether the authentic leadership behavior of managers affects employees' self-perception, employee empowerment and job stress. The aim of this research is to determine whether the employees working in a private sugar factory are affected by the authentic leadership behaviors of their managers and to determine the moderator role of self-perception in the effect of managers' authentic leadership perceptions on personnel empowerment and job stress.

Method

The research design was made as a quantitative research. This scope of work; Questionnaire technique, which is the most effective method in terms of providing access to information, was used (Balçı, 2004). Authentic leadership, job stress, staff empowerment and basic self-evaluation scales were used in the research. example; Employees of a private business located in the center of Kırşehir. The number of personnel working between November and December 2021, when the research was conducted, consists of a total of 203 people, including managers. In this study, sample selection was preferred as it was not possible to reach the entire population in terms of time, cost and COVID-19 pandemic restrictions. Within the scope of the research, a total of 203 questionnaires were distributed and the data in 5 of the questionnaires were found to be incorrect and were excluded from the study. Since all employees were surveyed, the full count method was used. In this study, the sample of the research consists of 198 people.

Findings

According to the results obtained from this study, a positive and statistically significant relationship was found between authentic leadership and personnel empowerment. However, self-perception of authentic leadership and staff empowerment; It has also been determined that it has a regulatory role in the relationship between authentic leadership and job stress.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The basis of human life as a social being is his relationship with other people. Within the framework of established relations, people continue their lives by sharing various posts. Leaders aim to empower people within the organization by enabling them to gain more benefits in people-oriented management. Job stress is one of the serious organizational problems of our time. Job stress has the power to affect the organization as well as the employee serving the organization. According to the researches, it is observed that the loyalty of the employees to the organization increases with the sense of trust that emerges with the open communication established in the organizations and the empowerment of the personnel.

The aim of this study is to determine the moderator role of self-perception in the effect of authentic leadership perceptions of employees in a private company, a sugar factory, on employee empowerment and job stress. As a result of the research, three hypotheses were accepted while one of our hypotheses was rejected. There is a positive relationship between authentic leadership and staff

empowerment. In studies measuring the relationships between authentic leadership and job stress in the literature, it has been determined that there is a negative relationship between authentic leadership and job stress. However, no such relationship was found within the scope of the study. The reason why our hypothesis on the relationship between authentic leadership and job stress was rejected in our study may be that it was applied to a small number of people and that people gave biased answers because of the concern that the results would be announced.

The relational role of basic self-perception in the relationship between authentic leadership and personal boundaries has not been extensively studied in the study literature. According to the opinion of the research; In the relationship between authentic leadership and personal boundaries, the results obtained from the communication groups of the basic self-perception were obtained. In this case literature, Joo et al. (2016); Support the work of Joo and Jo (2017) and Ubaid (2020). Finally, in our study, hacking results of self-perception were obtained in the relationship between authentic leadership and job stress. This situation in the literature Gündoğdu (2010); Park and Seo (2018) and Sainz et al. (2021) support their work.

When the studies on the moderator role of basic self-perception in the relationship between authentic leadership and job stress and between authentic leadership and personnel empowerment are examined, it is seen that there are not many studies in the literature. The results obtained in the study also bring some suggestions in terms of application:

Based on the conclusion that authentic leadership increases staff empowerment; employee empowerment aims to reveal the leadership potential by giving responsibility, authority and influence to the employee and emphasizes the motivation and productivity of the employees. In addition, managers should make their employees feel that they are important, that they respect themselves and the work they do, improve the physical conditions of the working environment, relieve excessive workload, reward, motivate and evaluate their job stress levels. at regular intervals.

According to the research, the emergence of a positive relationship between authentic leadership and staff empowerment; It can be interpreted that the leadership perception of the managers of the sugar factory employees, which is a private enterprise, increases the empowerment behaviors, productivity and performance of the personnel. For this reason, it can be said that it would be beneficial for managers to receive training on authentic leadership, such as leadership, effective management and the development of managerial skills.

Considering that positive self-perception reduces stress and negative self-perception increases stress; It can be ensured that employees are successful by giving necessary trainings and seminars to improve their self-perception and reveal their talents.

In order to prevent the work stress caused by the monotony of the employees, the managers should save the work from the monotony. In this context, rotation practice and staff empowerment can be an effective method for eliminating monotony. With the authentic leadership perception of the employees, they can stay away from unnecessary work stress, be empowered, and have the opportunity to reach the goals and objectives of the organization faster by nurturing their positive sense of self. This research; Currently, it is a cross-sectional study made as a result of the information given by the subjects.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıkları ile Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi

Hasan Güner BERKANT
Yozgat Bozok Üniversitesi
h.guner.berkant@yobu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-0725-6036

Cihan MANSUROĞLU
Döver İlkokulu ve Ortaokulu, Hatay
cihanmansuroglu1@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-6741-3588

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1104843
Geliş Tarihi: 17.04.2022	Revize Tarihi: 06.01.2023
	Kabul Tarihi: 07.02.2023

Atıf Bilgisi

Berkant, H. G. ve Mansuroğlu, C. (2023). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 97-116.

ÖZ

Bu araştırma ile öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini çeşitli branşlardan rastgele seçilen toplam 511 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" ve "Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin öğretim programını inceleme sıklıkları arttıkça, eğitim programı okuryazarlık becerilerinin tamamı ile yazma boyutu becerisinin arttığı; kadın öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimine ait sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik boyutlarına ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin toplamına ilişkin becerilerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu; branşı sosyal bilimler olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimine ait açık fikirlilik, öngörülülük ve içten olma, mesleğe bakış boyutlarıyla ilgili becerilerinin branşı matematik ve fen bilimleri olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu; kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimine ait açık fikirlilik boyutuna ilişkin becerilerinin kıdemi 11-15 yıl arasında olanlara kıyasla, kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimine ait mesleğe bakış boyutuna ilişkin becerilerinin kıdemi 6-26 yıl arasında olanlara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretim programını inceleme sıklığı arttıkça, yansıtıcı düşünme eğilimine ait sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öngörülülük ve içten olma, mesleğe bakış boyutlarına ilişkin becerilerin ve toplam becerilerin azaldığı, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında düşük düzeyde ve aynı yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Mesleki becerilerin hizmet öncesi ve hizmet içinde belirli aralıklarla kontrol edilmesi öğretmenlerin program okuryazarlığını ve yansıtıcı düşünme eğilimlerini artırabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programı okuryazarlığı, yansıtıcı düşünme eğilimi, öğretmenler.

The Investigation of Teachers' Curriculum Literacy and Reflective Thinking Tendencies

ABSTRACT

By this research, it is aimed to examine the teachers' curriculum literacy and reflective thinking tendencies according to various variables. The research is designed in correlational survey model. The sample of the study consists of randomly selected 511 teachers of various branches. Research data were collected by using "Educational Program Literacy Scale" and "Reflective Thinking Tendencies Scale". At the end of the study it was determined that; as the frequency of teachers' curriculum review increases, all the curriculum literacy skills and the writing dimension skills improve. There is a significant difference in favor of female teachers between the questioning and effective teaching, teaching responsibility and scientificness dimension of teachers' reflective thinking tendencies and the scores of the whole scale. The teachers of social sciences have higher reflective thinking tendencies related to dimensions of open-mindedness, researcher, foresight and sincerity, and perspective on the profession than those of mathematics and science. There is a significant difference in favor of those with 1-10 years of seniority than those with 11-15 years of teachers in terms of open-mindedness related to reflective thinking tendencies, while there is a significant difference in favor of those with 1-5 years of seniority than those with 6-26 years of teachers in terms of perspective on the profession. As the frequency of curriculum review increases, the scores of skills related to reflective thinking such as continuous and purposeful thinking, open-mindedness, questioning and effective teaching, foresight and sincerity, perspective on the profession, and whole scale decline. Low level and significant relationship in the same direction between teachers' curriculum literacy and reflective thinking tendencies was determined.

Controlling teachers' vocational abilities periodically may increase their curriculum literacy and reflective thinking tendencies.

Keywords: Curriculum literacy, reflective thinking tendency, teachers.

Giriş

Öğretmen ve öğrencilerin bilgiye ulaşma ve bilgiyi paylaşmalarını içeren öğretme-öğrenme sürecinde yazılı ve sözlü dili kullanmaları, okumaları ve okuduklarını anlamlandırmaları önemli ve gereklidir. “Okuması ve yazması olan, öğrenim görmüş kimse” [Türk Dil Kurumu (TDK), 2022] olarak tanımlanan ve okuryazara ait bir beceri olan *okuryazarlık*, uzun yıllar sadece ilköğretim düzeyinde kazanılan bir donanım olarak kabul edilse de, özellikle endüstri ve teknolojinin eğitime olan yansımaları sonucunda çeşitli alanlardaki temel bilgi ve becerilere sahip olma anlamında da kullanılmaya başlanmıştır. Marcus’a (2005) göre birçok toplumda okuryazar olmak, düşünceleri yorumlama, dili kullanma, kendini ifade etme, imge ve sembollerden yararlanma becerilerine sahip olmakla eşdeğerdir. Bu yönüyle okuryazarlık, evrensel ve dünya üzerinde küreselleşen bir kavramdır. Okuryazarlık türleri arasında çok kültürlülük okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, bilimsel okuryazarlık, ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, sayısal okuryazarlık, internet okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı, çoklu ortam okuryazarlığı, bilgi teknolojileri okuryazarlığı, istatistik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı ön plana çıkanlar arasındadır (Bawden, 2001; Biggs, 2007; Blackall, 2005; Doyle, 1994; Eshet-Alkalai, 2004; Garfield ve Ben-Zvi, 2007; Gilster, 1997; Hobbs, 1996; Horning, 1999; Laugsch, 2000; Lewison, Flint ve Sluys, 2002).

Yukarıdaki okuryazarlık türlerinin yanı sıra, eğitim bilimlerinde ön plana çıkan okuryazarlık ise *eğitim programı okuryazarlığıdır*. Program okuryazarlığı, eğitim programının tüm boyutlarının doğru anlaşılması, programın beklenen ve amaçlanan şekilde uygulanması olarak ifade edilebilir. Okuryazarlık, sadece bir metni okuma veya yazmak değil, özünü anlama, kendine mal etme ve uygulama yeterliliğini içeren bir kavram olduğundan, eğitim programı okuryazarlığı da program öğelerini algılama, anlama, özümseme ve doğru şekilde uygulama becerisini işaret eden bir kavramdır. Niteliği yüksek bir program öğretmen için yeni görevleri ve yeterlikleri tanımlayıp öğretmeni yönlendirir (Stabback, 2016). Bu yeterliklere sahip öğretmenlerin programı uygulama başarısından bahsedilebilir. Öğretmenler eğitim programı okuryazarı olarak kendilerinden beklenen rolleri yerine getirebildiği ölçüde programın başarılı olması ve istenilen eğitim seviyesine ulaşılması söz konusu olabilir (Opoh ve Awhen, 2015).

Program okuryazarlığı öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının sahip olması gereken temel beceriler arasında bulunmaktadır. Program okuryazarlığında *program bilgisi*, *program planlama* ve *program uygulama* olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. *Program bilgisi* alt boyutunda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programının amaçları hakkında bilgi sahibi olması, konu başlıklarını ve içeriğini anlama gibi beceriler bulunmaktadır. *Program planlama* alt boyutunda, öğretmenlerin ders planı hazırlama, içerik düzenleme gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. *Program uygulama* alt boyutunda ise sınıf içi ders uygulamaları, öğretim araç ve gereçlerini tasarlama, öğretimsel etkinlikleri hazırlama, doğru yöntem ve teknikler kullanma gibi beceriler bulunmaktadır. Bloom taksonomisine göre program bilgisi bilgi ve kavrama basamaklarına, program planlama boyutu uygulama basamağına, programı uygulamanın ise uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına denk geldiği ifade edilebilir (Bolat, 2017). Program okuryazarlığı programın dört ögesine ilişkin bir okuma-yazma becerisini kapsamaktadır. Bu nedenle programın dört ögesiyle ilgili olarak “hedeflerin anlatmak istediğini anlayabilme, hedefe uygun içerik seçebilme, hedefe uygun öğretim yöntem ve tekniği seçebilme, hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilme” gibi davranışlar öğretmenlerin program okuryazarlığına örnek olarak verilebilir (Bolat, 2017).

Okuryazarlık, bireylerin düşünme becerilerini etkinleştiren eylemlerden biridir. Düşünme, beyindeki nörolojik yapılar ile gerçekleşen ve duyu organlarına gelen uyarıcıları anlamlandırmamızı sağlayan zihinsel bir etkinliktir (Berkant, 2018). Dewey’e (1996) göre düşünme, eylemsel olarak ifade edilen durum ile durumun sonuçları arasında dengeli ve sağlam ilişkiler kurmaktır. Diğer bir ifade ile

düşünme, bir sonuca ulaşmak amacıyla bilgileri araştırmak, karşılaştırmak ve aralarında anlamlı ilişkiler kurarak yeni bilgiler üretme işlemidir. Bu işlemler sonucunda ortaya çıkan zihinsel ürüne de *düşünce* denir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2006]. Düşünme bir beceri olup, öğretilir ve öğrenilebilir olma özelliğine sahiptir. İnsanlar doğuştan düşünebilme potansiyeline sahiptir. Bu potansiyel enerjinin kinetik enerjiye yani somut davranışlara dönüşmesinde formal eğitim ortamlarında düzenlenecek öğrenci merkezli etkinliklerin önemi büyüktür (Berkant, 2018). Çok çeşitli düşünme becerileri olup, ön plana çıkanlar arasında eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı, mantıksal, analitik, sezgisel, nedensel düşünme becerileri bulunmaktadır. Bunlar arasında yer alan yansıtıcı düşünme Dewey'e (1933) göre, bir bilgiyi, tutumu ya da inancı ve bunlar yoluyla hedeflenenleri destekleyen bir bilgi yapısını aktif, dikkatli, titiz ve düzenli bir biçimde kullanmaktır. Öğretmenlik mesleği açısından yansıtıcı düşünme ise, öğretmenin işlediği derslerle ilgili olarak içsel ve dışsal eleştiri kaynaklarından elde ettiği dönütlere göre gerekli farkındalıkları kazanarak, belirlediği mesleki eksiklikleri düzelterek giderek daha nitelikli dersler işleridir (Berkant, 2018). Yansıtma aslında yapılanları sorgulamayı ve kendine şu soruları sormayı gerektirir: Uygulamam gerçekten işe yaradı mı? Nelerde işe yaradı ya da yaramadı? Başka neler yapabilirim?

Yansıtıcı düşünme becerileri gelişmiş olan öğretmenlerin mesleki başarılarının da gelişmesi beklenmektedir. Çünkü yansıtıcı düşünme becerisi, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyip, kuram ve uygulama arasındaki boşluğu dolduran bir köprü görevi görerek öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Eğitim programının kuramdan uygulamaya geçiş serüveni, aslında eğitim programı okuryazarlığı ile yansıtıcı düşünmenin birlikte ve etkin kullanımıyla mümkün olmaktadır. Eğitim programının kâğıt üzerindeki resmi program halinden eğitim ortamında uygulanabilen program haline geçişinde, öncelikle öğretmenlerin program okuryazarlıklarını kullanıp program boyutlarını öğrencilere uyarlayıp planlamaları, devamında ise yansıtıcı düşünme becerileri ile uygulama boyutunu zengin, etkili ve verimli kılmaları gerektiği ifade edilebilir.

Eğitim programı okuryazarlığı ve diğer okuryazarlıklar ile yansıtıcı düşünme becerisine ilişkin alanyazın incelendiğinde çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır: Kabael ve Barak (2012), Balcı (2013), Güven (2013), Tekin (2013), Bilecik (2015) ve Yetişir (2017) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerini belirlemeye çalışmışlardır. Bolat (2017), Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği'ni geliştirmeye yönelik bir çalışma yayınlamıştır. Aslan (2018), çeşitli branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığı düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. Erdem ve Eğinir (2018), öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıkları düzeylerini saptamaya çalışmışlardır. Bunların yanı sıra, göreve yeni başlayan öğretmenlerin program değerlendirme becerileri (Kauffman, Johnson, Kardos, Liu ve Peske, 2002), öğretmen adaylarının programı takip etmesine ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçları (Schwarz vd., 2008), öğretmenlerin programın uygulanmasına ilişkin algıladıkları problemler (Opoh ve Awhen, 2015) hakkında yapılmış çeşitli çalışmalar da mevcuttur. Yorulmaz (2006), sınıf öğretmenlerinin yaptığı etkinlikleri yansıtıcı düşünme açısından incelemiştir. Şanlı (2016), Rinchen (2009), Lambe (2011), Weber (2013), Erdoğan ve Şengül (2014), Atalay ve Karahan (2016) ile Temel (2017) öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelemişlerdir. Hasırcı ve Sadık (2011) sınıf öğretmenlerinin, Chi (2010) ise Tayvanlı İngilizce öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerini incelemişlerdir. Kirk (2000), öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için özel sohbet odasının kullanımını incelemiştir. Walker (2006) öğrenme günlüklerinin öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerine etkisini araştırmıştır. Schweiker-Marra, Holmes ve Pula'nın (2003) yürüttükleri çalışmada aday öğretmenlerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirme eğitiminin etkisi incelenmiştir. Lim, Cheng, Lam ve Ngan'ın (2003) çalışmalarında, okul öncesi öğretmen eğitiminde anlamsal haritalama stratejilerinin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi araştırılmıştır.

İlgili alanyazında, ayrı çalışma konuları olarak ele alınan öğretmenlerin program okuryazarlığı ve yansıtıcı düşünme becerilerinin diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada birlikte ele alınmasının alanyazına katkı getirebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi "Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlerle ve birbirleriyle ilişkisi nasıldır?" şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi ve bu becerilerin çeşitli değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları arasında cinsiyetlerine, branşlarına, kıdemlerine ve program inceleme sıklıklarına göre anlamlı fark var mıdır?
2. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında cinsiyetlerine, branşlarına, kıdemlerine ve program inceleme sıklıklarına göre anlamlı fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile araştırma etiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ilişkisel tarama modeline dayalıdır. İlişkisel tarama modelleri önceden var olan ya da devam eden bir durumu olduğu haliyle ve değişkenler arasındaki ilişkilere göre betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleri arasındadır (Karasar, 2006; Williams, 2007). Çalışmada incelenen, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ile yansıtıcı düşünme eğilimleri bağımlı değişkenler iken; cinsiyetleri, branşları, mesleki kıdemleri, öğretim programını inceleme sıklıkları ise bağımsız değişkenlerdir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Hatay ili sınırları içerisindeki resmi devlet okullarında görev yapmakta olan çeşitli branşlarda toplam 20.950 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, bu evrenden tesadüfi örnekleme ile seçilen 511 öğretmen oluşturmaktadır. %95 olasılık ve %5 hata payı ile ulaşılması gereken örneklem büyüklüğünün en az 384 olması gerektiği belirlendiğinden (Kılıç, 2012), 511 öğretmenden oluşan örneklemin evreni temsil gücünün yeterli olduğuna karar verilmiştir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken		f	%
Cinsiyet	Erkek	236	46
	Kadın	273	54
Öğrenim Düzeyi	Ortaöğretim/Meslek Yüksekokulu/Lisans	450	88
	Yüksek Lisans	61	12
Branş	Sosyal Bilimler	367	72
	Matematik/Fen Bilimleri	144	28
Çalıştığı Kademe	Anaokulu/İlkokul	93	19
	Ortaokul/Lise	412	81
Kıdem	1-5 yıl	263	52
	6-10 yıl	152	30
	11-15 yıl	68	14
	16-26 yıl	28	6
Öğretim Programını İnceleme Sıklığı	Hiç	21	4
	Yılda bir	229	45
	Dönemde bir	143	28
	Ayda bir	68	14
	Ayda birkaç kez	44	9
Toplam		511	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, örneklemin çoğunluğunun kadın (%54), ortaöğretim/meslek yüksekokulu/lisans mezunu (%88), branş sosyal bilimler olan (%72), ortaokul/lise kademesinde çalışan (%81), 1-5 yıl arası kıdeme sahip (%52), öğretim programını yılda bir defa inceleyen (%45) öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Branşlar arasında Sosyal Bilimler kategorisini Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Okul Öncesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Coğrafya, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Özel Eğitim, Tarih, Felsefe ve Müzik branşlarındaki öğretmenler oluştururken, Matematik ve Fen Bilimleri kategorisini ise Matematik, Fizik, Biyoloji, Kimya, Bilişim Teknolojileri branşlarındaki öğretmenler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ve “Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır.

Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ), öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Ölçek Bolat (2017) tarafından geliştirilmiş olup 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte “okuma” ve “yazma” olarak iki boyut bulunmaktadır. Okuma boyutunda 15 madde, yazma boyutunda 14 madde bulunmaktadır. 5’li Likert tipinde olan ölçek “Hiç Katılmıyorum” ile “Tamamen Katılıyorum” arası seçeneklerden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach’s alpha katsayıları okuma boyutu için .88, yazma boyutu için .90, ölçeğin tamamı için .94 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen verilerle yeniden hesaplanan Cronbach’s alpha katsayıları okuma boyutu için .93, yazma boyutu için .92, ölçeğin tamamı için .96 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre ölçekteki güvenilirliğin yeterli düzeyde olduğuna karar verilmiştir.

Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği (YANDEÖ), öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerini tespit etmek amacıyla uygulanmıştır. Ölçek Semerci (2007) tarafından geliştirilmiş olup 7 boyuttan ve 35 maddeden oluşmaktadır. 5’li Likert tipindeki ölçeğin seçenekleri “Hiç Katılmıyorum” ile “Tamamen Katılıyorum” arası seçeneklerden oluşmaktadır. YANDEÖ’nün yedi boyutunun ve ölçeğin tamamının Cronbach’s alpha güvenilirlik katsayıları sürekli ve amaçlı düşünme için .79, sorgulayıcı ve etkili öğretim için .74, açık fikirlilik için .71, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik için .77, araştırmacı için .74, öngörülme ve içten olma için .66, mesleğe bakış için .35, ölçeğin tamamı için .90 şeklindedir. Bu araştırmanın verileri ile yedi boyut ve ölçeğin tamamı için yeniden hesaplanan Cronbach’s alpha katsayıları ise; sürekli ve amaçlı düşünme için .63, sorgulayıcı ve etkili öğretim için .89, açık fikirlilik için .93, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik için .61, araştırmacı için .55, öngörülme ve içten olma için .55, mesleğe bakış için .77, ölçeğin tamamı için .90 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçekteki güvenilirliğin yeterli düzeyde olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri toplama araçları, örnekleme dâhil olan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda uygun gördükleri saatlerde uygulanmıştır. Her bir veri seti grubu araştırmacılar tarafından kontrol edilerek bilgisayar ortamına aktarılmış ve bilgisayar paket programında analiz edilmiştir. Analizler sırasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), LSD testi, bağımsız gruplar t-testi, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’nun 12.03.2019 tarih ve E.10719 sayılı yazısının 4 nolu kararına göre çalışmanın etik kurul başvurusu uygun görülmüştür. Çalışma sırasında araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Ayrıca, veri toplama araçlarını geliştiren kişilerden e-mail yoluyla ölçeklerin kullanım izni alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, örneklemeden toplanan eğitim programı okuryazarlığı ve yansıtıcı düşünme eğilimine ilişkin verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıklarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının cinsiyete göre analizinde, Levene testi sonucunda grupların dağılımının homojen olduğu belirlendiği için ($p > .05$) yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarına ait okuma [$t(507) = -.88, p > .05$], yazma [$t(507) = -1.65, p > .05$] boyutları ve ölçeğin tamamına [$t(507) = -1.35, p > .05$] ilişkin puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının branşa göre analizinde, Levene testi sonucunda grupların dağılımının homojen olduğu belirlendiği için ($p > .05$) yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarına ait okuma [$t(509) = -.13, p > .05$], yazma [$t(509) = -.50, p > .05$] boyutları ve ölçeğin tamamına [$t(509) = .34, p > .05$] ilişkin puanları arasında branşa göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının kıdeme göre analizinde, Levene testi sonucunda grupların dağılımının homojen olduğu belirlendiği için ($p > .05$) yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarına ait okuma [$F(3-507) = .69, p > .05$], yazma [$F(3-507) = 1.27, p > .05$] boyutları ve ölçeğin tamamına [$F(3-507) = .963, p > .05$] ilişkin puanları arasında kıdeme göre anlamlı fark bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının öğretim programını inceleme sıklığına göre analizinde, Levene testine göre gruplar arasında homojenlik bakımından anlamlı fark çıktığından dolayı ($F_{okuma} = 7.84, p < .05$; $F_{yazma} = 9.66, p < .05$; $F_{tamamı} = 7.84, p < .05$) Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıklarının Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Program İnceleme Sıklığı	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Yazma	Hiç	21	226.9	4	14.7	.00*
	Yılda bir	229	245.1			
	Dönemde bir	143	234.7			
	Ayda bir	68	287.2			
	Ayda birkaç kez	44	312.6			
Ölçeğin Tamamı	Hiç	21	235.5	4	13.2	.01*
	Yılda bir	229	247.4			
	Dönemde bir	143	232.8			
	Ayda bir	68	281.2			
	Ayda birkaç kez	44	312.4			

* $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarına ait okuma boyutu puanları arasında öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $\chi^2(4) = 8.48, p > .05$. Ancak, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarına ait yazma boyutu [$\chi^2(4) = 14.7, p < .05$] ve ölçeğin tamamı [$\chi^2(4) = 13.2, p < .05$] ile ilgili puanları arasında öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı fark bulunmaktadır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin eğitim programını yazma boyutu puanları bakımından, öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile ayda bir defa inceleyenler arasında ayda bir defa inceleyenler lehine [$U = 6462.0, p < .05$]; öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile ayda birkaç defa inceleyenler arasında ayda birkaç defa inceleyenler lehine [$U = 3683.0, p < .05$]; öğretim programını dönemde bir defa inceleyenler ile ayda bir defa inceleyenler arasında ayda bir defa

inceleyenler lehine [U=3810.0, p< .05]; öğretim programını dönemde bir defa inceleyenler ile ayda birkaç defa inceleyenler arasında ayda birkaç defa inceleyenler lehine [U=2181.5, p< .05] anlamlı fark vardır. Ancak, öğretmenlerin eğitim programını yazma boyutu puanları bakımından, öğretim programını hiç incelemeyenler ile yılda bir defa inceleyenler arasında [U=2206.5, p> .05]; öğretim programını hiç incelemeyenler ile dönemde bir defa inceleyenler arasında [U=1413.0, p> .05]; öğretim programını hiç incelemeyenler ile ayda bir defa inceleyenler arasında [U=576.5, p> .05]; öğretim programını hiç incelemeyenler ile ayda birkaç defa inceleyenler arasında [U=339.0, p> .05]; öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile dönemde bir defa inceleyenler arasında [U=15684.0, p> .05]; öğretim programını ayda bir defa inceleyenler ile ayda birkaç defa inceleyenler arasında [U=1314.5, p> .05] anlamlı fark bulunmamaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerin Eğitim Programını Yazma Boyutu ve Ölçeğin Tamamı Puanlarının Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre Mann-Whitney U testi Sonuçları

Boyut	Program İnceleme Sıklığı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Yazma	Yılda bir	229	143.2	32797.0	6462.0	.03*
	Ayda bir	68	168.4	11456.0		
Yazma	Yılda bir	229	131.0	30018.0	3683.0	.00*
	Ayda birkaç	44	167.8	7383.0		
Yazma	Dönemde bir	143	98.6	14106.0	3810.0	.01*
	Ayda bir	68	121.4	8260.0		
Yazma	Dönemde bir	143	87.2	12477.5	2181.5	.00*
	Ayda birkaç	44	115.9	5100.5		
Ölçeğin Tamamı	Yılda bir	229	131.4	30108.5	3773.5	.00*
	Ayda birkaç	44	165.7	7292.5		
Ölçeğin Tamamı	Dönemde bir	143	98.8	14141.5	3845.5	.01*
	Ayda bir	68	120.9	8224.5		
Ölçeğin Tamamı	Dönemde bir	143	86.8	12414.5	2118.5	.00*
	Ayda birkaç	44	117.3	5163.5		

*p< .05

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin tamamına ait puanları bakımından, öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile ayda birkaç defa inceleyenler arasında ayda birkaç defa inceleyenler lehine [U=3773.5, p< .05]; öğretim programını dönemde bir defa inceleyenler ile ayda bir defa inceleyenler arasında ayda bir defa inceleyenler lehine [U=3845.5, p< .05]; öğretim programını dönemde bir defa inceleyenler ile ayda birkaç defa inceleyenler arasında ayda birkaç defa inceleyenler lehine [U=2118.5, p< .05] anlamlı fark bulunmaktadır. Ancak, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin tamamına ait puanları bakımından, öğretim programını hiç incelemeyenler ile yılda bir defa inceleyenler arasında [U=2255.5, p> .05]; öğretim programını hiç incelemeyenler ile dönemde bir defa inceleyenler arasında [U=1447.5, p> .05]; öğretim programını hiç incelemeyenler ile ayda bir defa inceleyenler arasında [U=633.5, p> .05]; öğretim programını hiç incelemeyenler ile ayda birkaç defa inceleyenler arasında [U=379.5, p> .05]; öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile dönemde bir defa inceleyenler arasında [U=15477.0, p> .05]; öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile ayda bir defa inceleyenler arasında [U=6722.0, p> .05]; öğretim programını ayda bir defa inceleyenler ile ayda birkaç defa inceleyenler arasında [U=1255.5, p> .05] anlamlı fark bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre analizinde, Levene testi sonucunda grupların dağılımının homojen olduğu belirlendiği için (p> .05) yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir. Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerine ait öğretim sorumluluğu ve bilimsellik boyutu [t(507)=-2.52, p< .05] ve ölçeğin tamamına ait [t(507)=-2.06, p< .05] puanları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Ancak, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerine ait açık fikirlilik [t(507)=-1.75, p> .05], araştırmacı [t(507)=-.418, p> .05], öngörülü ve içten olma [t(507)=-.625, p> .05] ve mesleğe bakış

[$t(507) = .358, p > .05$] boyutlarına ilişkin puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamaktadır.

Tablo 4

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	Erkek	236	20.2	3.64	507	-2.52	.01*
	Kadın	273	21.0	3.48			
Ölçeğin Tamamı	Erkek	236	138.0	20.4	507	-2.06	.04*
	Kadın	273	141.5	18.2			

* $p < .05$

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sürekli ve amaçlı düşünme ile sorgulayıcı ve etkili öğretim boyutlarının cinsiyete göre analizinde, Levene testine göre gruplar arasında homojenlik bakımından anlamlı fark çıktığından dolayı ($F_{\text{sürekli}}=5.53, p < .05$; $F_{\text{sorgulayıcı}}=14.2, p < .05$) Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Sürekli ve Amaçlı Düşünme ile Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Boyutlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Erkek	236	235.9	55676.0	27710.0	.00*
	Kadın	273	271.5	74119.0		

* $p < .05$

Tablo 5’de görüldüğü gibi, sorgulayıcı ve etkili öğretim boyutu puanları arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır, $U=27710.0, p < .05$. Ancak, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sürekli ve amaçlı düşünme boyutu puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $U=30917.5, p > .05$. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin branşa göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Branşa Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Boyut	Branş	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Mesleğe Bakış	Sosyal Bilimler	367	7.74	1.94	509	2.07	.03*
	Matematik-Fen Bilimleri	144	7.34	1.95			

* $p < .05$

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerine ait mesleğe bakış boyutu puanları arasında sosyal bilimler branşındaki öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır, $t(509)=2.07, p < .05$. Ancak, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ölçeği toplam puanları arasında branşa göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $t(509)= 1.71, p > .05$.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin branşa göre analizinde, Levene testine göre gruplar arasında homojenlik bakımından anlamlı fark çıktığından dolayı ($F_{\text{sürekli}}=6.68, p < .05$; $F_{\text{açık fikirlilik}}=20.2, p < .05$; $F_{\text{sorgulayıcı}}=4.78, p < .05$; $F_{\text{öğretim sorumluluğu}}=8.05, p < .05$; $F_{\text{araştırmacı}}=26.8, p < .05$; $F_{\text{öngörülü}}=8.00, p < .05$) Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Branşa Göre Mann-Whitney U testi Sonuçları

Boyut	Branş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Açık Fikirlilik	Sosyal Bilimler	367	265.8	97581.5	22794.5	.01*
	Matematik-Fen Bilimleri	144	230.8	33234.5		
Öngörülü ve İçten Olma	Sosyal Bilimler	367	265.0	97257.5	23118.5	.02*
	Matematik-Fen Bilimleri	144	233.0	33558.5		

* $p < .05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerine ait açık fikirlilik ($U=22794.5, p < .05$) ile öngörülü ve içten olma ($U=23118.5, p < .05$) boyutu puanları arasında branşı

sosyal bilimler olan öğretmenler lehine anlamlı fark vardır. Ancak, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sürekli ve amaçlı düşünme ($U=24941.0$, $p> .05$), sorgulayıcı ve etkili öğretim ($U=23646.5$, $p> .05$), öğretim sorumluluğu ve bilimsellik ($U=23565.0$, $p> .05$) ile araştırmacı ($U=25634.0$, $p> .05$) boyutu puanları arasında bransa göre anlamlı fark bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin kıdeme göre analizinde, Levene testi sonucunda grupların dağılımının homojen olduğu belirlendiği için ($p> .05$) yapılan ANOVA sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Sd	F	p
Mesleğe Bakış	1-5 yıl	263	7.90	1.87	3	4.32	.00*
	6-10 yıl	152	7.37	2.08	507		
	11-15 yıl	68	7.45	1.86	510		
	16-26 yıl	28	6.85	1.89			

* $p< .05$

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerine ait mesleğe bakış boyutu puanları arasında kıdeme göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F(3-507)= 4.32$, $p< .05$. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 16-26 yıl olan öğretmenler arasında kıdemi 1-5 yıl arası olanlar lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Ancak, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerine ait sorgulayıcı ve etkili öğretim [$F(3-507)= .201$, $p> .05$], öğretim sorumluluğu ve bilimsellik [$F(3-507)= 1.77$, $p> .05$], araştırmacı [$F(3-507)= 1.20$, $p> .05$], öngörülü ve içten olma [$F(3-507)= 1.72$, $p> .05$] boyutları ve ölçeğin tamamına [$F(3-507)= 4.73$, $p> .05$] ilişkin puanları arasında kıdeme göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin kıdeme göre analizinde, Levene testine göre gruplar arasında homojenlik bakımından anlamlı fark çıktığından dolayı ($F_{sürekli}=3.50$, $p< .05$; $F_{açıkfikirlilik}=2.99$, $p< .05$) Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Kıdeme Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Açık Fikirlilik	1-5 yıl	263	270.7	3	11.1	.01*
	6-10 yıl	152	256.1			
	11-15 yıl	68	207.3			
	16-26 yıl	28	235.0			

* $p< .05$

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin açık fikirlilik boyutu puanları arasında kıdeme göre anlamlı fark bulunmaktadır, $\chi^2(3)= 11.1$, $p< .05$. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Açık Fikirlilik Boyutlarının Kıdeme Göre Mann-Whitney U testi Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Açık Fikirlilik	1-5 yıl	263	174.2	45814.5	6785.5	.00*
	11-15 yıl	68	134.2	9131.5		
Açık Fikirlilik	6-10 yıl	152	117.2	17815.5	4148.5	.01*
	11-15 yıl	68	95.5	6494.5		

* $p< .05$

Tablo 10’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin açık fikirlilik boyutunda kıdemi 1-5 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenler arasında kıdemi 1-5 yıl olanlar lehine

($U=6785.5$, $p < .05$), kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenler arasında kıdemi 6-10 yıl olanlar lehine ($U=4148.5$, $p < .05$) anlamlı fark bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sürekli ve amaçlı düşünme boyutunda kıdeme göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $\chi^2(3) = .62$, $p > .05$.

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin öğretim programını inceleme sıklığına göre ANOVA sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Program İnceleme Sıklığı	N	\bar{X}	SS	Sd	F	p
Mesleğe Bakış	Hiç	21	7.28	2.10	4	5.19	.00*
	Yılda bir	229	7.82	1.96	500		
	Dönemde bir	143	7.86	1.93	504		
	Ayda bir	68	7.02	1.82			
	Ayda birkaç	44	6.75	1.78			

* $p < .05$

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerine ait mesleğe bakış boyutu puanları arasında öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı fark bulunmaktadır, $F(4-504) = 5.19$, $p < .05$. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre, öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile ayda bir ve ayda birkaç defa inceleyenler arasında yılda bir defa inceleyenler lehine anlamlı fark vardır. Ayrıca, öğretim programını dönemde bir defa inceleyenler ile ayda bir ve ayda birkaç defa inceleyenler arasında dönemde bir defa inceleyenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Ancak, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerine ait öğretim sorumluluğu ve bilimsellik boyutu puanları arasında öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $F(4-504) = 1.707$, $p > .05$.

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının öğretim programını inceleme sıklığına göre analizinde, Levene testine göre gruplar arasında homojenlik bakımından anlamlı fark çıktığından dolayı ($F_{\text{sürekli}} = 3.78$, $p < .05$; $F_{\text{açık fikirlilik}} = 31.9$, $p < .05$; $F_{\text{sorgulayıcı}} = 4.69$, $p < .05$; $F_{\text{araştırmacı}} = 5.43$, $p < .05$; $F_{\text{öngörülü}} = 3.11$, $p < .05$; $F_{\text{tamamı}} = 7.08$, $p < .05$) Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve sonuçları Tablo 12’de verilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sürekli ve amaçlı düşünme [$\chi^2(4) = 37.8$, $p < .05$], açık fikirlilik [$\chi^2(4) = 78.5$, $p < .05$], sorgulayıcı ve etkili öğretim [$\chi^2(4) = 13.7$, $p < .05$], öngörülü ve içten olma [$\chi^2(4) = 41.1$, $p < .05$] boyutu puanları arasında ve ölçeğin tamamına ait [$\chi^2(4) = 50.2$, $p < .05$] puanlar arasında öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı fark bulunmaktadır.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sürekli ve amaçlı düşünme boyutunda öğretim programını hiç incelemeyenler ile ayda bir ($U=462.0$, $p < .05$) ve ayda birkaç defa ($U=246.0$, $p < .05$) inceleyenler arasında hiç incelemeyenler lehine; öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile ayda bir ($U=4873.0$, $p < .05$) ve ayda birkaç ($U=2760.5$, $p < .05$) defa inceleyenler arasında yılda bir defa inceleyenler lehine; öğretim programını dönemde bir defa inceleyenler ile ayda bir ($U=3711.0$, $p < .05$) ve ayda birkaç defa ($U=2072.0$, $p < .05$) inceleyenler arasında dönemde bir defa inceleyenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin açık fikirlilik boyutunda öğretim programını hiç incelemeyenler ile ayda bir defa ($U=388.5$, $p < .05$) ve ayda birkaç defa ($U=249.0$, $p < .05$) inceleyenler arasında hiç incelemeyenler lehine; öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile ayda bir defa ($U=3612.0$, $p < .05$) ve ayda birkaç defa ($U=2169.0$, $p < .05$) inceleyenler arasında yılda bir defa inceleyenler lehine; öğretim programını dönemde bir defa inceleyenler ile ayda bir defa ($U=2403.5$, $p < .05$) ve ayda birkaç defa ($U=1523.0$, $p < .05$) inceleyenler arasında dönemde bir defa inceleyenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin sorgulayıcı ve etkili öğretim boyutunda öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile ayda bir defa ($U=6404.5$, $p < .05$) ve ayda birkaç

defa ($U=3532.0$, $p < .05$) inceleyenler arasında yılda bir defa inceleyenler lehine; öğretim programını dönemde bir defa inceleyenler ile ayda birkaç defa ($U=2458.5$, $p < .05$) inceleyenler arasında dönemde bir defa inceleyenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin açık fikirlilik boyutunda öğretim programını incelemeyenler ile ayda birkaç defa ($U=312.0$, $p < .05$) inceleyenler arasında hiç incelemeyenler lehine; öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile ayda bir defa ($U=4832.5$, $p < .05$) ve ayda birkaç defa ($U=2535.0$, $p < .05$) inceleyenler arasında yılda bir defa inceleyenler lehine; öğretim programını dönemde bir defa inceleyenler ile ayda bir defa ($U=3513.5$, $p < .05$) ve ayda birkaç defa ($U=1945.0$, $p < .05$) inceleyenler arasında dönemde bir defa inceleyenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin tamamına ait puanlar bakımından, öğretim programını incelemeyenler ile ayda bir defa ($U=497.0$, $p < .05$) ve ayda birkaç defa ($U=262.5$, $p < .05$) inceleyenler arasında hiç incelemeyenler lehine; öğretim programını yılda bir defa inceleyenler ile ayda bir defa ($U=4345.0$, $p < .05$) ve ayda birkaç defa ($U=2251.5$, $p < .05$) inceleyenler arasında yılda bir defa inceleyenler lehine; öğretim programını dönemde bir defa inceleyenler ile ayda bir defa ($U=3410.0$, $p < .05$) ve ayda birkaç defa ($U=1882.0$, $p < .05$) inceleyenler arasında dönemde bir defa inceleyenler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Ancak, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin araştırmacı boyutuna ait puanları arasında öğretim programını inceleme sıklığına göre anlamlı fark bulunmamaktadır, $X^2(4)=1.49$, $p > .05$.

Tablo 12

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Öğretim Programını İnceleme Sıklığına Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Programı İnceleme Sıklığı	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Sürekli ve Amaçlı Düşünme	Hiç	21	288.0	4	37.8	.00*
	Yılda bir	229	282.4			
	Dönemde bir	143	255.9			
	Ayda bir	68	193.1			
	Ayda birkaç kez	44	166.3			
Açık Fikirlilik	Hiç	21	258.9	4	78.5	.00*
	Yılda bir	229	287.8			
	Dönemde bir	143	277.9			
	Ayda bir	68	149.2			
	Ayda birkaç kez	44	148.3			
Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	Hiç	21	226.7	4	13.7	.00*
	Yılda bir	229	271.5			
	Dönemde bir	143	255.8			
	Ayda bir	68	229.6			
	Ayda birkaç kez	44	196.1			
Öngörülü ve İçten Olma	Hiç	21	239.1	4	41.1	.00*
	Yılda bir	229	283.1			
	Dönemde bir	143	264.7			
	Ayda bir	68	188.5			
	Ayda birkaç kez	44	163.8			
Ölçeğin Tamamı	Hiç	21	244.3	4	50.2	.00*
	Yılda bir	229	284.5			
	Dönemde bir	143	269.1			
	Ayda bir	68	180.2			
	Ayda birkaç kez	44	152.7			

* $p < .05$

Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıkları ile Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında aynı yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .26$, $p < .05$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin, eğitim programı okuryazarlıklarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir. Bu sonuç, programla ilgili alınan hizmet öncesi eğitimlerin cinsiyet ayrımı gözetmeksizin yapılmasından kaynaklı olabilir. Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerini inceleyen Aslan (2018) çalışmasında cinsiyet değişkeninin ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlığında farklılaşma yaratmadığını tespit etmiştir. Araştırma bulgularından farklı olarak Eskiocak (2005) planlama boyutunda kadın öğretmenlerin program okuryazarlığının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Erdem ve Eğmir (2018), öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirlemiştir. Benzer bir çalışmada Gürol ve Serhatlıoğlu (2007), araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yeni ilköğretim programını bilme ve kendilerini yeterli görme düzeylerinde kadın öğretmen adaylarına kıyasla erkek öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görme düzeyini daha yüksek olarak belirlemişlerdir. Mercan (2009) tarafından eğitim programı ile ilgili yapılan diğer bir çalışmada, öğretimi planlama, eğitim programını uygulama, öğretime rehberlik etme ve değerlendirme boyutlarında öğretmenler arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarında branş değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşılmasının nedeni, tüm branşlarda öğretim programının var olması ve günlük ders planlarının bu programlara göre yapılması gerektiği olabilir. Ayrıca okullarda günlük olarak öğretmenlerin sınıf defterlerine kazanımları yazmaları ve bunlara uygun öğretim sürecini düzenlerken yönetim tarafından denetlenme ihtimallerinin olması, tüm branşlarda programın ve öğelerinin tanınmasını gerekli kılmaktadır. Benzer şekilde, Aslan (2018) tarafından yürütülen çalışmada ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri incelenmiş ve öğretmenlerin branşlarına göre program okuryazarlıkları düzeyinin değişmediği belirlenmiştir. Kana, Aşçı, Zorlu Kana ve Elkıran (2018) tarafından yürütülen çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı öğeleri hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını düşündükleri ve bu öğeler arasından en az bilgiye ölçme ve değerlendirme boyutunda sahip oldukları görülmüştür. Kırmızı ve Akkaya (2009) Türkçe öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada uygulama boyutu açısından öğretmenlerin kendilerini yeterli görmedikleri, okuryazarlık düzeyleri bakımından ortaokul matematik öğretmenlerinin daha yüksek puana sahip olduğu sonucuna ulaşımlardır. Mercan (2009) tarafından eğitim programı ile ilgili yapılan çalışmada, öğretimi planlama, eğitim programını uygulama, öğretime rehberlik etme ve değerlendirme boyutlarında öğretmenler arasında mezun olunan bölüm değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıklarının kıdem değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun oluşmasında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha istekli, heyecanlı ve birçok mesleki bilgi gerektiren sınavdan geçerek gelmiş olmaları, deneyimli öğretmenlerin ise programın takibini uzun zamandır yapmalarından ve defalarca uygulamalarından dolayı programa yeterince hâkim olmaları etkili olabilir. Bu çalışmanın sonucuna paralel olarak, Mercan (2009) tarafından eğitim programı ile ilgili yapılan çalışmada, öğretimi planlama, eğitim programını uygulama, öğretime rehberlik etme ve değerlendirme boyutlarında öğretmenler arasında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aslan'ın (2018) ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerine ilişkin çalışmasına göre de öğretmenlerin program okuryazarlıklarının meslekteki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak Eskiocak (2005) ise çalışmasında öğretmenlerin kıdemi arttıkça öğretim sürecini planlamada daha dikkatli davrandıkları sonucuna ulaşmıştır. Eskiocak'ın (2005) bulgularına alternatif olarak Kauffman vd. (2002), meslekteki kıdem arttıkça öğretmenlerin programın kılavuzluğuna duydukları ihtiyacın giderek azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Superfine (2008) ise kıdemli öğretmenlerin yazılı ve teorik plandan ziyade zihinsel olarak plan yaptıklarını ve kendi deneyimlerine dayalı olarak etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğretim programını inceleme sıklıklarındaki artışa paralel olarak eğitim programı okuryazarlık becerisinin tamamı ile programı yazma boyutuna ilişkin beceriler artmakta olup, okuma becerisinde ise herhangi bir değişim görülmemektedir. Öğretmenlerin programı inceleme sıklığı arttıkça programa yönelik hâkimiyetlerinin de artması, bu sonucun ortaya çıkmasının gerekçesi olabilir. Program okuryazarlığının okuma boyutu program öğelerini genel anlamda tanıma ve özelliklerini bilme ile ilişkilidir. Kırmızı ve Akkaya (2009) araştırmalarında öğretmenlerin programla ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde, Kauffman vd. (2002) ile Schwarz

vd.'nin (2008) araştırmalarında da öğretmenlerin programa ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığı belirlenmiştir. Güven (2013) matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin kazanımlar üzerindeki okuryazarlık düzeyinin düşük olduğunu belirlemiştir. Remillard (2005) yaptığı çalışmada, bazı öğretmenlerin programı yakından takip etmediğini, bazılarının ise programa yakından bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Opoh ve Awhen (2015) çalışmalarında, öğretmenlerin programı yorumlamada yetersiz ve programı uygulamasında ise isteksiz oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Türk Eğitim Derneği (2009) tarafından yapılan uluslararası öğretmenlik standartlarının incelenmesi çalışmasında, öğretmenlerin öğretim programındaki değişiklikleri inceleme sıklıklarının çok az olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada erkek öğretmenlere kıyasla kadın öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, kadın öğretmenlerin erkeklere kıyasla yansıtıcı düşünmenin bir göstergesi olarak mesleki açıdan eleştiriye açık olma ve kendilerini ilerletmeye daha yatkın olduklarının göstergesi olabilir. Öğretmenler ve öğretmen adayları ile yapılmış çeşitli çalışmalarda yansıtıcı düşünme eğilimlerinin kadınlar lehine olduğu belirlenmiştir (Alkan ve Gözel, 2012; Aslan, 2009; Atalay ve Karahan, 2016; Aydemir, 2016; Aydın ve Çelik, 2013; Çınar, 2016; Erdoğan ve Şengül; 2014; Kandemir, 2015; Keskinliç Yumuşak, 2015; Kılınç, 2010; Köstekçi, 2016; Lale, 2016; Şahin, 2011). Bu sonuçların aksine Yorulmaz (2006), sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada erkek sınıf öğretmenlerinin kadın sınıf öğretmenlerinden daha yansıtıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güvenç (2012) tarafından yapılan çalışmada ise, sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerileri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin branş değişkenine göre analizi sonucunda branşı sosyal bilimler alanına giren öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri daha yüksek bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında sosyal bilimler alanındaki derslerin Türkiye'deki başarı ortalamasının yüksek olması ve öğrenciler tarafından daha çok ilgi duyulmasının etkili olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin ilgi duydukları derslere daha fazla devam ettiği ve not ortalamalarının daha yüksek olduğu ve derslere daha özenli yaklaştıkları bilinmektedir. Bu tip öğrencilerin öğretmenlerinin de derse ve öğretim sürecine daha istekli yaklaşacağı, deneyimlerini daha kolay aktaracakları düşünülebilir. Hasırcı ve Sadık'ın (2011) çalışmasında sınıf öğretmenlerinden eğitim yüksekokulu ve eğitim fakültesi mezunu olanların yansıtıcı düşünme eğilimleri bakımından diğer fakültelerden mezun olanlara göre daha açık fikirli oldukları belirlenmiştir. Kılınç (2010) ise bu araştırmalardan farklı olarak, yansıtıcı düşünmenin boyutlarının, öğretmenlerin görev yaptıkları branşlar açısından değişmediğini belirlemiştir. Öğretmenlerden kıdemi düşük olanların sadece açık fikirlilik ve mesleğe bakış boyutlarında daha yüksek düzeyde yansıtıcı düşünme eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarında henüz tükenmişlik yaşamadıkları için, yansıtıcı düşünmenin göstergelerinden olan değişime ve yeniliğe açık olmaları ile açıklanabilir. Bu sonucun aksine, Kılınç (2010) ve Üstün (2011) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri arasında mesleki kıdemi fazla olanlar lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Yorulmaz'a (2006) göre, deneyim dikkate alındığında, öğretmenlerden 6-10 yıllık olanların, 1-5 yıllık olanlardan daha yansıtıcı, 1-5 yıllık olanların 11-15 yıllık olanlardan daha yansıtıcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmada genel olarak öğretmenlerin program inceleme sıklığı arttıkça yansıtıcı düşünme eğilimlerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar bu iki değişkenin aynı yönde bir değişim göstermesi beklense de, çok sık yapılan program incelemenin öğretmenlerin program bağlılığını artırıp, öz değerlendirme yaparak mesleki niteliklerini artırmada inisiyatif kullanmayı azalttığı düşünülebilir. Program inceleme sıklığının artmasının eğitim sürecine odaklanmayı sağlayabileceği dikkate alındığında, alanyazındaki bazı çalışmalar öğretmenlerin derslerini ve öğrencileri değerlendirmede süreci takip etmedikleri ve sonuç odaklı olduklarını göstermektedir (Acar-Erdol ve Yıldızlı, 2018; Birgin, 2010; Birgin ve Baki, 2012). Süreç odaklı olmayan öğretmenlerin, yansıtıcı düşünmenin göstergelerinden olan eğitim hizmetlerinin niteliğini artırıcı müdahalelerde bulunma ihtimali de azabilir. Bu nedenle öğretmenlerin program inceleme ve öğretim süreçlerini değerlendirme işlemlerini en ideal sıklık ve oranda yapması beklenmektedir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin aynı yönde değişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun oluşmasında, öğretmenlerin mesleki niteliklerini artırmaya yönelik bir beceri olan yansıtıcı düşünmenin, programa hâkim olma ile gelişen özelliklere sahip olması etkili olabilir. Böylece programın dört ögesine yönelik hâkimiyetin oluşması ile öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye

ilişkin kararlar almaları mümkün hale gelebilir. Buna paralel olarak Özbek'in (2014) yansıtıcı düşünme üzerine yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının genel olarak öğretim uygulamalarına yönelik içgörü geliştirmeye dayalı yansıtma kararlarının eğitim programının dört temel ögesi olan kazanım, konular, öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme boyutları altında sınıflandırıldığı belirtilmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin öğretim programını inceleme sıklıkları arttıkça eğitim programı okuryazarlık becerisinin tamamının arttığı görüldüğünden, öğretmenlerin program inceleme sıklıklarının en ideal düzeyde olmasını sağlayacak önlemlerin alınması (yıllık ve günlük ders planlarının kontrolü, programla ilgili değerlendirme raporu hazırlamaları gibi) sayesinde program okuryazarlıklarının artışı sağlayabilir. Çalışma sonucunda sosyal bilimler alanına giren öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin diğer branşlara göre yüksek olduğu belirlendiğinden, hem sosyal bilimler hem de matematik ve fen bilimleri alanındaki derslere giren öğretmenler arasında fark gözetmeksizin, mesleki performanslarının her yıl takip edilerek gerekli eğitimlerin verilmesi ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin artması sağlanabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarların çalışmaya olan katkıları eşit düzeydedir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Açıklamalar: Bu çalışma Cihan Mansuroğlu'nun yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, 7. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde (9-12 Ekim 2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

- Acar-Erdol, T. ve Yıldızlı, H. (2018). Classroom assessment practices of teachers in Turkey. *International Journal of Instruction*, 11(3), 587-602.
- Alkan, V. ve Gözel, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşleri. *Education Sciences*, 8(1), 1-12.
- Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atalay, T. D. ve Karahan, B. Ü. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine yönelik bir değerlendirme. *IJTET*, 1(2), 18-28.
- Aydemir, U. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünce eğilimleri ile yansıtma yetenekleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Aydın, M. ve Çelik, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 169-181.

- Balcı, K. (2013). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı başarısı, bilgisayar öz yeterliği ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.
- Berkant, H. G. (2018). *Düşünme eğitimi-kuramdan uygulamaya*. Çanakkale: Paradigma.
- Biggs, A. L. (2007). *Identifying visual competencies for developing a visually literate individual*. Retrieved from filebox.vt.edu/a/abiggs/PDPHome/visual%20literature.pdf in 23.11.2021.
- Bilecik, S. (2015). *Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin din okuryazarlığı becerisine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Birgin, O. (2010). *4-5. sınıf matematik öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından uygulanabilirliği*. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Birgin, O. ve Baki, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulama amaçlarının yeni matematik öğretimi programı kapsamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 152-167.
- Blackall, L. (2005). Digital literacy: How it affects teaching practices and networked learning futures, a proposal for action research. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(10).
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim program okuryazarlığı ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 12(18), 121-138.
- Chi, F. M. (2010). Reflection as teaching in quiry: Examples from Taiwanese in-service teachers. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 11(2), 171-183.
- Çınar, G. (2016). *Öğretmen adaylarının düşünme stilleri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* (çev. M. S. Otaran). İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an information society: a concept for the information age*. Syracuse, NY: ERIC Clearing House on Information and Technology, ED372763.
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Erdoğan, F. ve Şengül, S. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 24(1), 18-30.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.

- Eskiocak, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama aşamasında karar verme sürecine etki eden etmenlerin analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Garfield, J. ve Ben-Zvi, D. (2007). *Developing students' statistical reasoning: connecting research and teaching practice*. Emeryville, CA: Key College Publishing.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley.
- Gürol, A. ve Serhatlıoğlu, B. (2007). *Sınıf öğretmenliği programı son sınıf öğrencilerinin yeni ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin kendilerini yeterli bulma düzeylerinin belirlenmesi*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda (27-29 Nisan 2007) sunulmuş bildiri.
- Güven, N. D. (2013). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin kazanım okuryazarlığı*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Hasırcı, K. Ö. ve Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 195-210.
- Hobbs, R. (1996). Expanding the concept of literacy. R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age*. New York: Transaction Press.
- Horning, A. S. (1999). Developing critical literacy. R. A. Sudol and A. S. Horning (Ed), *The literacy connections* in (pp. 19-42). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Kabael, T. ve Barak, B. (2016). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlık becerilerinin PISA soruları üzerinden incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 321-349.
- Kana, F., Aşçı, E., Zorlu Kana, H. ve Elkıran, M. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 80, 233-245.
- Kandemir, M. (2015). İlköğretim matematik ve sınıf öğretmenliği adaylarının yansıtıcı düşünme eğilim düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Education Sciences*, 10(4), 253-275.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E. ve Peske, H. G. (2002). "Lost at sea": new teachers' experiences with curriculum and assesment. *Teachers College Records*, 104(2), 273-300.
- Keskinkılıç Yumuşak, G. (2015). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 466-481.
- Kılıç, S. (2012). Örnek büyüklüğü, güç kavramları ve örnek büyüklüğü hesaplaması. *Journal of Mood Disorders*, 2(3), 140-142.
- Kılınç, H. H. (2010). *İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Kırmızı, F. S. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 42-54.
- Kirk, R. (2000). A study of the use of a private chat room to increase reflective thinking in pre-service teachers. *College Student Journal*, 34(1), 8-18.
- Köstekçi, E. (2016). *Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lale, E. (2016). *Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lambe, J. (2011). Developing pre-service teachers' reflective capacity through engagement with classroom based research. *Reflective Practice*, 12(1), 87-100.
- Laugtsch, R. C. (2000). Scientific literacy: a conceptual overview. *Science Education*, 84(1), 71-94.
- Lewison, M., Flint, A. S. ve Sluys, K.V. (2002). Taking on critical literacy. *The Journey of New Comers and Novices*, 79(5), 382-392.
- Lim, S.E., Cheng, P.W.C., Lam, M. S. and Ngan, S. F. (2003). Development reflective and thinking skills by means of semantic mapping strategies in kindergarten teacher education. *Early Child Development and Care*, 173(1), 55-72.
- Marcus, S. (2005). *The new literacies: What is basic education now?The 21st Century Literacy Summit*. Retrieved from http://archive.nmc.org/summit/New_Literacies.pdf in 10.01.2022.
- MEB (2006). *İlköğretim düşünme eğitimi (6. Sınıf) dersi öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mercan, B. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim programını yönetme davranışlarının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Opoh, O. E. ve Awhen, F. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in crossriverstate of Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 145-151.
- Özbek, G. (2014). *Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerileri: Bir eylem araştırması*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246.
- Rinchen, S. (2009). *Developing reflective thinking: Encouraging pre-service teachers to be responsible for their own learning*. Paper presented at Teacher Education Crossing Borders: Cultures, Contexts, Communities and Curriculum The Annual Conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Albury, 28 June-1 July.
- Schwarz, C. V., Gunckel, K. L., Smith, E. L., Covitt, B. A., Bae, M., Enfield, M. ve Tsurusaki, B. K. (2008). Helping elementary preservice teachers learn to use curriculum materials for effective science teaching. *Science Education*, 92(2), 345-377.

- Schweiker-Marra, K. Holmes, J. H. ve Pula, J. J. (2003). *Training promotes reflective thinking in pre-service teachers*. The Delta Kapa Gamma Bulletin: At Frostburg State University.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1351-1377.
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? *Current and Critical Issues in Curriculum and Learning*, 2, 1-41.
- Superfine, A. C. (2008). Planning for mathematics instruction: a model of experienced teachers' planning processes in the context of a reform mathematics curriculum. *The Mathematics Educator*, 18(2), 11-22.
- Şahin, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 108-119.
- Tekin, N. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlıkları ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Temel, Ş. (2017). *Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Türk Dil Kurumu (2022). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Okan Matbaacılık.
- Üstün, G. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şanlı, Ş. (2016). *Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Walker, S. E. (2006). Journal writing as a teaching technique to promote reflection. *Journal of Athletic Training*, 41(2), 216-221.
- Weber, S. (2013). *Can preservice teachers be taught to become reflective thinkers during their first in tern ship experience?* Doctoral Dissertation, Liberty University, Lynchburg, VA.
- Williams, C. (2007). Research methods. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 5(3), 65-71.
- Yetişir, M. İ. (2017). *İlköğretim fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği birinci sınıfında okuyan öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve önerileri (Diyarbakır ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Extended Abstract

Introduction

Literacy is a literate skill defined as "a person who can read and write and be educated" (TDK, 2022). According to Marcus (2005), being literate in many cultures is equivalent to having the skills such as to interpret, use, express ideas, and create with symbols. Curriculum literacy, which is a type of literacy that comes to the fore in educational sciences, can be expressed as a correct understanding of all dimensions of a curriculum and making the curriculum work as expected and intended. Since literacy is a concept that includes not only reading or writing a text, but also understanding, appropriating, and applying the essence of a text, curriculum literacy is a concept that refers to the ability to perceive, understand, assimilate, and apply the curriculum elements correctly. To the extent that teachers can fulfil the roles expected from them as curriculum literate, it may be possible for the curriculum to be successful and to reach the desired education level (Opoh and Awhen, 2015). Thinking is an important skill that can be taught and learned (Berkant, 2018). According to Dewey (1933), reflective thinking is related to use a knowledge structure actively, carefully, studiously and orderly supporting a knowledge, attitude or belief and targets which are aimed to be achieved by these emotions. The journey of the curriculum from theory to practice is actually possible with the effective use of curriculum literacy and reflective thinking. In this context, the main problem of the study is "How are the teachers' curriculum literacy and reflective thinking tendencies related to various variables and to each other?"

The main purpose of this research is to examine the teachers' curriculum literacy and reflective thinking tendencies and to figure out whether these skills differ significantly according to various variables. In accordance with this main purpose, the following questions are answered:

1. Is there a significant difference between the curriculum literacy levels of the teachers according to their gender, branches, seniority, and the frequency of the curriculum review?
2. Is there a significant difference between the reflective thinking tendencies of teachers according to their gender, branch, seniority, and frequency of curriculum review?
3. Is there a significant relationship between teachers' curriculum literacies and reflective thinking tendencies?

Method

This quantitative research was designed by the correlational survey model. The correlational survey model is a research model that aims to define the existence or degree of co-variance between two or more variables (Karasar, 2006, Williams, 2007). In this study, curriculum literacy levels and reflective thinking tendencies are the dependent variables; teachers' gender, branches, professional seniority, and the frequency of curriculum review are independent variables. The population of the research consists of 20.950 teachers in various branches working in state schools in Hatay province. The sample of the study consists of 511 teachers randomly selected from this population. "Curriculum Literacy Scale" and "Reflective Thinking Tendency Scale" were used as data collection tools in the present research. Data were analysed via descriptive statistics, one-way analysis of variance (ANOVA), LSD test, independent groups t-test, Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis H test, and Pearson's correlation analysis test.

Findings

While the literacy of the teachers does not differ significantly according to gender, branch, and seniority, there is a significant difference according to the frequency of curriculum review. As the frequency of teachers' curriculum review increases, all the curriculum literacy skills and the writing dimension skills increase. There is a significant difference in favor of female teachers between the teaching responsibility and scientificness dimension of teachers' reflective thinking tendencies and the

scores of the whole scale. However, there is no significant gender difference between the scores of the teachers' reflective thinking tendencies in the dimensions of open-mindedness, researcher, foresight and sincerity, and perspective on the profession. While there is a significant difference in favor of the teachers of social sciences branch between the teachers' reflective thinking tendencies dimension scores, there is no significant difference between the teachers' reflective thinking tendencies scale total scores according to the branch. There is a significant difference in favor of those with 1-5 years of seniority when analysed according to seniority between the scores of the teachers' reflective thinking tendencies in the dimension of their view of the profession. Yet, there is no significant difference in terms of seniority between the dimensions of questioning and effective teaching, teaching responsibility and scientificness, researcher, foresight and sincerity of teachers' reflective thinking dispositions, and the scores of the whole scale. Although there is a significant difference in favor of those who review the curriculum more frequently, there is no significant difference in the scores of the teachers' reflective thinking tendencies of the researcher dimension based on the frequency of curriculum review. There is a low level and significant relationship between teachers' curriculum literacy and reflective thinking tendencies in the same direction.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Findings indicate that, curriculum literacy of teachers does not change due to gender, branch, and seniority. The reason why there was no differentiation in the curriculum literacy of the teachers to the branch may be that the curriculum is prepared in all branches and the daily lesson plans are made according to this curriculum. The reason of seniority don't affect the curriculum literacy may be due to the fact that the new teachers come to the profession with more enthusiasm, excitement and the exam that requires a lot of professional knowledge, while the experienced teachers are now specialized and have command of the guide because they have been following the guide for a long time and have repeatedly applied it. As the frequency of teachers' curriculum review increase, the ability to write the curriculum with all the curriculum literacy skills increases, and there is no change in the reading skill. The relation between reflective thinking tendencies of the teachers and their genders, the results in favor of the female teachers constitute the majority. As a result of the analysis of the reflective thinking tendencies of the teachers participating in the research according to the branch variable, the reflective thinking tendencies of the teachers whose branch is categorically within the social sciences were found to be higher. Under this result, it is possible to express that the average of the courses in the field of social sciences is high in Turkey and that students are more interested in it. It has been determined that the teachers with low seniority have a higher level of reflective thinking tendency only in the dimensions of open-mindedness and view of the profession. This can be explained by the fact that teachers are open to change and innovation, which are indicators of reflective thinking, since they have not yet experienced burnout in their first year in the profession. It was determined that as the frequency of teachers' examination of the curriculum increased their reflective thinking tendencies decreased. Although these two variables are expected to show a parallel change, it can be thought that the frequent curriculum review increases teachers' commitment to the curriculum and reduces the initiative to increase their professional qualifications by self-assessment. According to the results, teachers' reflective thinking tendencies and curriculum literacy have both changed in the same way. It can be inferred that reflective thinking, which is a skill aimed at increasing the quality of teachers' professional development, is associated with curriculum literacy, which enables proficiency in the curriculum. Thus, with the proficiency in the four elements of the curriculum, it may be possible for teachers to make decisions about reflective thinking. Considering the results obtained from the study, taking measures to ensure that teachers' frequency of reviewing the curriculum is at the most ideal level (such as checking annual and daily lesson plans, preparing an evaluation report about the curriculum) may increase curriculum literacy.

Turizm ve Dijitalleşme Konulu Araştırmaların Bilimsel Haritalama Tekniği ile Bibliyometrik Analizi

Tuğçe ÖZOĞUL BALLYALI
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
tugceozogulbalyali@yyu.edu.tr
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2263-4122>

Öznur AKGIŞ İLHAN
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
oznrakgis@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7224-8353>

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1109542
Geliş Tarihi: 26.04.2022	Revize Tarihi: 13.03.2023
	Kabul Tarihi: 22.03.2023

Atf Bilgisi

Özoğul Balyalı, T. ve Akgiş İlhan, Ö. (2023). Turizm ve dijitalleşme konulu araştırmaların bilimsel haritalama tekniği ile bibliyometrik analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 117-133.

ÖZ

Küresel ölçekte yaşanan dijitalleşme tüm sektörleri etkilediği gibi turizm sektörünü de etkilemiştir. Buna bağlı olarak günümüzde turizm ve dijitalleşme konusu bilimsel literatürde ilgi çekici hale gelmeye başlamıştır. Bununla birlikte turizm ve dijitalleşme ilişkisinin hangi bağlamda ele alındığını anlamaya yönelik çalışmalar sınırlıdır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, Web of Science (WoS) veri tabanında yer alan turizm ve dijitalleşme konulu makalelerin kronolojisi, mevcut durumu ve güncel eğilimlerin belirlenmesidir. WoS veri tabanında ("tourism" and "digitalization") anahtar kelimesi ile tarama yapılmış ve 143 makaleye ulaşılmıştır. Makaleler VOSviewer yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Yayınların ülkelere göre dağılımı ise Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) kullanılarak haritalanmıştır. Analiz sonucunda makalelerin Dijital Gerçeklik Teknolojileri, Turizm Modeli ve Stratejileri, Bilgi ve İletişim Teknolojileri, 2019 Coronavirus Hastalığı (COVID 19), Turizmde Yönetim ve Turizmde Sosyal Medya olmak üzere altı kümede yoğunlaştığı görülmüştür. Buna ek olarak 2015 yılından itibaren konuyla ilgili yayın sayısının arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca yayınların ülkelere göre dağılımları incelendiğinde de konuyla ilgili makalelerin Avrupa ülkeleri olmak üzere sosyo-ekonomik açıdan gelişmiş ülkelerde yoğunlaştığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Turizm, dijitalleşme, bibliyometrik analiz, VOSviewer, Web of Science.

Bibliometric Analysis of Research on Tourism and Digitalization with Scientific Mapping Technique

ABSTRACT

Digitalization experienced on a global scale has affected the tourism sector as well as all sectors. Accordingly, today the subject of tourism and digitalization has started to become interesting in the scientific literature. However, studies to understand the context in which the relationship between tourism and digitalization are handled are very limited. Accordingly, the aim of this study is to determine the chronology, current situation and current trends of the articles on tourism and digitalization in the Web of Science (WoS) database. The WoS database was searched with the keywords ("tourism" and "digitalization") and 143 articles were reached. Articles were analyzed using VOSviewer software. The distribution of publications by country was mapped using Geographic Information Systems (GIS). As a result of the analysis, it was seen that the articles were concentrated in six clusters: Digital Reality Technologies, Tourism Model and Strategies, Information and Communication Technologies, COVID 19, Management in Tourism and Social Media in Tourism. In addition, it has been determined that the number of publications on tourism and digitalization has started to increase since 2015, and when the distribution of publications by country is examined, it has been found that the articles on the subject are concentrated in socio-economically developed countries, especially European countries.

Keywords: Tourism, digitalization, research trends, bibliometric analysis, VOSviewer, Web of Science.

Giriş

Teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, tüm dünyada bir dönüşüm süreci yaşanması sonucunu beraberinde getirmiştir (Kart ve Çalışkan, 2019). Bunun sonucunda dijitalleşme diğer sektörleri olduğu gibi turizm sektörünü de etkilemiştir ve etkilemeye devam etmektedir. Dijitalleşmeye yönelik artan ilgi nedeniyle turizm alanında eski pazarlama araçları zamanla etkinliğini yitirmiş; tesisler, şehirler, bölgeler ve ülkeler, modern çağın gereksinimlerini tam olarak karşılayan yeni arayışlar içine girmiştir. Söz gelimi

seyahat acenteleri, havayolları, oteller ve turizmin diğer birçok bileşene yönelik çabalar, fiziksel konum ve hizmet sunumunun nitelikleriyle ilgili unsurlardan ziyade, seyahat hizmetlerinin çevrimiçi bileşenleri aracılığıyla rekabet avantajı oluşturmaya odaklanmıştır (Saseanu, Ghita, Albastroiu ve Stoian, 2020). Dolayısıyla turizm sektöründeki iyileşmenin sağlanmasıyla ilgili tüm iş süreçleri dijitalleşmeden etkilenmiştir (Ralph ve Searby, 2004). Turizmde dijitalleşmenin yalnızca çevrimiçi otel rezervasyonu ve dijital ödemelerle sınırlı olduğu düşüncesi de değişmektedir. Buna göre dijitalleşme sadece turist memnuniyetini arttıracak önlemler oluşturmakla kalmayıp aynı zamanda yeni turizm faaliyetleri geliştirmek için fırsatlar sunmaktadır (Kumar ve Shekhar, 2020).

Bilimsel bir konuya ilişkin bakış açısı ve öngörü geliştirmede kullanılacak çok sayıda metodoloji bulunmaktadır. Bibliyometrik yaklaşım, bu anlamda en yaygın kullanılan tekniklerden biridir (Bar Ilan, 2008). İlgili literatürde turizm ve dijitalleşme konulu yayımların sayısı gün geçtikçe artmakta olmasına rağmen bu araştırma konusunun ele alınışındaki karakteristikler bilinmemektedir. Bu anlamda turizmde dijitalleşmeyi sorunsallaştıran bibliyometrik bir araştırma mevcut durumu ve eğilimleri belirlemek için birçok fırsat sunacaktır. Bilimsel haritalama olarak da adlandırılan bibliyometrik yöntemler, araştırma konusu ile ilgili öne çıkan eğilimleri belirleyerek bibliyografik verileri değerlendirmeye olanak sağlamaktadır (Merigó, Blanco-Mesa, Gil-Lafuente ve Yager, 2017). Bu yöntemlerle araştırma eğilimlerine yönelik temalar ve konular bağlamında sonuçlar elde etmek mümkündür (Ye, Song ve Li, 2012; Zupic ve Čater, 2015). Aynı zamanda bibliyometrik analiz ile ele alınan konu ya da konular ile ilgili çalışmaların kronolojik gelişimini özetleyerek literatüre katkıda bulunulabilir (Davis, 2015). Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, bibliyometrik analiz tekniklerinden olan VOSviewer yazılımı kullanılarak Web of Science veri tabanında yer alan turizm ve dijitalleşme konulu makaleleri bilimsel haritalama tekniğinden faydalanarak incelemektir. Bu çalışma, turizm ve dijitalleşme ilişkisinin ilgili literatürde ne şekilde kavramsallaştırıldığına anlaşılmasını sağlayacaktır. Ek olarak turizmde dijitalleşme konulu araştırmalarda geleceğe ilişkin eğilimlerin anlaşılması ve yorumlanmasında öngörü sunacaktır.

Turizm ve Dijitalleşme

Turizm gibi dinamik ve değişken sektörler, faaliyetlerine devam edebilmeleri için ortaya çıkan zorluklara ve tehditlere hızlı ve etkili bir şekilde yanıt vermelidir (Kaushal ve Srivastava, 2021). Bu anlamda sektör paydaşlarının karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmede teknoloji ve dijitalleşmenin rolü hayati önem taşımaktadır (Soluk, Kammerlander ve De Massis, 2021). Turizm faaliyetleri günümüzün karakteristiği olan dijital ekonominin bir parçasıdır. Buna bağlı olarak işletmeler oldukça rekabetçi bir ortamda faaliyet göstermeye çalışırken değişikliklere de uyumlanmaya çalışmaktadırlar (Alford ve Jones, 2020). Değişen piyasa koşullarının ve dışsal şokların ortasında yenilikçi teknolojileri uyarlama ve kullanma yeteneği, turizm faaliyetlerini sürdürmek ve geliştirmek olarak tanımlandığından turizm sektöründe son derece önemlidir (Melián Alzola, Fernandez-Monroy ve Hidalgo-Peñate, 2020).

Küresel turizm sektöründeki güncel eğilimler, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi ile ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır. Günümüzde dijitalleşme, akıllı destinasyonlar, akıllı şehirler, akıllı havaalanları, akıllı limanlar, akıllı oteller gibi uygulamalar ile turizm sektörünü yeni bir dönüşüm süreci ile karşı karşıya bırakmıştır (Buhalis ve Amaranggana, 2013). Turizmin doğası ve yapısı yeni teknolojiler sayesinde hızla değişmektedir. Bilgi teknolojileri (İnternet, mobil iletişim, 3D), yeni küresel turist bilgi sistemleri çerçevesinde dijital turizmin uygulanmasına katkıda bulunmaktadır. Elektronik bilgi sayesinde ise hizmetler değişmiştir. Artık küresel iletişim yoluyla sanal olarak bir tur satın almak mümkündür (Kayumovich, 2020). Turizm sektörünün dijitalleşmesinin temelinde turist portallarının bakımı, geniş bir dijital kampanya ve e-turizmin geliştirilmesi bulunmaktadır. İlerleyen süreçte turist kaynaklarının video unsurlarıyla dijitalleştirilmesi; 3B görselleştirme - 3B modellerin oluşturulması ve artırılmış gerçeklik uygulamaları ile dijitalleşme yaygınlaşmıştır (Watkins, Ziyadin, Imatayeva, Kurmangalieva ve Blembayeva, 2018). Dijitalleşme havayolları, oteller, araç kiralama, tur ve seyahat operatörleri (Hojeghan ve Esfangareh, 2011); elektronik müşteri ilişkileri (Miloviç, 2012); akıllı telefon rezervasyon hizmetleri (Chang ve Jang, 2014); müzelerde çok sensörlü teknolojilerin ve sanal/arttırılmış gerçeklik sergilerin tanıtılması (Kirova, 2021; Loureiro, Guerreiro ve Ali, 2020) ve otellerde yapay zeka, robotlar ve servis otomasyonunun kullanımı (Christou, Simillidou ve Stylianou, 2020; Lu, Zhang P. ve

Zhang T., 2021) gibi bir çok alanı etkilemiştir. Blockchain teknolojisi aynı zamanda bir turizm dijitalleşmesi biçimidir. Bunun en iyi örneği, tasarlanmış seyahatlere yönelik uygulamaların etkinliğini kanıtlamak ve değerlendirmek için blockchain teknolojisinin kullanımında Winding Tree ile iş birliğine başlayan Lufthansa'dır (Nikolskaya, Lepeshkin, Blinova, Kulgachev ve Ilkevich, 2019).

Dijitalleşme, daha kolay ödeme hizmetleri, daha bilinçli seyahat seçenekleri ve gelişen yeni seyahat trendleri gibi avantajlar sağlayarak, seyahat etme şeklini dönüştürmüştür. Bu da beraberinde sektörün ekonomik anlamda değerinde bir artışı getirmektedir. Dolayısıyla turizm sektöründe dijital teknolojilerin kullanımı, ulusal ekonominin gelişimi ve vatandaşların yaşam kalitesinin iyileştirilmesi için yeni fırsatlar sunmaktadır (Nikolskaya vd., 2019). Tüm bu nedenlerle dijitalleşme, turizm literatüründe ilgi çekici konulardan biri haline gelmiştir (Akçiğ İlhan, 2021a).

Turizm Araştırmalarında VOSviewer Kullanımı

Turizm araştırmalarında VOSviewer yazılımının kullanımı oldukça yenidir. Bununla birlikte özellikle son iki yılda bu araçtan faydalanarak yapılan çalışmaların sayısı giderek artmaktadır. İlgili literatürde belirli dergilerdeki spesifik araştırma konularının incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin, García Lillo, Úbeda-García ve Marco-Lajara (2017) WoS'da yer alan The International Journal of Human Resource Management'da yayınlanan insan kaynakları yönetimi ile ilgili makaleleri incelemiştir. Merigó vd. (2017), The International Journal of Intelligent Systems'da 1986 ve 2015 yılları arasında yayınlanan tüm makalelerin bibliyometrik bir incelemesini yapmıştır. Mulet Forteza, Martorell-Cunill, Merigó, Genovart-Balaguer ve Mauleon-Mendez (2018) Scopus veri tabanındaki Journal of Travel & Tourism Marketing'deki 1992-2017 yılları arasında yayınlanan makaleleri değerlendirmiştir. Merigó, Mulet-Forteza, Valencia ve Lew (2019), Scopus veri tabanında yer alan Tourism Geographies'deki başlıca araştırma eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Kumar vd. (2020) Scopus veritabanında yer alan Journal of Heritage Tourism'deki 2006'dan 2019'a kadar makalelerdeki önde gelen eğilimleri ve dergide öne çıkan temaları belirlemek için bibliyometrik bir yaklaşım kullanmıştır. Leong, Hew, Tan, Ooi ve Lee (2021) Scopus veri tabanındaki Tourism Review dergisindeki 2001'den 2019'a kadar olan yayınların bibliyometrik analizi ile dergiye yönelik genel bakış sunmayı amaçlamıştır.

İlgili literatürde WoS veya Scopus veri tabanında yer alan dergilerdeki araştırma konularının incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Serrano, Sianes ve Ariza-Montes (2019) tarafından WoS'da indekslenen Social Science Citation Index (SSCI) ve Science Citation Index Extended'de (SCI-E) yer alan dergilerdeki sürdürülebilirlik ve turizm ile ilgili yazılmış makaleler incelenmiştir. Elmas ve Boyacıoğlu (2021) ve Freire ve Veríssimo (2021), 2011 ve 2019 yılları arasında Web of Science veri tabanında listelenen 80 dergiden 268 makalenin gözden geçirilmesine dayalı olarak turizmde değer yaratma (co-create) ve birlikte yok etme (co-destruct) konularında yayınlanmış araştırmaların analizini gerçekleştirmiştir. Kırıcı Tekeli, Bozkurt ve Tabak (2021), turizm ve kadın olgusu ile ilgili uluslararası literatürde yer alan dokümanlara belirli parametreler çerçevesinde bibliyometrik analiz uygulamıştır. Mavric, Öğretmenoğlu ve Akova (2021) bu yaklaşımdan faydalanarak yavaş turizm literatürünü incelemeyi amaçlamıştır. Moisa ve Raluca (2021) Web of Science'daki endüstriyel turizm araştırmalarına bibliyometrik bir genel bakış sunmuştur. Palácios, de Almeida ve Sousa (2021) otelcilik ve turizm alanında güven konulu makaleleri incelemiştir. Prasetyo (2021), araştırmasında 'Endonezya'da Turizm' ile ilgili araştırma eğilimlerinin bilimsel haritasını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma, ProQuest üzerinden arama yapılarak gerçekleştirilmiş ve VOSviewer kullanılmıştır. Rahmi, Ridwan ve Lenggogeni (2021), turizmde sosyal sermaye ile ilgili en sık tartışılan anahtar kelimeleri analiz edilmiştir. Google Scholar, Library Genesis ve Publish or Perish Arama motorlarında yer alan 53 dergideki konuyla ilgili araştırma eğilimleri VOSviewer yazılımı ile analiz edilmiştir. Sudapet, Nasihien, Ibrahim, Setiawan, Sukoco ve Rosyid (2021), VOSviewer yazılımını kullanan araştırmacılarıdır. Yazarlar araştırmalarında Scopus veri tabanındaki 2020-2021 yıllarında yayınlanan 303 adet COVID-19 ve turizm ile ilgili kitapların veya kitap bölümlerinin bibliyometrik analizini yapmıştır. COVID-19 ile ilgili diğer bir çalışmayı Zopiatis, Pericleous ve Theofanous (2021) yapmıştır. Yazarlar VOSviewer yazılımını kullanarak Scopus veri tabanındaki konaklama ve turizm alanında yer alan dergilerde yayınlanan COVID-19 ile ilgili makaleleri incelemiştir. Türkmendağ

(2021), turizm ve otelcilik (T&H) dergilerinde yayınlanan bilgi teknolojisi ile ilgili makaleleri değerlendirmiştir.

İlgili analiz aracının kullanıldığı araştırmalarda sürdürülebilirlik konusuna yönelik de belirgin bir ilgili olduğu görülmektedir. Niñerola, Sánchez-Rebull ve Hernández-Lara (2019), 1987-2018 döneminde, Scopus veri tabanında yer alan turizmde sürdürülebilirlik konularına ilişkin makaleleri analiz etmiştir. Jiménez García, Ruiz-Chico, Peña-Sánchez ve López-Sánchez (2020), spor turizmi ve sürdürülebilirlik ile ilgili araştırma eğilimlerini araştırmak için VOSviewer ve SciMAT yazılımını kullanmıştır. Vázquez (2020), VOSviewer programı aracılığıyla deniz turizmi ile ilgili hangi anahtar kelimelerin ve eğilimlerin geliştirildiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Cavalcante, Coelho ve Bairrada (2021), WoS veri tabanında yayınlanan sürdürülebilirlik ve turizm pazarlaması konularındaki makaleleri inceleyerek, turizmde pazarlama ile ilgili sürdürülebilir uygulamalarını, mevcut durumu, trendleri ve diğer göstergeleri belirleyen araştırmaların bibliyometrik bir analizini sunmuştur.

Alternatif turizm türlerine yönelik araştırma konularında da VOSviewer kullanılarak yapılan sayısız çalışma mevcuttur. Sağlık turizmi (Doğan S. ve Doğan T. G. B., 2020); helal turizm (Artadita ve Hisyam, 2021); kırsal turizm (Khaeril ve Mohungo, 2021); sanal turizm (Muhammad, Mutiarin ve Damanik, 2021); medikal turizm (Sarıkaya ve Yılmaz, 2021) ve golf turizmi (Şen ve Akel, 2021) ile ilgili çalışmalar dikkat çekmektedir. Ayrıca turizm ve suç (Alp ve Çevik Ünlü, 2019); akıllı şehirler (Atabay, Çizel ve Ajanovic, 2019; Guo Y. M., Huang, Guo J., Li, Guo X. R. ve Nkeli, 2019); gastronomi temalı festivaller (Alan ve Şen, 2020); akıllı turizm (Binbaşıoğlu, 2020); kültür ve turizm (Dönbak, 2020); yeşil pazarlama (Gürdin, 2020); turizm ve festival ilişkisi (Akgöl ve Ayazlar, 2021); otel işletmelerinin hizmet kalitesinin belirlenmesinde servqual modelinin kullanılması (Bilgin Sarı, 2021) ve son olarak rekreasyon ve yer bilgisi (Karagöz ve Kama, 2021) odağında çalışmalar da mevcuttur. Buna göre turizm ve dijitalleşme konusunun ilgili literatürdeki boşluklardan biri olduğu ifade edilebilir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme ilişkin bilgiler yer almıştır. Ayrıca, veri toplama aracı ve verilerin analizi açıklanmıştır. Son olarak, araştırma etiğine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, turizm ve dijitalleşme ile ilgili makalelerin bibliyometrik olarak incelemesini konu almaktadır. Buna göre ifade edilen konuya ilişkin mevcut durum ve eğilimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Turizm ve dijitalleşme konulu araştırmaların kronolojik karakteristikleri nelerdir?
- Turizm ve dijitalleşme konulu araştırmalarda öncelikli temalar nelerdir?
- Turizm ve dijitalleşme konulu araştırmaların ülkelere göre dağılışı nasıldır?
- Turizm ve dijitalleşme konulu araştırmalarda gelecek eğilimler neler olabilir?

Evren ve Örneklem

Araştırmanın amacı Web of Science (WoS) veri tabanında yer alan turizm ve dijitalleşme konulu makalelerin kronolojisi, mevcut durumu ve güncel eğilimlerin belirlenmesidir. Bu nedenle araştırmanın evrenini WoS veri tabanında yer alan “tourism” ve “digitalization” anahtar kelimelerini içeren uluslararası makaleler oluşturmuştur. Veriler 2022 yılının Ocak ayında toplanmıştır. Veri tabanını inceleme sonucunda konuyla ilgili makalelerin 2009 yılından itibaren yayınlanmaya başladığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın örnekleme ise 2009 yılından 2022 yılının Ocak ayına kadar WoS veri tabanında yayınlanan “tourism” and “digitalization” anahtar kelimesi ile taramayla elde edilen 143 makaleyi kapsamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Web of Science veri tabanından elde edilmiştir. Web of Science genellikle bibliyografik verilerin temel kaynaklarından biri olarak kabul edilmektedir (Zhang vd., 2016). Bu veri tabanının seçilme sebebi, çoğunlukla etki faktörü yüksek dergileri listelemesi ve anlaşılır ve sade bir ara yüze sahip olmasıdır (Özbay ve Sarıca, 2019). Aynı zamanda sosyal bilimler literatürüne ilişkin en zengin veri tabanlarından biridir. Buna göre veritabanının seçilme nedeni önemli etkiye sahip bilimsel yayınları içermesidir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Web of Science veri tabanında sonuçları filtrelemek için makaleler seçeneği seçilmiş ve inceleme konusu olan makalelere ulaşılmıştır. Elde edilen veriler VOSviewer yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. VOSviewer yazılımının kullanımı da kategori haritaları aracılığıyla verileri grafiksel olarak sunma imkânı sağlamaktadır (Cavalcante vd., 2021). İlk olarak, 2009-2022 arasındaki tüm çalışma dönemi için bir veri seti oluşturulmuştur. Bu veri setinden yararlanılarak araştırmalardaki anahtar kelimeler çözümlenmiş, aralarındaki ilişki dikkate alınarak ağ kümeleri elde edilmiştir. Bu çözümleme toplamda 219 anahtar kelime dikkate alınarak yapılmıştır. Daha sonra değerlendirmeye alınan çalışmaların kronolojik gelişimi değerlendirilmiş olup son olarak yayın sayıları haritalanmıştır. Yayınların ülkelere göre dağılımının haritalanmasında Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) kullanılarak haritalanmıştır.

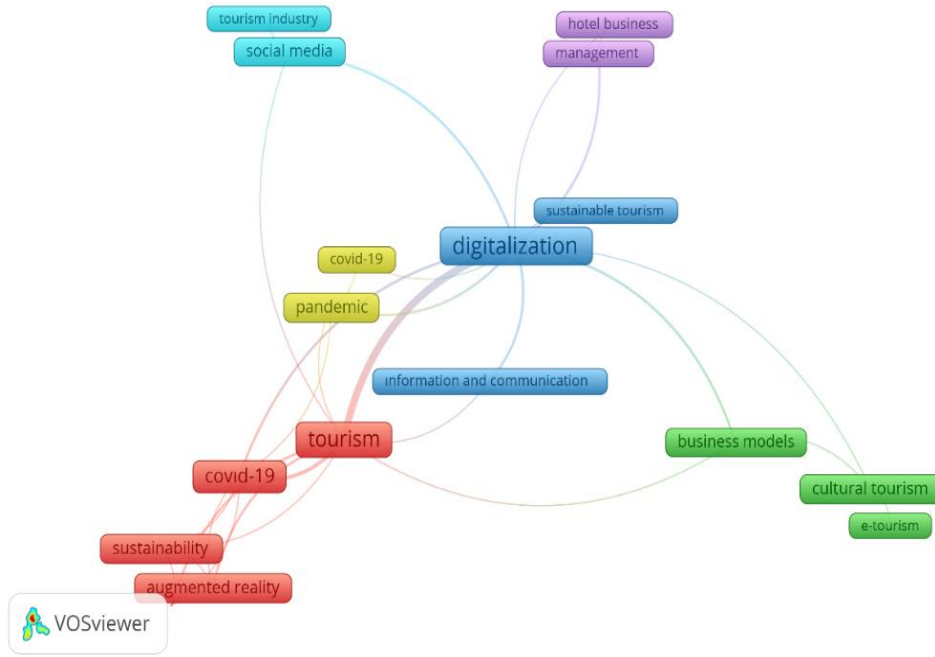
Araştırma Etiği

Web of Science veri tabanı, konu arama için de kullanılabilen çevrimiçi abonelik tabanlı bilimsel atıf indeksleme hizmeti sunmaktadır. Bu veri tabanı tüm kullanıcıların erişebildiği bir veri tabanıdır. Dolayısıyla bu araştırma, TR Dizin etik kurul izni gerektiren araştırma kapsamına girmemektedir.

Bulgular

Araştırma kapsamında değerlendirmeye alınan makalelerde yer alan 219 anahtar kelime, anahtar kelimeler arasındaki ilişkisellik ağ analizinden faydalanarak çözümlenmiştir. Bu araştırmada en az bir kez kullanılan anahtar kelimeler ağ analizine dâhil edilmemiştir. En az bir kez tekrarlanan anahtar kelimeler seçildiğinde, anahtar kelimelerin başka anahtar kelimelerle ilişki kurmadığı bir harita ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, turizm ve dijitalleşme ile ilgili makalelerdeki araştırma eğilimlerinin hangi yöne gittiği birden fazla kullanılan ortak anahtar kelimeler üzerinden belirlenmeye çalışılmıştır.

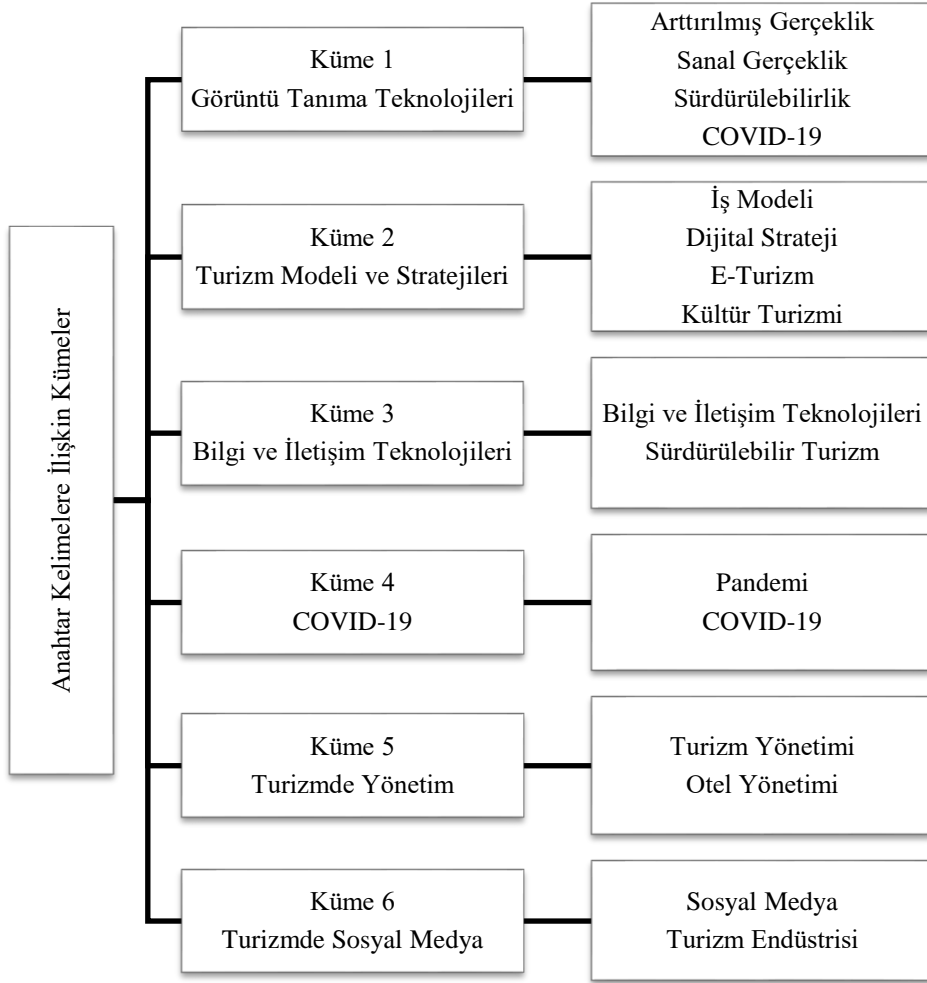
İki anahtar kelimenin bir arada geçtiği yayınların sayısını göstermekte olan değer, bağlantı gücü olarak ifade edilmektedir. Şekil 1’de 219 anahtar kelime içinde en az iki kez tekrarlanan kelimelerin ağ görünümü sunulmaktadır. Bağlantı gücü en fazla olan kelime de “dijitalleşme” anahtarıdır. Her bağlantının pozitif sayısal bir değerle temsil edilen bir gücü olduğu VOSviewer kılavuzunda belirtilmektedir. Sayı ne kadar yüksek çıkarsa, bağlantının o kadar güçlü olduğu vurgulanmaktadır. İki anahtar kelimenin birarada geçtiği yayınların sayısı, toplam bağlantı gücünü göstermektedir (Guo vd., 2019). Dijitalleşme anahtar kelimesinin bağlantı gücü 115 olup onu sırasıyla “COVID-19”, “sosyal medya”, “turizm endüstrisi”, “turizm yönetimi” ve “kültürel turizm” izlemektedir.



Şekil 1. Değerlendirmeye Alınan Araştırmalarda En Az İki Kez Tekrarlanan Anahtar Kelimelerin Ağ Görünümü

Şekil 2 en az iki kez olmak üzere tekrarlanan anahtar kelimelere ilişkin kümelenme bulgularını göstermektedir. Buna göre anahtar kelimelerin kendi içindeki bağlantıları dikkate alınarak 6 küme belirlenmiştir. Turizm endüstrisinde ve turizm araştırmalarında en dikkate değer konulardan biri gelişmekte olan teknolojilerden olan görüntü tanımadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre anahtar kelimelerden ilkinde ilişkin küme dijital gerçeklik teknolojileri olarak adlandırılmıştır. Görüntü tanıma teknolojisi kapsamında sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik en dikkat çekici anahtarlardır. Bu teknolojiler özellikle turizmin sürdürülebilirliği ile ilişkili olarak sıklıkla sorgulanmaktadır. Buna göre ilgili araştırmalarda da her iki teknolojinin de turizm ve sürdürülebilirlik ilişkisi bağlamında sorunsallaştırıldığı görülmektedir. Bu teknolojiler aynı zamanda turizmi erişilebilir kılan yenilikler olarak dikkat çekmektedir. Bu anlamda COVID-19 ve beraberinde gelen seyahat kısıtlamaları nedeniyle sanal turizm modellerinin geliştirilmesinde de etkili olarak tartışılmaya ve kullanılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla COVID-19 anahtar kelimesi de bu küme içinde önemli bir ağ bileşeni olarak dikkat çekmektedir (Şekil 2).

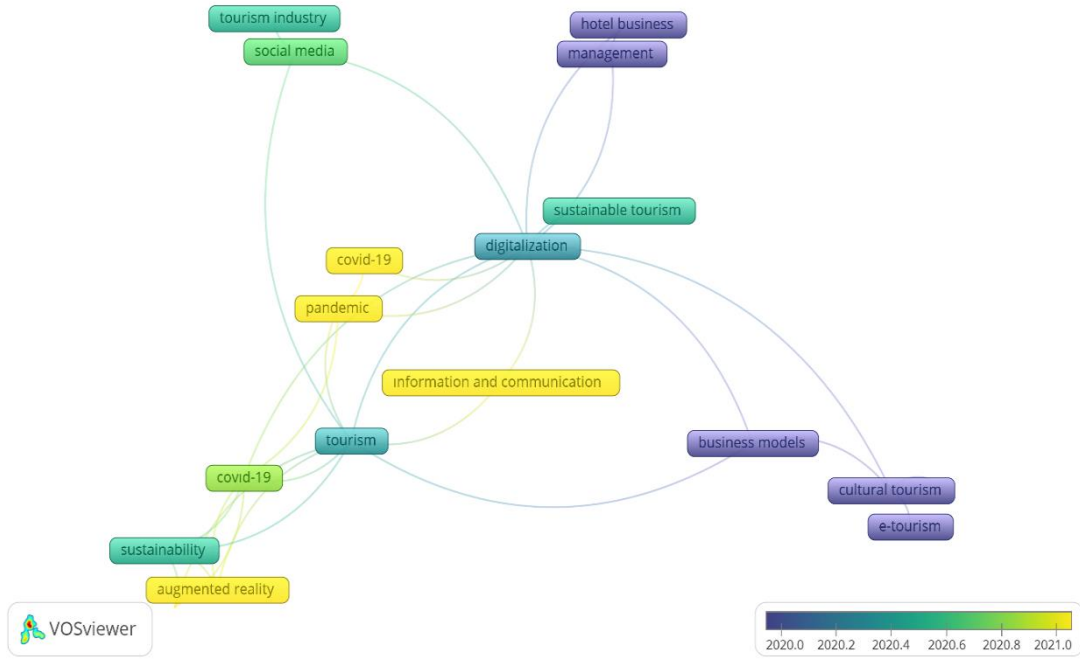
İkinci küme turizm modeli ve stratejisi olarak adlandırılmıştır. Turizmde dijitalleşme ve beraberinde gelen yenilikçi teknolojiler turizm de alternatif iş modellerinin doğuşunu getirmiştir. E-turizm olarak kavramsallaştırılan turizm modeli bunun en görünür örneklerindedir. Dolayısıyla dijital araç ve teknolojilerin turizm modellerini geliştirmedeki rolü anahtar kelimeler arasındaki ilişkiselliğe dair bulgulardandır. Bu teknolojiler yeni turizm modellerinin gelişimini etkilemekle birlikte var olan geleneksel turizm modellerini de yeniden üretmektedir. Bu anlamda kültür turizmi, dijital stratejiler ile ilişkili olarak ele alınan turizm türlerinden biri olarak kabul edilebilir (Şekil 2).



Şekil 2. Anahtar Kelimelere İlişkin Kümeler

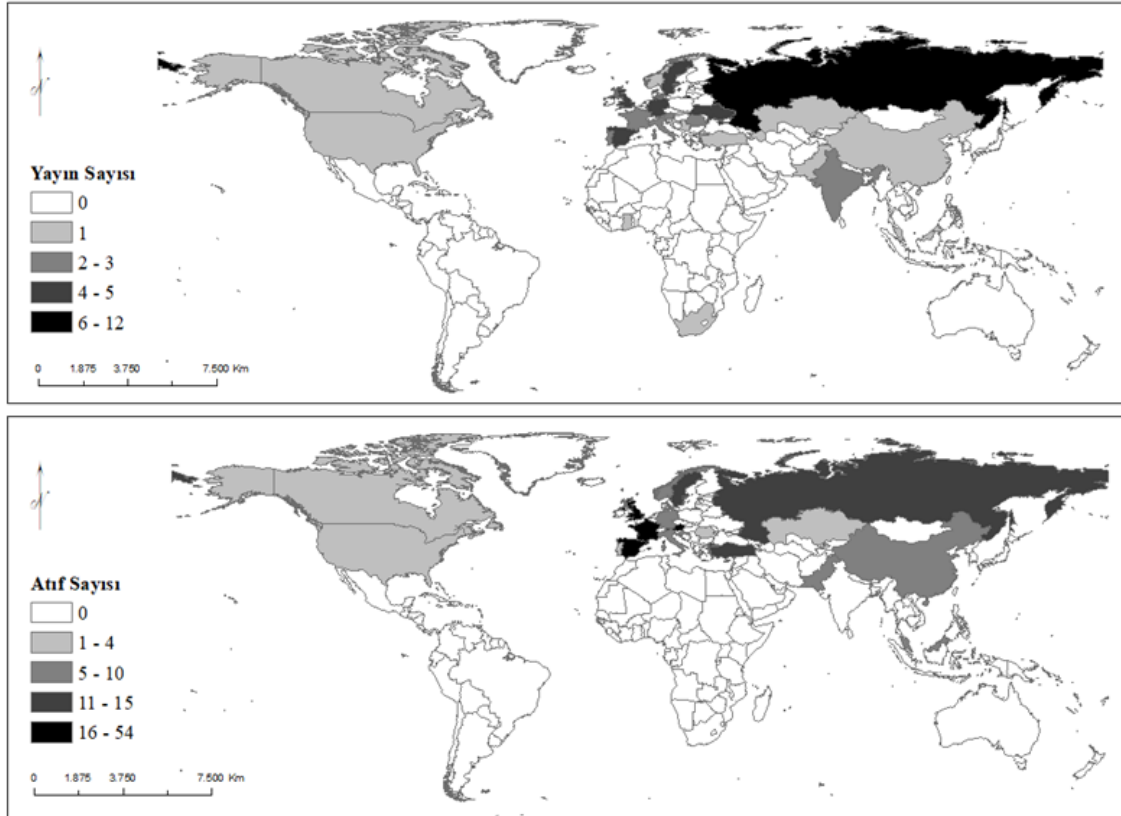
Bilgi ve iletişim teknolojileri üçüncü kümedir. Araştırma bulgularına göre gerek pazarlama gerekse yönetim süreçlerinde yenilikçi bilgi ve iletişim teknolojilerinin artan kullanımı turizm de dijitalleşmenin en görünür olduğu alanlardandır. Bu teknolojiler özellikle turizmin sürdürülebilirliği ile ilişkili olarak da ele alınmıştır. Dördüncü küme COVID-19'dur. Pandeminin en fazla etkilediği sektörlerden biri kuşkusuz turizmdir. Buna bağlı olarak turizm sektöründe gelişmekte olan dijitalleşme eğilimi pandemi ile birlikte çok daha görünür hale gelmiştir. Araştırma bulguları bu değişimin uluslararası literatürde de sıklıkla sorgulandığını göstermektedir (Şekil 2).

Turizmde yönetim beşinci kümedir. Araştırma bulgularına göre gerek bir bütün olarak turizm yönetimi gerekse otel yönetiminde dijital araçlardan faydalanma dikkate değer konulardandır. Son küme turizmde sosyal medya olarak adlandırılmıştır. Turizm sektöründe sosyal medyanın kullanımı ve etkileri uzun yıllardır sorgulanmaktadır. Günümüzde hala sosyal medya turizmde dijitalleşme konulu araştırmalarda önemli bir araştırma gündemi olarak varlığını sürdürmektedir (Şekil 2).



Şekil 3. Araştırmada Değerlendirmeye Alınan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 3 araştırmada değerlendirmeye alınan makalelerin yayın yıllarının gösterimidir. Buna göre dijitalleşmeyi konu alan turizm araştırmalarının sayısında özellikle 2015'ten sonra dikkate değer bir artış olduğu ifade edilebilir.



Şekil 4. Araştırmada Değerlendirmeye Alınan Çalışmaların Ülkelere Göre Dağılışı

Şekil 4 araştırmada değerlendirmeye alınan yayın ve atıf sayılarının ülkelere göre dağılımını göstermektedir. Buna göre hem yayın hem de atıf sayılarının mekansal dağılımında belirgin bir desen olduğu görülmektedir. Her iki kategoride de yüksek değerler başta Avrupa ülkeleri olmak üzere sosyo-ekonomik açıdan gelişmiş ülkelerde yoğunlaşmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulguları turizm ve dijitalleşme konulu makalelerin sayısının 2015 yılından sonra dikkate değer şekilde arttığını göstermektedir. Dünya genelinde taşınabilir teknolojilerin ve internet kullanıcılarının sayısının artması (The World Bank, 2023), “akıllı” hareketlerin yaygınlaşması (Akış İlhan, 2021a), sektörlerin dijital dönüşümü (Akış İlhan, 2021b) dijitalleşmeye yönelik ilginin artışında en belirleyici gelişmelerdir. Özellikle 2020 yılından sonra COVID-19’un etkisi ile dijital araçların gerek gündelik gerekse profesyonel hayatta çok daha görünür olmasına bağlı olarak inceleme konusuna ilişkin araştırmaların sayısının arttığı ifade edilebilir. Araştırma bulgularına göre turizm ve dijitalleşme konulu makalelerin Dijital Gerçeklik Teknolojileri, Turizm Modeli ve Stratejileri, Bilgi ve İletişim Teknolojileri, COVID 19, Turizmde Yönetim ve Turizmde Sosyal Medya olmak üzere altı kümede yoğunlaştığı görülmüştür. Dijital gerçeklik, gerçekliği çeşitli şekillerde simüle eden Artırılmış Gerçeklik, Sanal Gerçeklik ve Karma Gerçekliği içeren teknoloji ve olanaklar yelpazesini ifade etmektedir. Turizm endüstrisinde de bu teknolojilerden faydalanma gün geçtikçe artmaktadır (Bec, Moyle, Schaffer ve Timms, 2021; Schiopu, Hornoiu, Padurean ve Nica, 2021). Bunun kuşkusuz çeşitli nedenleri bulunur. Örneğin turistler, pazarlama amaçları, eğlence, eğitim, erişilebilirlik ve mirasın korunması için tasarlanmış sanal gerçeklik uygulamalarını deneyimleyebilirler (Merckx ve Nawijn, 2021). Dolayısıyla turist deneyimini iyileştirmede sanal gerçeklik deneyiminden faydalanılabilir. Öte yandan, devam eden COVID-19 pandemisi, turizm eğitimi için bir dizi sorunu ve zorluğu gündeme getirmektedir. Bunların en başında geleneksel/yüz yüze eğitimden dijital/hibrit öğrenme biçimlerine ve araçlarına geçiş gelmektedir (Shen, Xu, Sotiriadis ve Wang, 2022). Bu anlamda dijital gerçeklik teknolojileri turizm eğitiminde de bir dönüşümü beraberinde getirebilir. İfade edilen dijital gerçeklik teknolojilerine ek olarak görüntü tanıma teknolojisi de turizm de dijitalleşmenin en görünür bileşenlerindenidir. Görüntü tanıma, nesnelere veya özellikleri bilgisayar destekli tanımlama ve algılama yeteneği olarak tanımlanabilir. Örneğin Zhang, Yang ve Wang (2021) Çin’deki bir ulusal parkta yürüttükleri çalışmalarında görüntü tanıma teknolojilerinden faydalanmışlardır. Bu teknolojilerin kullanımı yoluyla ulusal parkın ekolojik ortamının ve ziyaretçilerin izlemesi ve çevresel veri toplamının mümkün olduğunu ifade etmektedirler. Bu anlamda özellikle ekolojik açıdan hassas yerlerde sürdürülebilirliğin sağlanmasında bu teknolojilerden faydalanmaya yönelik vurgu giderek artacaktır.

Turizmde dijital araçlardan iş modeli ve strateji geliştirme süreçlerinde de faydalanılmaktadır. Örneğin turizmde büyük veri kullanımı, otel yöneticilerinin tüketicilerin beklentilerini anlamalarına ve dolayısıyla pazar bölümlendirme stratejilerini formüle ederek pazarlama maliyetlerini düşürmelerine yardımcı olmaktadır (Kitsios, Mitsopoulou, Moustaka ve Kamariotou, 2022). Dijital araçlar, turizmde entegre planların geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Böylelikle etkili turizm model ve stratejilerinin geliştirilmesine imkân tanımaktadır (Goh, 2021). Benzer şekilde günümüzde işletmeler, ortaklıklar kurmak ve koordine etmek için de dijital teknolojilere gün geçtikçe daha fazla başvurumaktadırlar (Hadjielias, Christofi, Christou ve Hadjielia Drotarova, 2021). Turizm ve dijitalleşme konulu araştırmalarda bir diğer önemli tema bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşan kullanımınıdır. Bilgi ve iletişim teknolojileri turizm sektörünü küresel olarak dönüştürmektedir (Buhalis ve Law, 2008). Özellikle son birkaç yıl içinde bilgisayarlar, ticari işlemler, bilgi alışverişi, finansal anlaşmalar ve pazarlama iletişimi için bir araç haline gelmiştir. Bu nedenle turizmde bilgi, stratejik öneme sahiptir (Kozłowski, Brzozowska-Rup ve Piotrowska-Piątek, 2021). Buna göre ifade edilen teknolojiler şirketlerin pazar bilgisi oluşturma yeteneği ve pazardaki başarısını belirleyen kritik faktörlerden biri olarak ifade edilebilir. Bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilişkili olarak sosyal medya da turizm ve dijitalleşmeyi konu alan araştırmalardaki bir diğer temadır. Sosyal medya, hizmet sağlayıcıları ve turistler arasındaki ilişkiyi dönüştüren temel unsurlardan biridir (Liu, Zhang ve Yao, 2021). Bununla birlikte sosyal medya destinasyonlar ve hatta endüstrisinin tamamı üzerinde de geri dönülemez etkiler yaratan bir dijitalleşme örneği olarak kabul edilebilir. Sahip olduğu bu değer sosyal medyanın gelecek yıllarda da önemli bir araştırma konusu olarak turizm literatüründe yer alacağını göstermektedir.

COVID-19 küresel ölçekte dijital stratejilere duyulan ihtiyacı açıkça göstermiştir. Buna bağlı olarak dijital dönüşüm eğitimden sanayiye tüm faaliyet alanlarının en önemli hedeflerinden biri haline gelmiştir. COVID-19 diğer sektörleri etkilediği kadar turizm sektörünü de etkilemiştir (Santos ve Oliveira Moreira, 2021). Pandemi ile birlikte dijitalleşme, alternatif turizm modellerinin ortaya çıkmasına sebep olmakta olup var olan turizm türlerinin dönüşümünü de beraberinde getirmektedir (Duro, Perez-Laborda ve Fernandez, 2022). Buna göre dijital araç ve teknolojiler turizmde verimliliği artıran bileşenler olarak kavramsallaştırılabilir. Turizm sektöründe dijitalleşme artık işletmeleri ve bireyleri bu alanda etkin olmaya mecbur kılmaktadır. Dolayısıyla dijitalleşme ile ilgili bu gelişmeler araştırmacıların ilgisini çekmiş ve bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili konuların yeni modellerle analiz edilmesini sağlamıştır (Türkmendağ, 2021).

Bu araştırmada, turizm ve dijitalleşme konulu makaleler bilimsel haritalama tekniğinden faydalanarak analiz edilmiştir. Turizm ve dijitalleşme konulu araştırmaların sayısında özellikle 2015'ten sonra dikkate değer bir artış gözlenmiştir. Turizm ve dijitalleşme konulu araştırmalarda öncelikli temalar dijital gerçeklik teknolojileri, turizm modeli ve stratejisi, bilgi ve iletişim teknolojileri, Covid-19, turizmde yönetim ve turizmde sosyal medyadır. Turizm ve dijitalleşme konulu araştırmaların hem yayın hem de atıf sayılarının ülkelere göre dağılışında yüksek değerler başta Avrupa ülkeleri olmak üzere sosyo-ekonomik açıdan gelişmiş ülkelerdir. Araştırma konusuna ilişkin gelecek eğilimler bağlamında elde edilen bulgular turizm ve dijitalleşme ile ilgili literatürün genişlediğini ve daha kapsamlı hale geldiğini göstermiştir. Hem bireyler hem de işletmeler turizm faaliyetlerinde dijital teknolojiden doğrudan etkilenmiştir ve hala etkilenmektedir. Bu bağlamda turizm ve dijitalleşme sorunsalının gelecekte önemli bir araştırma gündemi olacağı kolaylıkla öngörülebilir.

Turizm ve dijitalleşme ilişkisinin ilgili literatürde ele alınışını anlamaya yönelik olan bu çalışmanın ilk katkısı, bu araştırma alanında yayınlanan ilgili makalelerin seçimi ve içerik analizi yoluyla eğilimleri, boşlukları ve araştırma fırsatlarının belirlenmesidir. Araştırmanın ikinci katkısı ise dijitalleşmenin turizm üzerindeki yansımalarına odaklanarak turizmde dijitalleşme çalışmalarına artan ilgiyi anlamaya dayanmaktadır.

Çalışmada veri tabanı olarak yalnızca Web of Science veri tabanının kullanılmış olması araştırmacının sınırlılıklarından biridir. Gelecek çalışmalarda Scopus gibi diğer veri tabanlarından da yararlanılarak karşılaştırmalı analizler yapılabilir. Diğer bir sınırlılık yalnızca makalelerin incelenmiş olmasıdır. Bu anlamda Web of Science veri tabanında yer alan bildiriler ve kitap bölümlerinin de dahil edildiği araştırmalar yapılabilir. Benzer şekilde Science Mapping Analysis Tool (SciMAT) gibi farklı programlar da kullanılarak stratejik diyagramlar ve kümelenme haritaları oluşturulabilir ve turizmde dijitalleşme ile ilgili yayınların detaylı bir analizini yapmak için içerik analizinden yararlanılabilir. Ayrıca bu araştırma, bu alanda araştırma yapan veya ilgi duyanlar için değerli ipuçları verebilir. Gelecekteki araştırmalar, turizmde dijitalleşme hakkındaki farklı kavram ve kuramları belirlemeyi konu alabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %50, ikinci yazarın %50 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Akgış İlhan, Ö. (2021). The rise of digitalization in the tourism industry during COVID-19: Cyber space, destinations, and tourist experiences. M. Demir, A. Dalgıç and F. Doğanay Ergen (Eds.), *Handbook of research on the impacts and implications of COVID-19 on the tourism industry* in (pp. 843-862). USA: IGI Global.

- Akğış İlhan, Ö. (2021). Covid-19 Krizi Ve Kamusal Mekânda Dijitalleşme Eğilimleri. *Ege Coğrafya Dergisi*, 30(2), 309-319.
- Akgöl, Y. ve Ayazlar, G. (2021). Turizm ve festival ilişkisine yönelik araştırmaların bibliyometrik haritalandırılması (1975-2020). *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1369-1387.
- Alan, A. A. ve Şen, Ö. (2020). Gastronomi temalı festivaller üzerine yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (6), 132-144.
- Alford, P. and Jones, R. (2020). The lone digital tourism entrepreneur: Knowledge acquisition and collaborative transfer. *Tourism Management*, 81, 104-139.
- Alp, G. ve Çevik Ünlü, B. (2019). Turizm ve suç ilişkisinin bibliyometrik haritalama ile incelenmesi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(2), 213-228.
- Artadita, S. and Hisyam, H. (2021). Halal tourism research evaluation in 10 years: Past, present, and future. *Jurnal Bisnis dan Manajemen*, 2(2), 97-126.
- Atabay, E., Çizel, B. ve Ajanovic, E. (2019, 16-19 Ekim). Akıllı şehir araştırmalarının R programı ile bibliyometrik analizi. O. Emir (Ed.), Eskişehir, 20. *Ulusal Turizm Kongresi bildiriler kitabı* içinde (ss. 1130-1137), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bar-Ilan, J. (2008). Informetrics at the beginning of the 21st century-a review. *Journal of Informetrics*, 2(1), 1-52.
- Bec, A., Moyle, B., Schaffer, V. and Timms, K. (2021). virtual reality and mixed reality for second chance tourism. *Tourism Management*, 83, 104256. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2020.104256>
- Bilgin Sarı, E. (2021). Otel işletmelerinin hizmet kalitesinin belirlenmesinde SERVQUAL modeli kullanılan akademik çalışmaların bibliyometrik analizi. *International Journal of Contemporary Tourism Research*, 5, 47-54.
- Binbaşıoğlu, H. (2020). Akıllı turizm üzerine bibliyometrik bir literatür taraması. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 8(4), 1825-2847.
- Buhalis, D. and Amaranggana, A. (2013). Smart tourism destinations. Z. Xiang and I. Tussyadiah (Eds.), *Information and communication technologies in tourism 2014* in (pp. 553-564). Switzerland: Springer International Publishing.
- Buhalis, D. and Law, R. (2008). Progress in information technology and tourism management: 20 years on and 10 years after the internet -The state of e-tourism research. *Tourism Management*, 29(4), 609-623. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2008.01.005>
- Cavalcante, W. Q. D. F., Coelho, A. and Bairrada, C. M. (2021). Sustainability and tourism marketing: A bibliometric analysis of publications between 1997 and 2020 using VOSviewer software. *Sustainability*, 13(9), 1-21.
- Chang, S. E. and Jang, Y. T. J. (2014). Tourism goes mobile: A study on young and literate mobile users' adoption of smartphone-enabled tourism product booking services. *Journal of Applied Science and Engineering*, 17(1), 59-72.

- Christou, P., Simillidou, A. and Stylianou, M. C. (2020). Tourists' perceptions regarding the use of anthropomorphic robots in tourism and hospitality. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 32(11), 3665-3683.
- Davis, G. F. (2015). Editorial essay: What is organizational research for?. *Administrative Science Quarterly*, 60(2), 179-188.
- Doğan, S. ve Doğan, T. G. B. (2020). Uluslararası alanyazında sağlık turizmi alt bileşenleri üzerine bibliyometrik bir analiz. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 23(4), 561-586.
- Dönbak, E. R. (2020). Kültür ve turizm araştırmalarının bilim haritalama teknikleri ile bibliyometrik analizi. *Journal of Travel and Tourism Research*, (15), 52-78.
- Duro, J. A., Perez-Laborda, A. and Fernandez, M. (2022). Territorial tourism resilience in the COVID-19 summer. *Annals of Tourism Research Empirical Insights*, 3(1), 100039. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3758119>
- Elmas, Ç. ve Boyacıoğlu, E. Z. (2021). 'Kadın ve turizm' konulu çalışmaların görsel haritalama tekniğine göre bibliyometrik analizi. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1051-1069.
- Freire, R. R. and Veríssimo, J. M. C. (2021). Mapping co-creation and co-destruction in tourism: A bibliographic coupling analysis. *Anatolia*, 32(2), 207-217.
- García-Lillo, F., Úbeda-García, M. and Marco-Lajara, B. (2017). The intellectual structure of human resource management research. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(13), 1786-1815.
- Goh, H. C. (2021). Strategies for post-Covid-19 prospects of Sabah's tourist market – Reactions to shocks caused by pandemic or reflection for sustainable tourism? *Research in Globalization*, 3, 100056. <https://doi.org/10.1016/j.resglo.2021.100056>
- Guo, Y. M., Huang, Z. L., Guo, J., Li, H., Guo, X. R. and Nkeli, M. J. (2019). Bibliometric analysis on smart cities research. *Sustainability*, 11(13), 3606.
- Gürdin, B. (2020). Yeşil pazarlamanın bilimsel haritaların görselleştirilmesi tekniğiyle bibliyometrik analizi. *Econder International Academic Journal*, 4(1), 203-231.
- Hadjielias, E., Christofi, M., Christou, P. and Hadjielia Drotarova, M. (2021). Digitalization, agility, and customer value in tourism. *Technological Forecasting and Social Change*, 175, 121334. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121334>
- Hojeghan, S. B. and Esfangareh, A. N. (2011). Digital economy and tourism impacts, influences and challenges. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 19, 308-316.
- Jiménez-García, M., Ruiz-Chico, J., Peña-Sánchez, A. R. and López-Sánchez, J. A. (2020). A bibliometric analysis of sports tourism and sustainability (2002-2019). *Sustainability*, 12(7), 1-18.
- Karagöz, D. and Kama, S. (2021). Reviewing the production and development of 'place' knowledge in a recreational context. *Journal of Tourism Leisure and Hospitality*, 3(1), 47-60.
- Kart, M. ve Çalışkan, N. Ahilik ve iletişim: Nitel bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 93-111.

- Kaushal, V. and Srivastava, S. (2021). Hospitality and tourism industry amid COVID-19 pandemic: Perspectives on challenges and learnings from India. *International Journal of Hospitality Management*, 92, 102707.
- Kayumovich, K. O. (2020). Prospects of digital tourism development. *Economics*, 1(44), 1-2.
- Khaeril, K. and Mohungo, Y. (2021). Rural tourism, agri tourism; Sebuah penelusuran literature. *Public Policy (Jurnal Aplikasi Kebijakan Publik & Bisnis)*, 2(1), 142-157.
- Kırıcı Tekeli, E., Bozkurt, İ. and Tabak, G. (2021). Tourism and woman phenomenon: A bibliometric analysis based on a Web of Science database. C. Çobanoğlu, E. Günlü Küçükaltan, M. Tuna, A. Başoda, S. Doğan (Eds.), Antalya, *The conference on managing tourism across continents (MTCO'21) proceedings* in (pp. 313-334). USA: University of South Florida M3 Center Publishing.
- Kirova, V. (2021). Value co-creation and value co-destruction through interactive technology in tourism: The case of 'La Cité Du Vin' wine museum, Bordeaux, France. *Current Issues in Tourism*, 24(5), 637-650.
- Kitsios, F., Mitsopoulou, E., Moustaka, E. and Kamariotou, M. (2022). User-generated content behavior and digital tourism services: A SEM-neural network model for information trust in social networking sites. *International Journal of Information Management Data Insights*, 2(1), 100056. <https://doi.org/10.1016/j.jjime.2021.100056>
- Kozłowski, M., Brzozowska-Rup, K. and Piotrowska-Piątek, A. (2021). Information and communication technologies in food and accommodation sector in EU countries: Sticker or challenge for tourism development? *Technological Forecasting and Social Change*, 171, 120941. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120941>
- Kumar, S. and Shekhar. (2020). Digitalization: A strategic approach for development of tourism industry in India. *Paradigm*, 24(1), 93-108.
- Kumar, S., Sureka, R. and Vashishtha, A. (2020). The Journal of Heritage Tourism: A bibliometric overview since its inception. *Journal of Heritage Tourism*, 15(4), 365-380.
- Leong, L. Y., Hew, T. S., Tan, G. W. H., Ooi, K. B. and Lee, V. H. (2021). Tourism research progress—A bibliometric analysis of tourism review publications. *Tourism Review*, 76(1), 1-26.
- Liu, Y., Zhang, R. and Yao, Y. (2021). How tourist power in social media affects tourism market regulation after unethical incidents: Evidence from China. *Annals of Tourism Research*, 91, 103296. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2021.103296>
- Loureiro, S. M. C., Guerreiro, J. and Ali, F. (2020). 20 Years of research on virtual reality and augmented reality in tourism context: A text-mining approach. *Tourism Management*, 77, 104028.
- Lu, L., Zhang, P. and Zhang, T. C. (2021). Leveraging “human-likeness” of robotic service at restaurants. *International Journal of Hospitality Management*, 94, 102823.
- Mavric, B., Öğretmenoğlu, M. and Akova, O. (2021). Bibliometric analysis of slow tourism. *Advances in Hospitality and Tourism Research (AHTR)*, 9(1), 157-178.
- Melián-Alzola, L., Fernandez-Monroy, M. and Hidalgo-Peñate, M. (2020). Information technology capability and organisational agility: A study in the Canary Islands hotel industry. *Tourism Management Perspectives*, 33, 100606.

- Merigó, J. M., Blanco-Mesa, F., Gil-Lafuente, A. M. and Yager, R. R. (2017). Thirty years of the International Journal of Intelligent Systems: A bibliometric review. *International Journal of Intelligent Systems*, 32(5), 526-554.
- Merigó, J. M., Mulet-Forteza, C., Valencia, C. and Lew, A. A. (2019). Twenty years of Tourism Geographies: A bibliometric overview. *Tourism Geographies*, 21(5), 881-910.
- Merkx, C. and Nawijn, J. (2021). Virtual reality tourism experiences: Addiction and isolation. *Tourism Management*, 87, 104394. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2021.104394>
- Milović, B. (2012). Social media and ecrm as a prerequisite for hotel success. *Management Information Systems*, 7(3), 26-31.
- Moisa, C. and Raluca, I. (2021). A bibliometric analysis of industrial tourism research. *Revista De Turism-Studii Si Cercetari in Turism*, (32), 1-7.
- Muhammad, R., Mutiarin, D. and Damanik, J. (2021). Virtual tourism sebagai alternatif wisata saat pandemi. *Journal of Indonesian Tourism, Hospitality and Recreation*, 4(1), 53-60.
- Mulet-Forteza, C., Martorell-Cunill, O., Merigó, J. M., Genovart-Balaguer, J. and Mauleon-Mendez, E. (2018). Twenty five years of the Journal of Travel & Tourism Marketing: A bibliometric ranking. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 35(9), 1201-1221.
- Nikolskaya, E. Y., Lepeshkin, V. A., Blinova, E. A., Kulgachev, I. P. and Ilkevich, S. V. (2019). Improvement of digital technology in the tourism sector. *Journal of Environmental Management & Tourism*, 10(38), 1197-1201.
- Niñerola, A., Sánchez-Rebull, M. V. and Hernández-Lara, A. B. (2019). Tourism research on sustainability: A bibliometric analysis. *Sustainability*, 11(5), 1377.
- Özbay, Ö. ve Sarıca, R. (2019). Ters yüz sınıfa yönelik gerçekleştirilen çalışmaların eğilimleri: Bir sistematik alanyazın taraması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 332-348.
- Palácios, H., de Almeida, M. H. and Sousa, M. J. (2021). A bibliometric analysis of trust in the field of hospitality and tourism. *International Journal of Hospitality Management*, 95, 102944.
- Prasetyo, H. (2021). Analisis bibliometrik pada scholarly journals proquest dengan kata kunci "tourism in Indonesia" menggunakan perangkat lunak VOSviewer. *Khasanah Ilmu: Jurnal Pariwisata Dan Budaya*, 12(1), 16-21.
- Rahmi, N. F., Ridwan, E. and Lenggogeni, S. (2021). A review of the literature on the role of social capital in tourism growth. *Journal of Economics, Finance and Management Studies*, 4(9), 1619-1627.
- Ralph, D. and Searby, S. (2004). *Location and personalisation: Delivering online and mobility services (Vol. 8)*. London: IET.
- Santos, N. and Oliveira Moreira, C. (2021). Uncertainty and expectations in Portugal's tourism activities. Impacts of COVID-19. *Research in Globalization*, 3, 100071. <https://doi.org/10.1016/j.resglo.2021.100071>
- Sarıkaya, F. ve Yılmaz, M. (2021). Medikal turizm temalı ulusal lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi (2008-2020). *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 2573-2591.

- Saseanu, A. S., Ghita, S. I., Albastroiu, I. and Stoian, C. A. (2020). Aspects of digitalization and related impact on green tourism in European countries. *Information*, 11(11), 1-24.
- Schiopu, A. F., Hornoiu, R. I., Padurean, M. A. and Nica, A. (2021). Virus tinged? Exploring the facets of virtual reality use in tourism as a result of the COVID-19 pandemic. *Telematics and Informatics*, 60, 101575. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2021.101575>
- Serrano, L., Sianes, A. and Ariza-Montes, A. (2019). Using bibliometric methods to shed light on the concept of sustainable tourism. *Sustainability*, 11(24), 6964.
- Shen, S., Xu, K., Sotiriadis, M. and Wang, Y. (2022). Exploring the factors influencing the adoption and usage of augmented reality and virtual reality applications in tourism education within the context of COVID-19 pandemic. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 30, 100373. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2022.100373>
- Soluk, J., Kammerlander, N. and De Massis, A. (2021). Exogenous shocks and the adaptive capacity of family firms: Exploring behavioral changes and digital technologies in the COVID-19 pandemic. *R&D Management*, 51(4), 364-380.
- Sudapet, I. N., Nasihien, R. D., Ibrahim, M. H. W., Setiawan, M. I., Sukoco, A. and Rosyid, A. (2021). Covid19 and world tourism research. *IJEED International Journal of Entrepreneurship and Business Development*, 4(2), 211-215.
- Şen, Ö. and Akel, G. (2021). Where does golf tourism go? Yesterday, today, tomorrow. *Journal of Yasar University*, 16(62), 524-547.
- The World Bank. (2023). Individuals using the Internet. <https://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.ZS> (Erişim Tarihi: 04.03.2023)
- Türkmendağ, Z. (2021). SSCI turizm ve ağırlama dergilerinde bulunan bilgi teknolojileri araştırmalarının bibliyometrik analizi. *Journal of Yaşar University*, 16, 94-110.
- Vázquez, R. M. M. (2020). Nautical tourism: A bibliometric analysis. *Journal of Spatial and Organizational Dynamics*, 8(4), 320-330.
- Watkins, M., Ziyadin, S., Imatayeva, A., Kurmangalieva, A. and Blembayeva, A. (2018). Digital tourism as a key factor in the development of the economy. *Economic Annals-XXI*, (169), 40-45.
- Ye, Q., Song, H. and Li, T. (2012). Cross-institutional collaboration networks in tourism and hospitality research. *Tourism Management Perspectives*, 2, 55-64.
- Zhang, J., Yu, Q., Zheng, F., Long, C., Lu, Z. and Duan, Z. (2016). Comparing keywords plus of WoS and author keywords: A case study of patient adherence research. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 67(4), 967-972.
- Zhang, Y., Yang, H. and Wang, G. (2021). Monitoring and management of high-end tourism in protected areas based on 3D sensor image collection. *Displays*, 70, 102089. <https://doi.org/10.1016/j.displa.2021.102089>
- Zopiatis, A., Pericleous, K. and Theofanous, Y. (2021). COVID-19 and hospitality and tourism research: An integrative review. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 48, 275-279.
- Zupic, I. and Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472.

Extended Abstract

Introduction

Due to the increasing interest in digitalization, old marketing tools in the field of tourism have lost their effectiveness over time; facilities, cities, regions, and countries have entered into new searches that fully meet the requirements of the modern age. Digitalization not only creates measures to increase tourist satisfaction but also offers opportunities to develop new tourism activities (Kumar and Shekhar, 2020).

Although the number of publications on tourism and digitalization in the relevant literature is increasing day by day, the characteristics of this research topic are not known. In this sense, problematizing digitalization in tourism A bibliometric survey will offer many opportunities to identify current status and trends. Bibliometric methods, also called scientific mapping, allow for the evaluation of bibliographic data by identifying prominent trends related to the research topic (Merigó, Blanco-Mesa, Gil-Lafuente and Yager, 2017). In this context, this research aims to examine the articles on tourism and digitalization in the Web of Science database by using the VOSviewer software, which is one of the bibliometric analysis techniques, by making use of the scientific mapping technique. Accordingly, it is aimed to determine the current situation and trends regarding the subject expressed. The research sought answers to the following questions:

- What are the chronological characteristics of research on tourism and digitalization?
- What are the priority themes in research on tourism and digitalization?
- What is the distribution of research on tourism and digitalization by country?
- What are the future trends in tourism and digitalization research?

This study will provide an understanding of how the relationship between tourism and digitalization is conceptualized in the relevant literature. In addition, it will provide insight into understanding and interpreting future trends in research on digitalization in tourism.

Method

The universe of the research consisted of articles on tourism and digitalization. Its sample includes 143 articles obtained by searching the Web of Science database with the keywords "tourism" and "digitalization" in January 2022. Obtained data were analyzed using VOSviewer software. First, a data set was created for the entire study period from 2009-to 2022. Using this data set, the keywords in the research were analyzed, and network clusters were obtained by considering the relationship between them. This analysis was made by considering 219 keywords in total. Afterward, the chronological development of the evaluated studies was evaluated and finally, the number of publications was mapped. It was mapped using Geographic Information Systems (GIS) in mapping the distribution of publications by country. This study is not included in the study group that requires TR Index ethics committee approval.

Findings

Considering the 219 keywords in the articles evaluated within the scope of the research, the correlation between the keywords was analyzed by making use of the network analysis. The value, which shows the number of publications in which two keywords are used together, is expressed as link strength. The word with the highest connection strength is the "digitalization" key, similar to frequency. The link strength of the digitalization keyword is 115, followed by "COVID-19", "social media", "tourism industry", "tourism management", and "cultural tourism", respectively.

Considering the links within the keywords, 6 clusters were determined. According to the research findings, it has been seen that the articles on tourism and digitalization are concentrated in six

clusters: Digital Reality Technologies, Tourism Model and Strategies, Information and Communication Technologies, COVID 19, Management in Tourism and Social Media in Tourism.

It can be stated that there has been a remarkable increase in the number of tourism researches on digitalization, especially after 2015. When the distribution of the number of publications and citations taken into consideration in the study is examined according to the countries, it is seen that there is a clear pattern in the spatial distribution of both the number of publications and citations. High values in both categories are concentrated in socioeconomically developed countries, especially in European countries.

Conclusion, Discussion, and Recommendations

Digital reality refers to the range of technologies and possibilities that include Augmented Reality, Virtual Reality, and Mixed Reality that simulate reality in various ways. The use of these technologies in the tourism industry is increasing day by day (Bec, Moyle, Schaffer, and Timms, 2021; Schiopu, Hornoiu, Padurean and Nica, 2021). On the other hand, the ongoing COVID-19 pandemic raises several issues and challenges for tourism education. Chief among these is the transition from traditional/face-to-face education to digital/ hybrid learning forms and tools (Shen, Xu, Sotiriadis and Wang, 2022). In addition to the digital reality technologies expressed, image recognition technology and tourism are among the most visible components of digitalization.

In tourism, digital tools are also used in business model and strategy development processes. Digital tools contribute to the development of integrated plans in tourism. Thus, it enables the development of effective tourism models and strategies (Goh, 2021). Another important theme in tourism and digitalization research is the widespread use of information and communication technologies. Especially in the last few years, computers have become a tool for business transactions, information exchange, financial dealings, and marketing communications. Therefore, information has strategic importance in tourism (Kozłowski, Brzozowska-Rup and Piotrowska-Piątek, 2021). About information and communication technologies, social media is one of the main elements that transform the relationship between service providers and tourists (Liu, Zhang and Yao, 2021). The value of social media shows that it will take place in tourism literature as an important research topic in the coming years.

Research findings show that the number of articles on tourism and digitalization has increased remarkably after 2015. It can be stated that the number of researches on the subject of the investigation has increased because digital tools have become much more visible both in daily and professional life, especially after 2020, with the effect of COVID-19. The highest values in the distribution of both the publication and citation numbers of research on tourism and digitalization by country are socioeconomically developed countries, especially European countries. Findings obtained in the context of future trends in the research topic showed that the literature on tourism and digitalization has expanded and become more comprehensive.

The first contribution of this study, which aims to understand the relationship between tourism and digitalization in the relevant literature, is to identify trends, gaps, and research opportunities through content analysis and selection of relevant articles published in this research area. The second contribution of the research is based on understanding the increasing interest in digitalization studies in tourism by focusing on the reflections of digitalization on tourism.

The fact that only the Web of Science database was used as a database in the study is one of the limitations of the study. In future studies, comparative analyzes can be made by using other databases such as Scopus. Another limitation is that only the articles were examined. In this sense, research can be conducted including the papers and book chapters in the Web of Science database. Similarly, Science Strategic diagrams and cluster maps can be created by using different programs such as Mapping Analysis Tool (SciMAT), and content analysis can be used to make a detailed analysis of publications related to digitalization in tourism. In addition, this research can provide valuable clues for those who are researching or interested in this field. Future research may focus on identifying different concepts and theories about digitalization in tourism.

Hizmet İçi Eğitimlerin Öğretmen Niteliğine Olan Etkisinin Değerlendirilmesi

Muhammed SALİHOĞLU
Milli Eğitim Bakanlığı
muhammedazdir65@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3381-8047

Ahmet YAYLA
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
ahmetyayla@yyu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-5021-6649

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1118567
Geliş Tarihi: 18.05.2022	Revize Tarihi: 10.03.2023
	Kabul Tarihi: 20.03.2023

Atf Bilgisi

Salihoğlu, M. ve Yayla, A. (2023). Hizmet içi eğitimlerin öğretmen niteliğine olan etkisinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 134-153.

ÖZ

Türkiye, uzun bir dönemdir öğretmenlerinin niteliklerinin artması için bir arayış içerisinde. Söz konusu bu arayış öğretmenin eğitimini de istikrarlı bir yörüngeye oturma çabasının zorluklarını doğal olarak kendi içerisinde barındırmaktadır. Bu çaba çerçevesinde eğitim camiası son dönemde mevcut öğretmen kadrosunun niteliğini artırmak için daha derin bir arayış içerisine girmiştir. Hizmet içi eğitimler bağlamında mevcut çalışan öğretmenlerin niteliklerini artırmak ülkenin geleceği adına oldukça önemli görülmektedir. Bu çerçevede, bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin, mesleki gelişim için gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen niteliğine olan etkisi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkararak bir durum değerlendirmesi gerçekleştirmektir. Türkiye'nin, hedeflerine ulaşabilmesi ve toplumda yaşanan problemlerin azaltılabilmesi için öğretmen kalitesinin çağın ihtiyaçlarına ve ülkenin kendi iç dinamiklerine uygun bir şekilde artırılması önemlidir. Bunun için de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarının niteliği hakkında bir durum değerlendirmesi yapılmasının faydalı olacağı düşünülmüştür. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci görüşme yöntemi kullanılarak sürdürülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu teşkil eden 15 öğretmen, ölçüt ve maksimum çeşitlilik örneklemeleri kullanılarak belirlenmiştir. Veri analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgu ve sonuçlarında; Türkiye'deki öğretmen profilinin niteliğinin artması için hem öğretmenlerin hem de eğitim örgütlerinin sorumluluk alması gerektiği, gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlere yönelik önemli reformlar yapılması gerektiği, reformların gerçekleşmesinin önündeki engellerin aşılmasının elzem olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Nitelikli öğretmen, mesleki gelişim, hizmet içi eğitim.

Evaluation of the Effect of In-Service Training Studies on Teacher Qualification

ABSTRACT

Turkey has long sought to improve the qualifications of its teachers. The quest naturally carries the challenges of teacher training in its own right, in trying to find a stable orbit. In this effort, the educational community has recently embarked on a deeper search to improve the quality of their current staff. Improving the qualifications of teachers in the context of in-service instruction is considered crucial to the future of the country. Within this framework, the main purpose of this research is to conduct a case study by demonstrating how teachers see the impact of in-service training in professional development on teacher qualification. It is important that the quality of teachers is improved in accordance with the needs of the age and the internal dynamics of Turkey to meet the 2023 and above and to reduce the social problems. This was thought to be helpful if a situation assessment was made on the nature of in-service training for professional development of teachers. The study was carried out with a pattern of case studies, one of the qualitative research methods. The data collection process has been maintained using the interview method. The semi-structured interview form has been used as a data collection tool. The study group of 15 teachers was determined using criteria and maximum diversity samples. In data analysis, the technique of content analysis is used. In the findings and conclusions of the investigation; It was seen that both teachers and educational institutions should take responsibility to improve the quality of the teacher profile in Turkey. it was concluded that it is essential to make important reforms related to in-service education and to overcome the obstacles to implementing the reforms.

Keywords: Qualified teacher, professional development, in-service training.

Giriş

İnsan, insanın gölgesinde yetişir. İnsan, aklını kullanarak sorumluluklarını yerine getirmek zorunda olan tek varlıktır. İnsanın akla sahip olması onu değerli kılmaktadır. Bu değer karşılığı ancak onun eğitilmesiyle verilebilir. Bu yüzden insan ve eğitim, bu iki kavram insanın varoluşundan beri önemini kaybetmemiştir. Çünkü o, ancak eğitimle kişilik kazanabilmektedir. Kişiliğin oluşumu anne karnında başlar ve hayat boyunca devam eder. Aile bu yönüyle eğitim sürecinin ilk ayağını oluşturur. Bir süre sonra çocuk eğitim-öğretim yaşına ulaşır. Onun için hayatın ikinci ve oldukça uzun aşaması olan okul hayatı başlar. Artık çocuğun kişiliğinin inşasında önemli bir faktör devreye girer: Öğretmen.

Öğretmen onun ruhuna, yüreğine, aklına olumlu veya olumsuz dokunuşlarda bulunur. Öğretmenin davranışları, iletişim tarzı, duruşu, mesleğine olan sevgisi çocukların hayatında izler bırakır. Bu yüzden öğretmen, eğitim-öğretim faaliyetleri ile öğrenci arasında bir köprü gibidir. Köprü ne kadar sağlam olursa eğitim ve öğretim faaliyetleri o kadar kaliteli olur. Üstüner'e (2004) göre, eğitimin üç önemli faktörü olan 'program, öğretmen ve öğrenci' arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu ilişki içerisinde köprü vazifesi gören öğretmen önemsenmesi gereken en önemli faktördür. Çünkü öğretmen, eğitim programlarına ruh verir.

Eğitim olgusunda en önemli faktör olan öğretmenin nitelik açısından donanımlı olması önem arz etmektedir. Toplumların küçük bireyleri olan çocukların gelişim ve eğitiminde sorumluluk alan rasyonel savaşçılar ebeveynler ve öğretmenlerdir (Cüceloğlu, 2008). Bireyin eğitiminde ebeveynler kadar önemli olan öğretmenlerin nitelikli olmasının, bir toplumun sağlıklı yetişmesinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Çünkü ebeveynleri yetiştirenler de öğretmenlerdir. Dolayısıyla bir toplumun gelişimini nesiller boyu sağlıklı sürdürebilmesinde öğretmenlik mesleğinin büyük önemi vardır. Öğretmenlerin; öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri olan genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisinde gelişimlerini sürdürmekle birlikte öğretmenlik mesleğinin özüne uygun bir duruşa sahip olmaları gerektiği önemli oranda kabul görmektedir. Öğretmenlerin söz konusu mesleki donanımlara sahip olmasıyla birlikte, kişilik ve karakterlerinin mesleğe uygun olması, toplumun milli ve manevi değerlerini içselleştirmesi, tutum ve davranışlarında evrensel değerlere riayet etmesi; nezaketi, fedakârlığı, azmi ve sabrıyla sınıfta ve okulda hem öğrencilerine hem de velilerine rol model olması önemli görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini, ifade edilen özellikler çerçevesinde ifa edemeyen öğretmenlerin toplumun gelişimine katkı sağlayamayacağı varsayılmaktadır (Sünbül, 1998). Dolayısıyla öğretmenlik mesleğini icra edenlerin yüksek niteliğinin, topluma iyi yetişmiş insan armağan etmede önemli bir işlevi olduğu düşünülmektedir. Eğer öğretmenler nitelikli ve donanımlı yetiştirilebilirse öğretmenlerin niteliği oranında eğitimin kalitesi artabilir (Çalışıcı, 2019). Bunun için öğretmenlerin belirtilen özellikler bağlamında hizmet içi eğitimler aracılığıyla niteliklerinin sürekli artırılması toplumun geleceğinin inşası açısından önemli görülmektedir.

Öğretmen, ülkemizde geçmişten bu yana klasik olarak 'bilgi kaynağı' şeklinde görülmüştür ve kendisinden 'öğrendiği bilgiyi öğrencinin kafasına kazıtan öğretici' olması beklenmiştir (Kiraz ve Dursun, 2015). Bu anlayışın, öğretmenin eğitimde özne bir şahsiyet olmasına engel olduğu düşünülmektedir. Eğitim olgusu yekpare bir yapı olarak değerlendirildiğinde öğretmen bu yapının nesnesi değil öznesi olarak görülebilmelidir. Öğretmenin, bu yapının öznesi olarak görülmesi öğrencinin nesneye dönüşmesi anlamına gelmemelidir. Eğitimin faktörlerinden olan öğretmen de öğrenci de hiyerarşik bir sıralamaya tabi tutulmadan önemli görülmelidir. Eğitimin bütün paydaşlarını değerli görmek bu açıdan önemlidir.

Öğretmen, bütün kişiliğiyle, var oluşuyla, bilgisiyle, davranışlarıyla sınıfta öğrencinin ruhuna bilinçli bir şekilde dokunmalıdır. Öğretmenin kişiliği ve öğrencisinin ruhunu inşa etmeye yönelik eylemleri öğrencinin kişiliğinin şekillenmesine etki eder (Gürses, 2011; Köseoğlu, 1994). Öğretmenin kişiliği bu açıdan her şeyden ötedir. O, kişilik ve karakteriyle topluma örnek olmak durumundadır. Fakat Türkiye'de mevcut öğretmenlerin mesleki gelişim açısından niteliğinin iyi bir noktada olmadığı düşünülmektedir (Seferoğlu, 2004). 2020-2021 verilerine göre bir milyon 112 bin 304 öğretmen görev

yapmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021). Söz konusu devasa kadronun kalitesinin artması önem arz etmektedir.

Türkiye’de öğretmen kadrosuna dâhil edilen yeni öğretmenlerin mevcut kadroya oranla sayısının az, mevcut kadronun ise bir milyonun üzerinde olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin hizmet içi süreçte mesleki gelişimlerinin oldukça önemli olduğu görülmektedir (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2021 yılı itibarıyla son 10 yılda 397 bin 99 öğretmen atanmıştır. Eylül 2021’de 15 bin sözleşmeli öğretmen atanacağı duyurulmuştur (MEB, 2022). İlerleyen süreçlerde öğretmen atama rakamlarının çok yüksek olmayacağı düşünülmektedir. 2021 KPSS Lisans Eğitim Bilimleri Oturumu’na 400 bin 842 öğretmen aday başvurmıştır. (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2022). Bu sayı atama bekleyen öğretmen sayısının yüksekliğini göstermektedir ve bu sayı giderek artmaktadır. Atama bekleyen öğretmen sayısındaki yığılmadan dolayı eğitim fakültelerinin kontenjanlarının azaltılması yoluna gidilmektedir (Selçuk, 2020). Tüm bunlar mevcut bir milyon 100 binin üzerindeki öğretmen kadrosuyla uzun bir süre eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüleceğini göstermektedir.

Bu çalışma öğretmenlerin, mesleki gelişimleri için gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen niteliğine olan etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır:

1. Öğretmenlerin nitelikli öğretmene ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin mevcut durumdaki öğretmen niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin Türkiye’de hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artmasının önündeki engellere dair görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin öğretmen niteliğinin artmasına yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Yöntem kısmında araştırma süreci ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Bu çerçevede, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi başlıklarından oluşmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle tasarlanmış olup, bu yöntemin desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu desende bir durumla ilişkili etmenler bütüncül bir bakış açısıyla araştırılır. İlgili durumu nasıl etkilediklerine ve söz konusu durumdan nasıl etkilendiklerine yoğunlaşırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırma, kuram inşa etmeyi merkeze alan bir anlayışla sosyal durumları bağlı oldukları çevrenin içerisinde araştırmayı ve anlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım, 1999). Bu yöntem herhangi bir konuda ayrıntılı ve derinlemesine bilgi elde etmeye imkân sağlayan, sayısı sınırlı olan kişilerin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma yöntemidir (Patton, 2014). Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada görüşme tekniği aracılığıyla MEB’e bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilerek; öğretmen niteliğinin ne anlam ifade ettiği, Türkiye’nin mevcut öğretmen kadrosunun niteliği, mevcut hizmet içi eğitim çalışmalarının niteliği, hizmet içi eğitimler bağlamında öğretmen niteliğinin artmasının önündeki engeller ve öğretmenlerin niteliğinin artması için atılabilecek adımlar hakkında veriler elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; çeşitli okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme yönteminin doğası gereği evrenin tamamına ulaşım görüşmeler gerçekleştirilmesinin oldukça zor olması sebebiyle araştırma, çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunu 15 öğretmen teşkil etmektedir. Durum çalışması modeliyle

desenlenen bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden hem ölçüt örnekleme hem de maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. Ölçüt örneklemede araştırma özelliklerini barındıran kişiler çalışma grubu olarak seçilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Maksimum çeşitlilik örneklemede ise amaç göreceli bir şekilde küçük bir örneklem grubu oluşturularak söz konusu örneklem üzerinde çalışılan konuya dâhil edilebilecek şahısların çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma grubu oluşturulurken ölçüt örnekleme çerçevesinde; en az beş yıl görev yapmış olma, devlet okullarında aktif görev almış olma ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme çerçevesinde ise eğitim durumlarının lisans, yüksek lisans ve doktora şeklinde çeşitlendirilmeleri, farklı il ve ilçelerde görev yapıyor olmaları, branş çeşitliliğinin diğer kriterler de gözetilerek çeşitlendirilmeleri dikkate alınmıştır. Olasılık merkezli olmayan amaçlı örnekleme yöntemine göre durumlar üzerinde derinlemesine çalışılabilmesi için bazı kişilerin/grupların bilgi, birikim ve tecrübeleri kullanılır. Böylece seçilen çalışma grubu üzerinden araştırmanın amacına yönelik birçok şey öğrenilebilir (Berg ve Lune, 2019). Araştırmacı, öğretmenlerden hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen niteliğine olan etkisine yönelik derinlemesine bilgi sağlamayı amaçlamıştır.

Nitel araştırmalarda odaklanılan durumu bütün yönleriyle tecrübe etmiş bir gruba ya da bireyle çalışarak bu durum araştırılır (Özet, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yüzden örneklem büyüklüğü olarak 3-4 kişi ile 10-15 kişi arasında değişen heterojen bir çalışma grubu belirlenir (Özet, 2014). Bu araştırma için ilkököl, ortaokul ve lisede görev yapan 15 öğretmen gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Öğretmen	Eğitim Durumu	Kıdem	Branş	Mezun Olunan Fakülte	Çalışılan Okul Kademesi
Ö1	Lisansüstü	16	Sınıf	Eğitim	İlkokul
Ö2	Lisansüstü	13	Sınıf	Eğitim	İlkokul
Ö3	Lisansüstü	7	Sınıf	Eğitim	İlkokul
Ö4	Lisansüstü	10	İngilizce	Eğitim	Ortaokul
Ö5	Lisansüstü	9	Matematik	Edebiyat	Lise
Ö6	Lisansüstü	12	Sınıf	Eğitim	İlkokul
Ö7	Lisansüstü	21	Coğrafya	Fen-Edebiyat	Lise
Ö8	Lisans	15	Rehberlik	Eğitim	Ortaokul
Ö9	Lisans	19	Fizik	Eğitim	Lise
Ö10	Lisans	20	Matematik	Eğitim	Ortaokul
Ö11	Lisans	9	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	İlahiyat	Ortaokul
Ö12	Lisans	27	Sınıf	Eğitim	İlkokul
Ö13	Lisans	25	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Eğitim	Lise
Ö14	Lisans	23	Türkçe	Eğitim	Ortaokul
Ö15	Lisansüstü	8	Fen Bilgisi	Eğitim	Ortaokul

Çalışma grubundaki öğretmenlerin sekizi lisansüstü, yedisi ise lisans düzeyindedir. Gruptakilerin beşi sınıf, ikisi matematik, ikisi rehberlik ve psikodanışmanlık öğretmenidir. Ayrıca çalışma grubunda İngilizce, Coğrafya, Fizik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe ve Fen Bilgisi branşlarından birer öğretmen vardır. Gruptakilerin 12'si eğitim fakültesi ve birer olmak üzere edebiyat, fen-edebiyat ve ilahiyat mezunudur. Çalışma grubundakilerin beşi ilkökölde, altısı ortaokulda ve dördü lisede görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen niteliğine olan etkisini değerlendirebilmek amacıyla öğretmenlerden veri toplanmıştır. Araştırmanın hedefine ulaşmasında en uygun veri toplama aracının görüşme tekniği olduğu düşünülmüştür. Çünkü durum çalışmalarında görüşme, başlıca veri toplama aracıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Veri toplama aracı olarak da görüşmeler esnasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan beş soru ilgili alan yazını tarandıktan sonra geliştirilmiş ve görüşmelerin geçerliliğini artırmak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşüne başvurulduktan sonra pilot uygulamalar gerçekleştirilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri analizi sürecinde öncelikle ses kayıt cihazıyla ses kaydı alınan görüşmeler bilgisayar aracılığıyla yazılarak elektronik ortamda toplanmış ve 15 öğretmenden 136 sayfalık ham veri seti oluşturulmuştur. Elde edilen veriler araştırmanın modeline ve amacına uygun bir şekilde içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Durum çalışması deseniyle tasarlanan bu çalışma, katılımcıların yaşantılarını ortaya çıkarmaya yönelik olduğu için verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizinde amaçlanan şey, elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşabilmektir. Bu bağlamda elektronik ortamda yazıya dökülmüş olan öğretmenlere ait söylemler oldukça dikkatli bir şekilde okunarak içerik analizinin ruhuna uygun bir şekilde analiz edilmiş ve sorulan sorulara yönelik söylemler uygun bir şekilde not edilerek uygun kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar ile birlikte ilgili kategori ve temalara ulaşılmıştır.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlanması için aşağıdaki önlemler alınmıştır:

- Araştırmanın görüşme sorularının ve formunun hazırlanmasında uzman görüşlerine başvurulmuştur.
- Formda yer alan soruların, araştırmanın genel amacına uygun olmasına dikkat edilmiştir.
- Görüşme soruları hazırlandıktan sonra kapsam geçerliğini sağlamak için 6 öğretmen ile yapılan pilot uygulamada katılımcılar soruları yeterli sayıda, açık ve anlaşılır bulduklarını ifade etmişlerdir.
- Veriler toplamak için yapılan görüşmeler esnasında katılımcılara yeterli süre verilmiştir.
- Katılımcılar sorunun kapsamının dışına çıktığı durumlarda uyarılmış, ifadelerin net olmadığı durumlarda ise onlara açıklayıcı cevap gerektiren sorular sorulmuştur.
- Çalışmada elde edilen veriler araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır.
- Bu işlemde sonra görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (2019) Güvenirlik=görüş birliği/ (görüş birliği+görüş ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Araştırma Etiği

Etik onayı Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü'nden 21.06.2021 tarihli, oturum sayısı 2021/08 ve alınan karar sayısı 31 olan araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallara uyulmuştur. Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından öğretmenlere uygulama ile ilgili gerekli açıklamalar yapılarak gönüllülüğe dayalı olarak veriler toplanmış ve araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bulgular

Bu kısımda çalışma grubundaki öğretmenlere yöneltilen sorular kapsamında elde edilen bulgular tema, kategori ve kodlar çerçevesinde tablolandırılmıştır. Tabloların öncesinde hangi tema ve kategorilere ulaşıldığı açıklanmış, sonrasında ise tablolar yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin Nitelikli Öğretmene İlişkin Görüşleri

Bu alt başlıkta “Öğretmenlerin nitelikli öğretmene ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Söz konusu probleme yönelik olarak öğretmenlere “Sizce nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler neler olmalıdır? Açıklayabilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen verilerin analizi sonucunda “Nitelikli Öğretmen” temasına, “Kişilik ve Karakter Özellikleri” ve “Mesleki Özellikler” kategorilerine ulaşılmıştır. Tema, kategori ve kodların sunulduğu tablo şu şekildedir:

Tablo 2

Öğretmenlerin Nitelikli Öğretmene İlişkin Görüşlerine Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Çok Yönlü Öğretmen	Kişilik ve Karakter Özellikleri	Toplumsal değerleri içselleştirme	11
		Güçlü iletişim becerisi	10
		Rol-Model	8
		Meslek sevgisi	6
		Liderlik becerisi	5
		Güvenilir olma	3
		Sabırlı olma	3
		Fedakâr olma	2
		Yaratıcı olma	2
	Mesleki Özellikler	Pedagojik tecrübe	15
		Yenilik ve değişikliklere açıklık	13
		Güncel gelişmeleri takip etme	8
		İdealist olma	5
		Sınıf yönetimi becerisi	4
		İnsan yetiştirme odaklı	3
Merhametli ve sevgi dolu	2		
İşbirlikçi	2		

Tablo 2’de “Kişilik ve Karakter Özellikleri” kategorisi ile ilgili olarak öğretmenlerin çoğu nitelikli bir öğretmenin toplumsal değerleri içselleştirmiş ve güçlü iletişim becerisine sahip olması gerektiğini beyan etmiştir. Bunun dışında öğretmenler; nitelikli bir öğretmenin rol-model, mesleğini seven, liderlik becerilerine sahip, güvenilir, sabırlı, fedakâr ve yaratıcı olması gerektiğine yönelik görüş belirtmiştir. Diğer bir tema olan “Mesleki Özellikler” kategorisiyle ilgili olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu nitelikli bir öğretmenin pedagojik tecrübeye, yenilik ve değişikliklere açık olması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler; nitelikli bir öğretmenin güncel gelişmeleri takip etmesi, idealist olması, sınıf yönetimi becerisine sahip olması, insan yetiştirme odaklı hareket etmesi, merhamet ve sevgi dolu olması ve işbirliğine önem vermesi gerektiğini ifade etmiştir. Genel olarak tablo değerlendirildiğinde nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken kişilik ve karakter özelliklerinin ve mesleki özelliklerinin önemsendiği görülmektedir.

Öğretmenlerin “Sizce nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler neler olmalıdır? Açıklayabilir misiniz?” sorusuna yönelik ifade ettikleri bazı görüşler şu şekildedir:

“Öğretmen genel olarak pedagojik formasyon bilgisine sahip olmalı. Özelde kendi kademesinin formasyonuna sahip olmalı. Okuttuğu sınıf düzeyinde disiplinlerin kademe düzeyine göre bilgi sahibi olmalı. Yeniliklere ve değişime açık olmalı. Ulusal ve uluslararası güncel gelişmelerden ve uygulamalardan haberdar olmalı....” (Ö1)

“İçinde bulunduğumuz yüzyılı değerlendirirsek işte 21. yüzyılda bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler uuu bir öğretmen önce iyi bir şekilde üretebilmesi için öğrenen olması lazım. Bence öğrenen bir öğretmen olması lazım. Yani sürekli öğrenmeye açık bir öğretmen uuu ikinci olarak tasarımcı olması lazım bir öğretmenin. Kolaylaştırıcı olması lazım...” (Ö6)

“Öncelikle öğretmenliğin temel bilgi ve becerisine sahip olmalıdır. Yani eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, plan, program yöntem ve metotlar vb gibi teorik alt yapısı güçlü olmalıdır. Alan bilgisi yeterli olmalı ve bu konuda görev süresi içerisinde kendini yetiştirme istenci bulunmalıdır. Öğretmen güçlü iletişim becerilerine sahip olmalı...”(Ö10)

“.... Karşısındaki kişiyi ilk önce insan olarak görmeli sonra ona öğrenci, meslek, görev vasfını kazandırmalıdır. Mesleki formasyonunu iyi almış ve beklentileri karşılayacak düzeyde kendini hazırlamıştır. Bilgi, beceri, yöntem, üslup olarak mesleki branş alanında tam bir yetkinliğe ulaşma amacıyla olur...”(Ö14)

Öğretmenlerin Mevcut Durumdaki Öğretmen Niteliğine İlişkin Görüşleri

Bu alt başlıkta “Öğretmenlerin mevcut durumdaki öğretmen niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Söz konusu probleme yönelik çalışmaya katılan öğretmenlere “Türkiye’nin mevcut öğretmen kadrosunu nitelik açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Öğretmenlerin üstün ve zayıf yönlerini açıklayabilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizi sonucunda “Türkiye’deki Öğretmenlerin Nitelik Profili” temasına, “Öğretmenlerin Güçlü Yönleri” ve “Öğretmenlerin Zayıf Yönleri” kategorilerine ulaşılmıştır. Tema, kategori ve kodların sunulduğu tablo şu şekildedir:

Tablo 3

Öğretmenlerin Mevcut Durumdaki Öğretmen Niteliğine İlişkin Görüşlerine Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Düşük Profilli Öğretmen Niteliği	Öğretmenlerin Güçlü Yönleri	Merhamet ve sevgi dolu olmaları	6
		Öğretmen kadrosunun çoğunluğunun genç olması	2
		Alan bilgisine hâkimiyet	2
	Öğretmenlerin Zayıf yönleri	Yeniliğe ve gelişime açık olmama	9
		Eğitim-öğretimi somutlaştırma yetersizliği	6
		Öğretmenin lisans sürecinde yetiştirilememesi	5
		Pedagojik tecrübe yetersizliği	5
		Mesleği salt geçim kaynağı olarak görme	5
		Kendilerini geliştirme konusunda isteksizlik	5
		Kitap okuma kültürünün zayıf olması	4
		İletişim becerilerinde eksiklik	3
		Teknolojiyi etkin kullanamama	3
		Gelişim faaliyetlerinin gereksiz görülmesi	3
		Bazı öğretmenlerin kişiliğinin mesleğe uygun olmaması	2
Öğretmenlerin birbirlerini olumsuz etkilemesi	2		

Tablo 3’te “Öğretmenlerin Güçlü Yönleri” kategorisi ile ilgili olarak öğretmenler; Türkiye’deki öğretmenlerin merhamet ve sevgi dolu olduğunu, çoğunluğunun genç olmasının dinamizmi artırdığı ve alan bilgisine hâkimiyetlerinin olduğunu belirtmiştir. “Öğretmenlerin Zayıf Yönleri” kategorisine bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğu Türkiye’deki öğretmenlerin yeniliğe ve gelişime açık olmadığını ifade etmiştir. Bununla beraber öğretmenler; mevcut öğretmenlerin eğitim-öğretimi somutlaştırma problemi yaşadıklarını, lisans sürecinde nitelikli bir eğitim alarak yetiştirilmediklerini, pedagojik tecrübe yetersizliği yaşadıklarını, mesleği salt geçim kaynağı olarak gördüklerini, kendilerini geliştirme konusunda isteksiz olduklarını, kitap okuma alışkanlıklarının zayıf olduklarını, iletişim becerilerinde eksiklik yaşadıklarını, teknolojiyi etkin kullanamadıklarını, gelişim faaliyetlerini gereksiz gördüklerini, bazı öğretmenlerin kişiliklerinin mesleğe uygun olmadıklarını ve öğretmenlerin birbirlerini olumsuz etkilediklerini ifade etmiştir. Tablo genel olarak değerlendirildiğinde ise görüşüne başvuru alan öğretmenlerin, genel olarak öğretmenlerin nitelikleri hakkında olumsuz bir portre çizdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin, “Türkiye’nin mevcut öğretmen kadrosunu nitelik açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Öğretmenlerin üstün ve zayıf yönlerini açıklayabilir misiniz?” sorusuna yönelik ifade ettikleri bazı görüşler şu şekildedir:

“Şöyle söyleyeyim Ben hani çok kötü demek istemiyorum. Haksızlık olacak bizim iyi olan meslektaşlarımıza ama bizim eğitim kadromuz maalesef çok zayıf çok çok zayıf ve çok kötü. Bunun da birkaç sebebi var. Bizim en önemli problemlerimizden bir tanesi öğretmen kaynağımız. Bizim öğretmen kaynağımız da ciddi sıkıntı var. Çok farklı kaynaklardan gelip öğretmen olan yüz binlerce öğretmen var. Kimi eğitim enstitüsünden gelmiş kimi ziraat mezunu...” (Ö1)

“Nitelik açısından öğretmenlik mesleğini yapabilecek yeterli bir kadro maalesef bulunmamaktadır. Güzel örnekler yok değil fakat bunlar bireysel kalmaktadır. Meslek grupları açısından en fazla kitap okuyan yine öğretmenlerdir. Fakat neyi okuyacaklarını ve takip edecekleri bir felsefe bulunmamaktadır...” (Ö8)

“Maalesef hocam bu konuda iyi şeyler söyleyemeyeceğim. Gerek öğretmenler odasında gerekse de farklı alanlarda ve zamanlarda öğretmenlerin kendi aralarındaki diyalog konularına baktığımızda bize durumun vahametini gösteriyor. Gündem ekonomik endişeler ve geçim sıkıntısı, alternatif para kazanma yöntemleri...” (Ö11)

“...Öğretmenler kendi alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip etmiyorlar. Bu yüzden hep eski ve alışık olan öğretim metotları kullanıyorlar. Bu da yapılan öğretimin kalitesini düşürmektedir. Türkiye’deki öğretmenlerin üstün yönününse olmadığını düşünmekteyim” (Ö15)

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Bu alt başlıkta “Öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Söz konusu probleme yönelik çalışmaya katılan öğretmenlere “Öğretmen niteliğinin artırılması için mesleki gelişim çerçevesinde gerçekleştirilen mevcut hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen niteliğine katkısına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizi sonucunda “Seminer Çalışmaları” ve “Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri” temalarına ve “Seminer Çalışmalarının Güçlü Yönleri”, “Seminer Çalışmalarının Zayıf Yönleri”, “Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Güçlü Yönleri”, “Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Zayıf Yönleri”, kategorilerine ulaşılmıştır. Tema, kategori ve kodların sunulduğu tablo şu şekildedir:

Tablo 4
Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar

Temalar	Kategoriler	Kodlar	f
		Takım ruhu oluşturmaya zemin hazırlaması	7
	Seminer	Eğitim-öğretim yılının planlanmasına olanak sağlaması	6
	Çalışmalarının	Yılsonunda değerlendirme yapılmasına olanak sağlaması	4
	Güçlü Yönleri	Bilgi birikimi elde etmeye katkı sağlaması	3
		Son dönemlerde yapılan uygulamaya dönük çalışmalar	2
Seminer		Öğretmenlerin seminerleri önemsememesi	11
Çalışmaları		İhtiyaca dönük yerel planlamaların yapılmayışı	10
	Seminer	Okul idaresinin çalışmaları önemsemeyişi	6
	Çalışmalarının	Gelişime katkı sağlamadığı düşüncesi	6
	Zayıf Yönleri	Kemikleşmiş ‘yararlı bulmama’ önyargısı	6
		Monoton olması	4
		Sürekli aynı konu başlıklarının belirlenmesi	2
		Ek ders getirisi olarak bakılması	2

Faaliyetlerin Güçlü Yönleri		Öğretmenlerin bir araya gelmesine olanak sağlaması	2
		Mesleki tecrübeye katkıda bulunması	2
Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri	Faaliyetlerin Zayıf Yönleri	Eğitmcilerin nitelik probleminin olması	6
		İhtiyaca dönük çalışmaların yapılmayışı	6
		Eğitim sonrası izleme-değerlendirmenin olmayışı	5
		Eğitmcilerin gelişimine katkı sağlamaması	4
		Eğitimlerin ‘formalite olarak’ görüldüğü önyargısı	4
		Sürekliliğin olmayışı	4
		Fiziksel mekânın uygun seçilmeyişi	3
		Eğitimlerin monoton olması	3
		Sıkıştırılmış, dar bir zamanda yapılması	3
		Katılımcı sayısının sınırlı olması	3
Eğitimler neticesinde teşvik edici unsurların olmaması	2		
‘Tatil yapma’ olarak görülmesi	2		

Tablo 4’te dört farklı kategoride kodlar elde edildiği görülmektedir. Bu kategorilerin ilki olan “Seminer Çalışmalarının Güçlü Yönleri” kategorisinde öğretmenler seminer uygulamalarının güçlü yönlerini ifade ederken; takım ruhunu oluşturmaya katkı sağladığını, eğitim-öğretim yılını planlama ve değerlendirmeye olanak sağladığını, bilgi birikimini artırdığını, son dönem uygulamaya dönük yapılan çalışmaların verimli olduğuna dair görüş belirtmişlerdir. “Seminer Çalışmalarının Zayıf Yönleri” kategorisinde öğretmenler seminer uygulamalarının zayıf yönlerini ifade ederken; öğretmenlerin seminerleri önemsemediğini (öğretmenlerin büyük çoğunluğunun düşüncesi), ihtiyaca dönük yerel çalışmaların yapılmadığını (öğretmenlerin büyük çoğunluğunun düşüncesi), okul idaresinin çalışmaları önemsemediğini, gelişime katkı sağlamadığı düşüncesinin hâkim olduğunu, kemikleşmiş ‘yararlı bulmama’ önyargısının olduğunu, monoton olduğunu, sürekli aynı konu başlıklarının belirlendiğini ve ek ders getirisi olarak bakıldığını ifade etmişlerdir.

“Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Güçlü Yönleri” kategorisinde öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetlerinin güçlü yönlerini ifade ederken; öğretmenlerin bir araya gelmesine olanak sağladığını ve mesleki tecrübeye katkıda bulunduğunu söylemişlerdir. “Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Zayıf Yönleri” kategorisinde hizmet içi eğitim faaliyetlerinin zayıf yönlerini ifade ederken; eğitimcilerin nitelik probleminin olduğunu, ihtiyaca dönük çalışmaların yapılmadığını, eğitim sonrası izleme-değerlendirmenin olmadığını, eğitimcilerin gelişimine katkı sağlamadığını, eğitimlerin ‘formalite olarak’ görüldüğü önyargısının olduğunu, sürekliliğin olmadığını, fiziksel mekânın uygun seçilmediğini, eğitimlerin monoton olduğunu; sıkıştırılmış, dar bir zamanda yapıldığını; katılımcı sayısının sınırlı olduğunu, eğitimler neticesinde teşvik edici unsurların olmadığını, ‘tatil yapma’ olarak görüldüğünü beyan etmişlerdir. Tablo genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarının niteliğine yönelik ağırlıklı olarak olumsuz eleştiriler yaptıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin, “Öğretmen niteliğinin artırılması için mesleki gelişim çerçevesinde gerçekleştirilen mevcut hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen niteliğine katkısına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna yönelik ifade ettikleri bazı görüşler şu şekildedir:

“Yeni bir bilgi sahası ve mesleki tecrübe anlamında hizmet içi eğitimleri faydalı buluyorum; fakat sunumların daha ziyade ders formatında oluşu verimi düşürür. Tek taraflı bilgi aktarımından ziyade daha interaktif olabilir.” (Ö5)

“...Ne olması lazım? Nasıl hedef konulması lazım. Nasıl çalışma yapılması ile ilgili bir pilot uygulama. Birçok öğretmene daha sonra genel anlamda yaptırılsaydı daha sağlıklı sonuçlar alınabilirdi. Mesela şuan okul idareleri bu seminer çalışmalarının yürütülmesinde zayıf kalmaktadırlar. Konu başlıklarının seçiminde yetersiz kalmaktadırlar...” (Ö7)

“Doğrusu bu seminerleri önemsiyorum. Her şeyden önce bizim bir takım olduğumuz, bu mücadeleyi birlikte verdiğimiz gerçeğini tekrar hatırlamamıza vesile oluyor. İletişim, fikir ve tecrübe paylaşımı, ortak hareket etme güdüsünün oluşmasını sağlaması yönlerinden

çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Yani ben 19 yıldır katıldığım seminerlerde aşağı yukarı aynı konuların işlendiğini gördüm ve artık sıkılmaya başladım. Neden konu seçimlerini öğretmenlerin ilgi, yetenek, tecrübelerine göre kendi seçimlerine bırakmıyoruz ki?...” (Ö9)

Öğretmenlerin Türkiye’de Hizmet İçi Eğitimlerin Niteliğinin Artmasının Önündeki Engellere Dair Görüşleri

Bu alt başlıkta “Öğretmenlerin Türkiye’de hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artmasının önündeki engellere dair görüşleri nelerdir?” sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Söz konusu probleme yönelik, çalışmaya katılan öğretmenlere: “Türkiye’de hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artmasının önündeki engeller nelerdir? Gerekçeleri ile açıklayabilir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizi sonucunda “Gelişimin Önündeki Engeller” temasına, “Öğretmenden Kaynaklanan Engeller” ve “MEB’den Kaynaklanan Engeller” kategorilerine ulaşılmıştır. Tema, kategori ve kodların sunulduğu tablo şu şekildedir:

Tablo 5

Öğretmenlerin Türkiye’de Hizmet İçi Eğitimlerin Niteliğinin Artmasının Önündeki Engellere Dair Görüşlerine Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	
Gelişimin Önündeki Engeller	Öğretmenden Kaynaklanan Engeller	Eğitimlerin faydalı olmayacağına yönelik önyargı	6	
		Kendini yetiştirmeye yönelik bir kaygının olmayışı	5	
		Resmi zorunluluk gereği mecburen katılma	3	
		Maddi çıkar (ek ders) elde etme tamahı	2	
	MEB’den Kaynaklanan Engeller		Eğitimcilerin nitelikli olmaması	10
			Monoton sunumlar	5
			Yerel ihtiyaçların göz önünde bulundurulmaması	4
			Önceki eğitimlerin olumsuz yansımaları	4
			Bakanlığın köklü bir değişiklik yapmaması	3
			Nitelikli bir planlamadan yoksunluk	3
Programların dar bir zamana sıkıştırılması		Programların dar bir zamana sıkıştırılması	2	
		Eğitimlere hak etmeyenlerin de gönderilmesi	2	

Tablo 5’e bakıldığında “Öğretmenden Kaynaklanan Engeller” kategorisinde öğretmenler, öğretmenden kaynaklanan engellere yönelik olarak; eğitimlerin faydalı olmayacağına yönelik önyargılarının olduğunu, kendini yetiştirmeye yönelik bir kaygılarının olmadığını, resmi zorunluluk gereği mecburen katıldıklarını maddi çıkar (ek ders) elde etme tamahıyla hareket edenlerin olduğunu söylemişlerdir. “MEB’den Kaynaklanan Engeller” kategorisinde ise öğretmenler bakanlıktan kaynaklanan engellere yönelik olarak; eğitimcilerin nitelikli olmadığını, monoton sunumların öğretmenleri sıkıttığını, yerel ihtiyaçların göz önünde bulundurulmadan hizmet içi eğitim programlarının hazırlandığını, önceki eğitimlerin olumsuz yansımalarının öğretmenleri olumsuz etkilediğini, bakanlığın köklü bir değişiklik yapmadığını, hizmet içi eğitimlerin nitelikli bir planlamadan yoksun olduğunu, programların dar bir zamana sıkıştırılarak gerçekleştirildiğini ve eğitimlere hak etmeyenlerin de gönderildiğini ifade etmişlerdir. Tablo genel olarak değerlendirildiğinde hem öğretmenden hem de MEB’den kaynaklanan engellerin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, “Türkiye’de hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artmasının önündeki engeller nelerdir? Gerekçeleri ile açıklayabilir misiniz?” sorusuna yönelik ifade ettikleri bazı görüşler şu şekildedir:

“Bazı hizmet içi eğitimler öğretmene zorla veriliyor. Gereksiz gereksiz konuşmalar içinde dinleyici öğretmen zorla getirildiği yerde boğuluyor. Eğitimi veren kişiler nitelsiz. Ya

adamakıllı hazırlanmamış ya da konunun uzmanı değil. Teorik bilgisi olan biri gelip eğitim veriyor. Olmaz, bu şekilde olmaz." (Ö1)

"İlk engel MEB'in asırlık seminer zihniyeti. Çünkü global anlamda değişen ve gelişen çokça farklı konu gün yüzüne çıkmışken, Türkiye'de hala eski düzen anlatım tarzı ve bürokrasi ile düzenlenen seminerler topyekun değişmeli"(Ö4)

"Bunun için birkaç sebep sayılabilir. Benim görebildiğim kadarı ile hizmet içi eğitimlerin bir kısmı sırf yapılmış olmak için yapılmaktadır. Ucuzdan işi halletme yoluna gidilmektedir. Bana göre iyileşmenin olabilmesi için eğitim merkezlerinin niteliğinin de iyileştirilmesi gerekir ancak yeterli mi? Değil..."(Ö11)

"Bence Türkiye'de hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artmasının önündeki en büyük engel yine öğretmenlerin kendileridir. Çünkü öğretmenleri kendi alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip etmemektedirler ve kendilerini geliştirmiyorlar. Ayrıca öğretmenler her şeyi bildiklerini sanıyorlar bu da ciddi bir engeldir. İkincisi bazı hizmet içi eğitimlerde(özellikle il dışı olanlarda) öğretmen seçimi liyakatli yapılmıyor. Bu da kendini geliştiren öğretmenin gitmesi gerekirken kendini geliştiremeyen öğretmenin gitmesine neden olmaktadır."(Ö15)

Öğretmenlerin Öğretmen Niteliğinin Artmasına Yönelik Önerileri

Bu alt başlıkta "Öğretmenlerin öğretmen niteliğinin artmasına yönelik önerileri nelerdir?" sorusuna ait bulgular yer almaktadır. Söz konusu probleme yönelik, çalışmaya katılan öğretmenlere: "Mevcut öğretmenlerin niteliğinin artırılmasına yönelik önerileriniz nelerdir? Nitelikli mesleki gelişim için bir hizmet içi eğitim modeli öneriniz var mı? Varsa nasıl bir model önerirsiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Verilerin analizi sonucunda "Öğretmen Niteliğinin Artırılması" temasına, "Öğretmen Niteliğine Yönelik Tavsiyeler" ve "Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tavsiyeler" kategorilerine ulaşılmıştır. Tema, kategori ve kodların sunulduğu tablo şu şekildedir:

Tablo 6
Öğretmenlerin Öğretmen Niteliğinin Artmasına Yönelik Önerileri Beşinci Soruya Ait Tema, Kategoriler ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
	Öğretmen Niteliğine Yönelik Tavsiyeler	Öğretmenlerin okuma, araştırma alışkanlıkları artmalı	2
		Öğretmenler belli periyotlarla makale yazmalı	2
Öğretmen Niteliğinin Artırılması	Hizmet İçi Eğitime Dair Tavsiyeler	Eğitilere dâhil olan öğretmenlere ekonomik katkı sağlanmalı	5
		Üniversiteler/Akademisyenler görev üstlenmeli	5
		Hizmet içi eğitimlerin etkileyici ve cezbedici olmalı	4
		Eğitimler sahada uygulanabilecek şekilde hazırlanmalı	4
		Eğitimler her yıl bir tema çerçevesinde planlanmalı	4
		Öğretmenler performanslarına göre değerlendirilmeli	3
		Öğretmenin ihtiyacına göre programlar hazırlanmalı	3
Eğitimciler nitelikli olmalı	3		

Tablo 6 incelendiğinde "Öğretmen Niteliğine Yönelik Tavsiyeler" kategorisinde öğretmen niteliğinin artmasına yönelik olarak öğretmenler; öğretmenlerin okuma, araştırma alışkanlıklarının artması ve belli periyotlarla makale yazmaları gerektiği tavsiyelerinde bulunmuşlardır. "Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tavsiyeler" kategorisine bakıldığında öğretmenler eğitimlerin kalitesinin artmasına yönelik olarak; eğitimlere katılan öğretmenlere maddi teşvikte bulunulması, akademisyenlerin/üniversitelerin sorumluluk alması, hizmet içi eğitimlerin cazibesinin olması, eğitimlerin sahada uygulanabilecek şekilde hazırlanması, eğitimlerin her yıl bir tema çerçevesinde planlanması, öğretmenlerin performanslarına göre değerlendirilmesi, öğretmenin ihtiyacına göre

programların hazırlanması ve eğitimcilerin nitelikli olması gerektiği tavsiyelerinde bulunmuşlardır. Tablo genel olarak değerlendirildiğinde ise, hizmet içi eğitimlerin organizasyon etkililiğinin artırılması için köklü değişiklikler yapılması gerektiği görülmektedir.

Öğretmenlerin, “Mevcut öğretmenlerin niteliğinin artırılmasına yönelik önerileriniz nelerdir? Nitelikli mesleki gelişim için bir hizmet içi eğitim modeli öneriniz var mı? Varsa nasıl bir model önerirsiniz?” sorusuna yönelik ifade ettikleri bazı görüşler şu şekildedir:

"Bir öğretmeni nitelik olarak geliştiren en önemli etken yanındaki diğer öğretmendir. Mevzumuz 'Hizmet içi Eğitim Modeli' değil mi? İşte söylüyorum: Hizmet içi dediğimiz şey okulun içidir. Eğitim dediğimiz şey okulun içindedir. Model dediğimiz şey okulun içindeki yanımızdaki öğretmen arkadaşımızdır. O sebepten öğretmenlerin hizmet içi eğitimi okulun içinde uygulanacak bir yöntem ile etkileşim, paylaşım, uyarılma, uygulama ile aktarılmalıdır. Öğretmenleri farklı zamanlarda farklı mekânlarda toplayıp, slâytlarla eğitmeye çalışmak işgüzarlıktan öteye geçemez." (Ö9)

"Yıl içerisinde ciddi bir stres ve yük altında olan öğretmenlerin eğitimleri görev yaptıkları ilin dışında kaliteli bir ortamda yapılmalı ve öğretmenler bu ortama ailelerini getirebilmeli ve giderler bakanlık tarafından karşılanmalıdır."(Ö11)

"Bakanlık her eğitim-öğretim yılını toplumun inanç değer ve kültürleri kapsamında öğretmenlerin kendilerini geliştirebilecekleri bir isim ile ilan ederek bir yıl içerisinde öğretmen eğitimlerini bu konu üzerine yoğunlaştırmalıdır. Öğretmen niteliğinin toplumun sahip olduğu inanç değer ve kültür kapsamında geliştirilmesi gerekmektedir. Kendi yaşadığı toplumun inanç değer kültürüne uzak bir anlayışa sahip öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrencilerine de verebileceklerini çok nitelikli olamayacağı ortadadır." (Ö13)

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ilkin nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklere cevap aranmıştır. Katılımcıların, kişilik ve karakter özellikleri ve mesleki özellikler hakkında genellikle bir öğretmenin sahip olması gereken ana özellikleri ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin kişilik ve karakter özellikleri açısından katılımcıların en çok vurgu yaptıkları üç faktör olan ‘toplumsal değerleri içselleştirme’, ‘güçlü iletişim becerileri’ ve ‘rol-model olma’nın bir öğretmenin kişiliğinde bulunması gereken en önemli özellikler olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin bu özellikler konusunda yeterliliklerini artırmaları için istekli, gayretli ve daima gelişim gayreti içerisinde olması önemlidir (Semerci, 2003). Ayrıca katılımcılara göre, bir öğretmenin mesleğini sevmesi, liderlik ve yaratıcılık becerilerine sahip, güvenilir, sabırlı ve fedakâr olması gibi unsurların öğretmenin niteliğine değer katacağı kabul edilebilir. Katılımcıların tamamının bir öğretime pedagojik tecrübenin olmazsa olmaz bir özellik olduğunu ifade etmiş olmaları önemlidir. Öğretmenler, bu mesleğin onlara yüklediği sorumluluğu layıkıyla ifa edebilmeleri için bu mesleğin değer sistemlerine göre davranabilmelidir (Bursalıoğlu, 2002). Çalışmaya dâhil olan 15 öğretmenin de üzerinde ittifak ettiği tek madde ‘pedagojik tecrübe’ olmuştur. Bir öğretmenin mesleğini icra ederken pedagojik tecrübeden yoksun olması onun niteliğini olumsuz yönde etkileyebilir. Dolayısıyla bunun farkında olan katılımcıların her biri pedagojik tecrübeye sahip olmanın önemine dair düşüncelerini ifade etmiştir. Öğretmenin pedagojik tecrübeye sahip olmadan görevini sürdürmesi verdiği eğitimin kalitesini de önemli oranda olumsuz yönde etkileyebilir. Okulların yalnızca yeterli sayıda öğretmen ihtiyacı yoktur. Okulların, mesleğini seven, mesleğini icra ederken kendisinden beklenenlerin farkında olarak hareket eden bir pedagojik tecrübeye sahip öğretmenlere ihtiyacı vardır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. Maddesinde “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 1973). Bu ifadeye göre bir “ihtisas mesleği olan öğretmenlikte pedagojik tecrübe oldukça önem arz etmektedir. Katılımcıların çoğu yenilik ve değişimin öğretmeni canlı tutacağını

düşünmektedir. Değişimin, hayatın doğasında olduğu ve günümüz dünyasında baş döndürücü bir şekilde hızlanarak arttığı göz önünde bulundurulursa; bir öğretmenin yenilik ve değişikliklere ne kadar açık olması gerektiğinin önemi görülebilir. Günümüzün hızlı değişiminde zamana ayak uydurabilecek nitelikte bireyler yetiştirebilmek için öğretmenlerin değişime ve yeniliğe daima açık olması gereklidir (Kocasarac ve Karataş, 2018). Bir öğretmenin ideal değerler peşinde koşması, o öğretmenin psikolojik yorulma eşiğini önemli oranda artırabilir. Bu sebeple bir öğretmenin idealist olması onun çalışma özveri ve azmini artırabilir. Bütün bu ifade edilen niteliklerin vücut bulmasında en önemli faktörlerden birinin sınıf yönetimi becerisi olduğu düşünülebilir. Öğretmen sınıfını yönetebildiği oranda nitelikli bir eğitim-öğretim ortaya koyabilir. Öğretmen, öğrencilerinin motivasyonunu artıracak şekilde uygun bir sınıf ortamı oluşturabilmeli, öğrencilerinin sorumluluklarını geliştirebilecekleri ve davranışlarını organize edebilecekleri bir sınıf ortamı yaratabilmelidir. Bu yönüyle öğretmen etkili bir öğreticiyen, aynı zamanda nitelikli ve etkin bir yönetici olmak durumundadır (Korkut ve Babaoğlu, 2010). Merhamet ve sevgi dolu bir şekilde eğitimin bütün paydaşlarıyla işbirliği halinde olması kendisinin sahip olduğu nitelikten çevresinin de beslenmesine sebep olabilir.

Araştırmada ikinci olarak Türkiye’deki öğretmenlerin nitelik profili öğretmenlerin gözünden ortaya konulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların cevapları irdelendiğinde, öğretmenlerin genelinin niteliksel açıdan zayıf olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Katılımcıların, öğretmenlerin zayıf yönlerine yönelik daha fazla değerlendirme yaptıkları belirlenmiştir. Türkiye’deki öğretmenlerin nitelik eksikliğine odaklanan çalışmalara bakıldığında da nitelik eksikliğinin genel olarak öğretmen yetiştirme eğitim programlarının eksikliğinden kaynaklandığı ifade edilmektedir (bkz. Akdemir, 2013; Bümen, Alev, Çakar, Gonca ve Veli, 2012). Katılımcılara göre, güçlü yönler değerlendirildiğinde öğretmenlerin merhamet ve sevgi dolu olmalarının ön plana çıktığı, zayıf yönler değerlendirildiğinde ise, öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeye yönelik bir iştihak halinde olmadıkları, aksine öğretmenlerde bir isteksizliğin hâkim olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır.

Araştırmada üçüncü olarak gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının nitelik açısından ne durumda olduğu konusunda öğretmenlerin görüşüne başvurulmuştur. Verilen cevaplar irdelendiğinde katılımcılar, mesleki gelişim için gerçekleştirilen seminer çalışmalarını değerlendirirken; öğretmenlerin kendi aralarında sosyalleşmeye imkân sağlaması yönüyle seminer çalışmalarını değerli bulduklarını fakat mesleki gelişime katkı sağlaması yönüyle etkisinin zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca MEB’in gerçekleştirdiği merkezi/yerel hizmet içi eğitimleri de olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirmişlerdir. Değerlendirmelerde hizmet içi eğitimlerin güçlü yönlerine ilişkin ifadelerin oldukça az, zayıf yönlerine ilişkin ifadelerin oldukça fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Güçlü yönlere yönelik öğretmenlerin bir araya gelmesine olanak sağlaması ve mesleki tecrübeye katkıda bulunması değerlendirmeleri yapılmıştır. Eğitimcilerin nitelik problemi, ihtiyaca dönük programların yapılmayışı, izleme-değerlendirmenin olmayışı, gelişime katkı sağlamaması, ‘formalite’ olarak görülme önyargısı, uygun olmayan fiziksel mekânlarda yapılması, teşvik edilmemesi, katılımcı sayısının sınırlı tutulması gibi çok sayıda önemli eksiklikten bahsedilmesi hizmet içi eğitimlere yönelik köklü reformların gerçekleştirilmesi gerektiğini gerekli kılmaktadır. Katılımcıların bu husustaki değerlendirmeleri dikkate alındığında hizmet içi eğitim kurumlarının öğretmen niteliğinin artmasına üst düzey katkı sağlamadıkları düşünülebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dair yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine dair görüşleri genel olarak olumlu değildir (Aydoğan, 2002; Çiftçi, 2008). Bunun nedeni olarak da mesleki gelişim çalışmalarının oldukça sıkıcı, genelde anlatıma dayalı olması ve uygulamaya yönelik çalışmaların yapılmayışı görülmektedir (Kıldan, 2008). Araştırmada dördüncü olarak hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artmasının önündeki engeller belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeye yönelik kaygılarının olmayışı, eğitimleri faydasız görmeleri, maddi çıkar elde etme algısı gibi öğretmenden kaynaklanan olumsuzlukların öğretmenlerin niteliğinin artmasına engel olduğu görülmektedir.

Araştırmada beşinci olarak öğretmen ve hizmet içi eğitimlerin niteliğini artırmaya yönelik çalışma grubundaki öğretmenlerden tavsiyeler alınmıştır. Öğretmenlerin kendi niteliklerini artırması konusundaki tavsiyelere bakıldığında öğretmenlerin okuma, araştırma alışkanlıklarının oluşması gerektiği ön plana çıkmaktadır. Görüşmelerde toplumun okuyan ve araştıran bir özelliğe sahip

olmadığı ve bu durumun öğretmenleri de etkilediği, okuma ve araştırmaya ilgi duyma hususunda yeterli seviyede olmayan öğretmenlerin niteliksel açıdan da donanımlı olamadığı değerlendirilmeleri göze çarpmaktadır. Konan ve Vuslat'ın (2013) 463 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmaya göre, öğretmenlerin %59'u düzenli olarak kitap okumamaktadır. Bu veri öğretmenler içerisinde düzenli bir şekilde okuma alışkanlığına sahip olmayanların oranının yüksek olduğunu göstermektedir. Çalışma grubu tarafından, öğretmenlerin okuma ve araştırma bilinç seviyelerini yükseltici çalışmaların yapılması elzem görülmektedir. Hizmet içi eğitimlere yönelik tavsiyeler analiz edildiğinde; öğretmenlere maddi teşvik sağlanması, üniversite ve akademisyenlerin sorumluluk alması, eğitimlerin cazibesinin olması, ihtiyaca göre programların hazırlanması, eğitimcilerin nitelikli olması gibi tavsiyelerin hizmet içi eğitim çalışmalarında var olan zayıf yönleri güçlendirmeye yönelik tavsiyeler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 58,59'unun 40 yaş ve altında olduğu göz önünde bulundurulduğunda hizmet içi eğitimlerin zayıf yönlerinin telafi edilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır (MEB, 2021). Katılımcıların tavsiyeleri genel olarak değerlendirildiğinde icracı konumdaki kurumların ciddi değişiklikler gerçekleştirmesi gerektiği, öğretmen gelişiminde oldukça önemli bir pozisyonda olan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün bu hususta büyük bir çaba sarf etmesi gerektiği gibi hususlar öne çıkmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle mesleki gelişim çalışmalarının kalitesi oranında öğretmen, öğretmenin niteliği oranında ise eğitim-öğretimin daha nitelikli bir boyut kazanabileceği sonucu çıkarılabilir. Yine bulgulara göre, nitelikli öğretmenin sahip olması gereken nitelikler hususunda öğretmenlerin olumlu kişilik ve karakter özelliklerine sahip olmasının onların rol model olmaları sebebiyle gerekli olduğu ve mesleklerini de profesyonelleşerek icra etmeleri gerektiği sonucu dikkate değerdir. Çalışma grubu öğretmenlerinin, öğretmenlerimizi merhamet ve sevgi dolu olmaları açısından güçlü görmeleri ve yeniliğe açık olmama ve yeterliliklerini artırmada istiyaklı olmamaları tespiti dikkate alınması gereken bir durumdur. Eğitim-öğretim sezonunun başında ve sonunda mesleki gelişim için icra edilen seminer çalışmalarının daha nitelikli olması gerektiği ve zayıf yönlerinin giderilerek teşvik edici yönlerinin artırılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Hizmet içi eğitim çalışmalarının zayıf yönlere yönelik maddelerin sayısının fazla olmasına karşın güçlü yönlere yönelik maddelerin az olması üzerinde önemle durulması gereken bir sonuçtur.

Katılımcıların hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artmasının önündeki öğretmenden kaynaklanan önyargı, kendini yetiştirme konusunda isteksizlik gibi engellere vurgu yapmakla birlikte bakanlığın eğitimleri organize etmedeki eksikliklerine daha çok dikkat çekmeleri önemli görülebilir. Mevcut öğretmenlerin niteliğinin artması için öğretmenlerin kendilerini bireysel olarak yetiştirmelerinden ziyade, daha çok ilgili kurumlar tarafından disiplinli ve teşvik edici reformların gerçekleştirilmesi ve bu reformların uygulanması yönündeki katılımcı görüşleri dikkat edilmesi gereken diğer önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Eğitimcilerin nitelikli olmayışı, monoton sunumlar, yerel ihtiyaçların gözetilmemesi, önceki eğitimlerin olumsuz yansımaları, programların niteliksizliği, dar zamana sıkıştırılarak icra edilmesi, eğitimlere hak etmeyenlerin de gönderilmesi gibi MEB'den kaynaklanan eksikliklerin her birinin tek tek dikkate alınarak köklü reformların süreç içerisinde gerçekleştirilmesi hizmet içi eğitimleri öğretmenlerin niteliğini artırma hususunda verimli hale getirebilir.

Bugün öğretmen eğitimi ülkemizin en çok önemsenmesi gereken problemlerinden birisidir. Bu çalışmada da bizzat sahada olan öğretmenler üzerinden öğretmen niteliğine, yapılan eğitim çalışmalarının öğretmenlerin gelişimine ne kadar etki ettiğine dair değerlendirmelere yer verilmeye çalışılmıştır. Elde edilen değerlendirmeler göstermektedir ki, birçok alanda giderilmesi gereken eksiklikler vardır. Öğretmen eğitimi bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak sorunların giderilmesi için uzun soluklu ve kalıcı programlar üretilmedikçe problemler devam edecektir.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak yapılan öneriler hizmet içi eğitimlerin zayıf yönlerinin iyileştirilmesine yönelik olacaktır. Öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

- Mevcut öğretmenlerin mesleki gelişimi önemli bir mevzudur. Bu yüzden Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) çatısı altında bir uzman danışma kurulu kurulmalı ve hizmet içi eğitimlerin aksayan yönleri ortaya çıkarılmalıdır. Bu kurulda eğitimin bütün paydaşları ve özellikle her branşın nitelikli öğretmenleri olmalıdır.
- ÖYGM'ye bağlı Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri, öğretmenlerin sürekli ve çok yönlü beslenebileceği şekilde cazip hale getirilerek mesleki gelişimin gözde kurumları olmalıdır. Liyakat sahibi eğitimcilerin bu enstitülerde istihdam edilerek enstitülerin nitelikli hale getirilmesi önemlidir.
- Sene başı ve sonunda icra edilen seminer çalışmaları hakkında öğretmenlerde oluşmuş olan “faydasız, formalite, gereksiz, zaman kaybı” gibi önyargıların giderilebileceği şekilde uygulamaya dayalı faaliyetler planlanabilmelidir.
- Mesleki gelişime yönelik hazırlanan programlarda öğretmenlerin etkili öğretimi gerçekleştirmeye yönelik yönleri güçlendirilmeye çalışılırken bir yandan da öğretmenlerin kişilik ve karakterlerinin gelişmesine katkı sunacak çalışmalar yapılabilirdir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu çalışmada her iki yazarın da katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum söz konusu değildir.

Açıklama: Bu çalışma, birinci yazarın 2021 yılında yayımlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Aydoğan, İ. (2002). *MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bümen, N. T., Alev, A., Çakar, E., Gonca, U. ve Veli, A. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2008). *Anlamlı ve coşkulu yaşam için savaşçı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalışıcı, B. (2019). *2006-2018 yılları arasında Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı, Ankara, Türkiye.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.

- Çiftçi, E. (2008). *Türkiye’de milli eğitim bakanlığı tarafından müzik öğretmenlerine verilen hizmetiçi eğitimin incelenmesi ve müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elçiçek, Z. ve Yaşar, M. (2016). Türkiye’de ve dünyada öğretmenlerim mesleki gelişimi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 5(9), 12-19.
- Gürses, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin etkili öğretimi sağlamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Kıldan, A. O. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre okul öncesi öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin öğretmen-çocuk ve öğretmen ebeveyn ilişkilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kiraz, Z. ve Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1008-1028.
- Kocasaraç, H. ve Karataş, H. (2018). Yenilikçi öğretmen özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34-57.
- Konan, N. ve Vuslat, O. (2013). Öğretmenlerin okuma alışkanlıkları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 87-103.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 146-156.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <https://mevzuat.sitesi.web.tr/milli-egitim-temel-kanunu/madde/43/> adresinden 31.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *2020 Ocak sözleşmeli öğretmenlik ataması sonucu oluşan taban puanlar*.http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/19115547_taban_puan_yeni.pdf adresinden 29.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf adresinden 13 Mart 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Meb "2021 yılı idare faaliyet raporu" yayınlanmıştır*. <http://sgb.meb.gov.tr/www/meb-2021-yili-idare-faaliyet-raporu-yayinlanmistir/icerik/440> adresinden 31.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2019). *2019 KPSS lisans oturumlara göre aday sayıları*. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/KPSS/sayisablgiler29082019.pdf> adresinden 29.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Özet, İ. (2014). *Kent araştırmaları ve nitel yöntem*. Yüksek Lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Isparta.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Seferoğlu, S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.

- Selçuk, Z. (2020). "Atanamayan öğretmenler sorunu" bakan Ziya Selçuk cevapladı. <https://www.mebpersonel.com/meb/atanamayan-ogretmenler-sorunu-bakan-ziya-selcuk-cevapladi-h236057.html> adresinden 29.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Semerci, Ç. (2003). Eğitim sisteminde öğreticilerin kalitesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 203-210.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(8), 597-608.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 1-15.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

The teaching profession is of great importance for a society to continue its development in a healthy way for generations. It is widely accepted that teachers should have a stance in line with the essence of the teaching profession, while continuing their development in general culture, teaching profession knowledge and field knowledge, which are the general qualifications of the teaching profession. In addition, teachers' personalities and characters should be suitable for the profession, they should internalize the national and spiritual values of the society, and they should comply with universal values in their attitudes and behaviors; It is considered important to be a role model to both his students and parents in the classroom and school with his kindness, self-sacrifice, uninterrupted determination and patience. If teachers can be trained qualified and equipped, the quality of education can increase in proportion to the quality of the teachers. For this reason, continuous improvement of teachers' qualifications through in-service training in the context of the specified characteristics is considered important for the construction of the future of the society.

This study aims to reveal the opinions of teachers about the effect of in-service training for professional development on teacher quality. In this direction, the following questions were tried to be answered:

- 1) What are the teachers' views on qualified teachers?
- 2) What are the teachers' views on the current situation of teacher qualification?
- 3) What are the teachers' views on in-service training practices?
- 4) What are the teachers' views on the obstacles to increasing the quality of in-service training in Turkey?
- 5) What are the teachers' suggestions for increasing the quality of teachers?

Method

This study was designed with a qualitative research method and the case study method, which is one of the patterns of this method, was used. The study group of the research was composed of teachers working in various schools in accordance with the purpose of the research. The study group consisted of 15 teachers. While determining the study group of this research, which was designed with the case study model, both criterion sampling and maximum variation sampling were chosen from purposive sampling methods. While forming the study group, the criteria of having served at least five years and taking an active role in public schools were taken into consideration within the framework of criterion sampling. Within the framework of maximum diversity sampling, the diversification of educational status as undergraduate, graduate and doctoral degrees, the fact that they work in different provinces and districts, and the diversification of branch diversity by considering other criteria were taken into consideration. For this research, 15 teachers working in primary, secondary or high school were voluntarily included in the study.

It was thought that the most appropriate data collection tool for the research was the interview technique. The interview technique was considered as the best data collection tool to reach the research goals. During the interviews, a semi-structured interview was used as a tool of data collection. In the data analysis process of the research, firstly, the interviews recorded through tape recorders, were transcribed via computer and collected in electronic environment, and a raw data set of 136 pages was created from 15 teachers. The data obtained were analyzed by content analysis method in accordance with the model and purpose of the research. Since this study designed with a case study pattern was aimed to reveal the experiences of the participants, content analysis technique was used in the analysis of the data.

Findings

When the participants were asked: “What qualities should a qualified teacher have? Can you explain?”, they stated that the personality and character traits of a qualified teacher should be competent in role-model and professional skills. When the participants were asked: “How do you evaluate the current teaching staff of Turkey in terms of quality?, Can you explain the teachers' strengths and weaknesses?”, they evaluated the teacher profile of the country and tried to reveal the strengths and weaknesses of teachers. When the participants were asked: “What are your views on the contribution of the current in-service training activities carried out within the framework of professional development to increase the quality of teachers?”, Evaluating them in the context of both seminar activities and in-service training activities, the participants made positive and negative evaluations for both fields of activity. When the participants were asked: “What are the obstacles to increasing the quality of in-service training in Turkey?, Can you explain with the reasons?”, they dealt with the obstacles according to teachers and the Ministry of National Education.

When the participants were asked: “What are your suggestions for increasing the quality of existing teachers? Do you have a suggestion for an in-service training model for qualified professional development? If so, what model would you recommend?”, participants presented their recommendations to teachers and Ministry of National Education.

Conclusion, Discussion and Recommendations

According to the findings, it can be concluded that the more quality the development studies will be, the more qualified the teacher will gain; In proportion to the quality of the teacher, education can gain a more qualified dimension. Moreover, according to the findings, it is noteworthy that teachers have positive personality and character traits regarding the qualifications that a qualified teacher should have, and they should also practice their profession by becoming professional. It must be taken into attention that according to the participants, our teachers are full of compassion and love, but they are not willing to innovate and to increase their competence. It is clear that at the beginning and end of the academic year, seminars conducted for professional development should be more qualified, and to eliminate the weaknesses and to provoke. It is emphasized that although the number of items for weaknesses in in-service training activities is high, the number of items for strengths is low.

It is important that the participants highlighted that factors such as teachers' prejudices and unwillingness to train themselves prevented the quality of in-service training to increase, on other hand, they drew more attention to the shortcomings of the ministry in organizing the trainings. In order to increase the quality of existing teachers, the participatory views on the implementation of disciplined and encouraging reforms by the relevant institutions and the implementation of these reforms rather than the teachers' self-training can be considered as another important result that needs attention. If in the process, radical reforms are carried out one by one according to each of the deficiencies arising from the Ministry of National Education such as lack of qualification of educators, monotonous presentations, disregard for local needs, negative reflections of previous trainings, unqualified programs, execution by squeezing into tight time, sending those who do not deserve training, in-service trainings can be productive in increasing the quality of teachers.

Based on the findings obtained as a result of the interviews with the teachers, the suggestions are listed as follows:

- An expert advisory board should be established under the umbrella of Teacher Training and Development General Directorate and all the failing aspects of in-service training should be revealed. All education stakeholders and especially highly qualified teachers of each branch should be present in this committee.
- In-service Training Institutes should be the favorite institutions of professional development by making them attractive so that teachers can draw advantage from it continuously. It is

important to make the institutes qualified by employing qualified educators in these institutes.

- It should be possible to plan activities based on practice so that prejudices such as "useless, formality, waste of time" formed in teachers about seminar work can be eliminated.

Ergenlerde Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Cinsiyetin Düzenleyici Rolü

Özlem ÖZEN KOÇ
Milli Eğitim Bakanlığı
ozlemmozenn2@gmail.com
ORCID ID:0000-0002-7306-3091

Sümeysra SOYSAL
Necmettin Erbakan Üniversitesi
sumeyrasoyal@hotmail.com
ORCID ID:0000-0002-7304-1722

Filiz BİLGE
Hacettepe Üniversitesi
fibilge@gmail.com
ORCID ID:0000-0001-7502-3846

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1231193
Geliş Tarihi: 08.01.2023	Revize Tarihi: 02.03.2023
	Kabul Tarihi: 24.03.2023

Atf Bilgisi

Özen Koç, Ö., Soysal, S. ve Bilge, F. (2023). Ergenlerde bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide cinsiyetin düzenleyici rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 154-169.

ÖZ

Bu çalışmada ortaokula devam eden ergenlerin bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve bilinçli farkındalık puanlarının psikolojik iyi oluş düzeylerini yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Ayrıca bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki ve bu ilişkide cinsiyetin düzenleyici etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Çankaya ilçesindeki bir devlet okulunun beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfına devam eden 149'u kadın ve 184'ü erkek olmak üzere toplam 333 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada bilinçli farkındalık düzeyini belirlemek için Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği (ÇEBFÖ), psikolojik düzeylerini belirlemek için Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve İyi Oluş Ölçeği (SCDPİÖÖ) kullanılmıştır. Araştırmada kadın ve erkek öğrencilerin bilinçli farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Kadınlarda bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluşu yordama etkisi erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş puanları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ergen, Bilinçli Farkındalık, Psikolojik İyi Oluş

The Moderator Role of Gender on the Relationship Between Mindfulness and Psychological Well-Being in Adolescence

ABSTRACT

In this study, it was investigated whether the mindfulness and psychological well-being levels of adolescents attending secondary school differed according to gender and grade level and whether mindfulness scores predicted psychological well-being levels. In addition, the relationship between mindfulness and psychological well-being and the moderator role of gender in this relationship were examined. The sample of the study consisted of 333 students, 149 of whom were women and 184 men, attending the fifth, sixth, seventh and eighth grades of a public school in the Çankaya district of Ankara in the 2021-2022 academic year. In the study, Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) was used to determine the level of mindfulness, and Stirling Children's Well-being Scale (SCWBS) was used to determine psychological level. In this study, a statistically significant difference was observed between the mindfulness score averages of male and female students. Mindfulness has been found to be a significant predictor of psychological well-being. The psychological well-being effect of mindfulness on procedural well-being was higher in female students than in male students. Mindfulness and psychological well-being scores did not differ significantly according to grade level. A moderate positive relationship was found between mindfulness and psychological well-being. The findings were discussed, and suggestions were made within the framework of the literature.

Keywords: Adolescents, Mindfulness and Psychological Well-being

Giriş

Bilinçli farkındalık sevgi dolu ve açık bir tavırla içinde bulunulan anda neler olduğuna dikkat etmektir (Snel, 2018). Köklerini 2500 yıllık bir gelenek olan Budizm'den almaktadır. Kavramın kökeni Buddha öğretilerinin benimsediği Pali dilindeki 'sati' kelimesidir. Kelime en yakın haliyle 'hatırlama' anlamına gelmektedir (Kang ve Whittingam, 2010). Williams, Teasdale, Segal ve Kabat-Zinn (2019) bilinçli farkındalığı, dikkatini isteyerek ve bilerek şimdiki ana yöneltmesine ve deneyimlediklerini yargılamadan oldukları gibi kabullenmesine dayanan bir uyanıklık ve farkında olma durumu olarak tanımlamaktadırlar. Buradan geçmişe ya da geleceğe giden zihni şu ana getirmeyi 'hatırlamanın' farkındalığın vurgusu olduğu anlaşılmaktadır. Science dergisi 2010 yılında 'gezinen zihin mutsuz zihindir' isimli bir makale yayınlamıştır. Killingsworth ve Gilbert (2010) araştırmalarında gezinen zihnin beynin varsayılan çalışma modu olduğunu, öğrenme, planlama ve de sorgulamada önemli olduğunu ancak bunun mutsuzlukla ilişkisini iletmişlerdir. Kabat-Zinn'in 1979 yılında Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Kliniğini kurmasıyla bilinçli farkındalık Batıda da tanınmaya başlanmıştır (Bishop, 2002). Kabat-Zinn (2003) ilk yıllarda bilinçli farkındalık meditasyonlarını kronik ağrısı olan kişilere yardım için kullanmıştır. Daha sonraki yıllarda Budizmin en önemli mirasçılarında olan Dalai Lama'nın Zihin ve Yaşam Enstitüsünün kurulmasına öncülük etmesi de bilinçli farkındalıkla ilgili bilimsel çalışmaların gelişmesinde ve yayılmasında önemli rol oynamıştır (Willenbrink, 2018). Bilinçli farkındalık köklerini Budist gelenekten almaktadır ancak bugün bilimde bu kavram bir beceri olarak köklerinden bağımsız olarak öğretilmekte ve klinik araştırmalarda çalışılmaktadır (Hayes ve Wilson, 2003). John Kabat-Zinn'in farkındalık temelli stres azaltma programıyla (MBSR) terapötik bir pratik olarak tanınan bilinçli farkındalık, o günden sonra bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi (MBCT), diyalektik terapi (DBT), kabul ve kararlılık terapisi (ACT) gibi terapileri içine alan üçüncü dalga terapilerini bütünleştirmiştir (Kang ve Whittingam, 2010). Formal ve informal bilinçli farkındalık pratikleri bilinçli farkındalık temelli bilişsel davranışçı terapilerin merkezindeki bileşen olmuştur (Carruthers ve Hood, 2011).

Uluslararası alanyazındaki deneysel çalışmalara bakıldığında bilinçli farkındalık becerilerine dayanan klinik müdahalelerin sıklığı ve popülerliği hızlı bir şekilde artmaktadır (Baer, 2003). Bilinçli farkındalıkla ilgili yayınlanan makale sayıları incelendiğinde 1990 yılında yayınlanan makale sayısı üç iken 2020 yılında bu rakamın 1304'e çıktığı görülmektedir (AMRA, 2022). Pozitif psikoloji akımının da 2000'li yıllardan sonra olan bu artış üzerinde etkili olabileceği tahmin edilmektedir. Türkiye'de de son yıllarda bilinçli farkındalık ile ilgili yapılan çalışmalarda artış görülmektedir. Mevlana'nın öğretilerinde ve eserlerinde de olumsuz duygunun kabulü, duyguları ve düşünceleri misafir olarak görme, şimdiki zamanın önemi, şefkat ve sabır gibi, bilinçli farkındalıkla ortak temaların öne çıktığı bilinmektedir (Mirdal, 2012). Türkiye'deki araştırmalarda artışın sebeplerinden birinin de bu kavramlara kültürel olarak yakınlık olduğu düşünülmektedir.

Pozitif psikoloji ikinci dünya savaşından sonra bireyin iyileşmesinde sorunu düzeltmek üzerine dikkatini yoğunlaştıran psikoloji biliminin, tam fonksiyonlu birey ve gelişen toplum gibi kavramları ihmal ettiğini savunarak amacın sadece olumsuz olanı onarmanın değil aynı zamanda olumlu özellikleri inşa etmekte olması gerektiğini savunur (Seligman, 2002). Pozitif psikoloji alanı geçmişteki deneyimler için iyi oluş, memnuniyet ve doyum; gelecekteki deneyimler için umut ve iyimserlik, şu anki deneyimler için de akış ve mutluluk gibi kavramlarını içermektedir (Seligman ve Csikzentmihalyi, 2000). Kabat-Zinn (2021) MBSR' da ters giden şeyleri inkâr etmeden, semptomları dert olarak görmeden, onlardan kurtulmayı çalışmayı bırakarak, doğru olmayan durumlara odaklanan zihni, sağlıklı olana yani içinde olan andaki deneyime getirmeye çalıştıklarını bunu da bilgece dikkat olarak tanımladıklarını iletmektedir. Buradan pozitif psikolojinin dikkatin soruna odaklanmaması gerektiği vurgusu ile bilinçli farkındalıktaki dikkati acıdan, sorundan kurtulmaya çalışmak yerine içinde bulunulan ana getiren bilgece dikkatin örtüştüğü görülmektedir. Brown ve Ryan (2003) bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluş üzerindeki rolüne ilişkin makalelerinde bilinçli farkındalığın iyi oluşun sağlanmasında ve sürdürülmesinde önemli olduğunu aktarmışlardır. Bilinçli farkındalık egzersizleri, dikkat düzenleme, beden farkındalığı, duygu düzenleme ve bireyin kendisine bakışını değiştirmesi gibi birbirini etkileyen ilişkili mekanizmaların bir araya gelmesiyle yararlı olmaktadır (Hölzel vd. 2011). Baer (2003) makalesinde bilinçli farkındalıkta yardımcı olan mekanizmaları, maruz

birakma, bilişsel değişim, kendini düzenleme, rahatlama ve kabul başlıkları altında aktarmaktadır. Kabat-Zinn (2003) farkındalığın zamanla geliştiğini, derinleştiğini, bunun için pratiklere bağlılık gerektiğini ve bilinçli farkındalık meditasyonlarında amacın bir yere varmak, bir şeyi düzeltmek değil, bireyi iç ve dış dünyasında olup bitenleri anlamaya davet etmek olduğunu ifade etmektedir. Carmody ve Baer (2008) araştırmalarında bilinçli farkındalık eğitimlerindeki formal egzersizlerin (beden taraması, yoga ve oturma meditasyonu) bilinçli farkındalık becerileri, psikolojik semptomlar ve iyi oluşla ilişkisine bakmışlardır ve aralarında anlamlı ilişki bulduklarını belirtmişlerdir. Yukarıdan anlaşıldığı üzere iyi oluş, bilinçli farkındalık müdahalelerinde amaç olmamakta, dikkatini içinde bulunduğu ana geri getirmeye yönelik meditasyonların, dikkati düzenlemenin, bunları yargılamayan kabulün ve beden farkındalığı ilişkisinin sonucunda oluşmaktadır.

İyi oluş çalışmalarını hedonik ve eudaimonik görüş olarak birbirinden farklı dayanakları olan ama aynı zamanda örtüşen iki perspektif olarak ortaya çıkmıştır. Hedonik görüş mutluluğu vurgulamakta, iyi oluşu acıdan kaçınma ve zevk alma olarak tanımlamaktadır. Eudaimonik görüş ise, anlamı, kendini gerçekleştirme, vurgulamakta, iyi oluşu bireyin tam fonksiyonlu işlev göstermesi olarak tanımlamaktadır. Psikolojik iyi oluş eudaimonik görüşü temel almaktadır (Ryan ve Deci, 2001). Ryff ve Keyes (1995) de çalışmalarında iyi olmanın mutlu hissetmekten ve yaşam doyumundan daha fazlası olduğunu ifade etmektedirler. Ryff'in (1995) altı boyutlu psikolojik iyi oluş modelinin temelini Erikson'un psikososyal gelişim modeli, Maslow'un kendini gerçekleştirme, Buhler'in temel yaşam eğilimleri, Rogers'ın tam işlevsellik, Neugarte'nin yetişkinlikte kişilik değişimleri, Allport'un olgunluk, Jung'un bireysellik, Jahoda'nın pozitif ruh sağlığı ve Birren'in ileri yaşlarda pozitif işlevsellik kavramları oluşturmaktadır (Ryff,1995). Ryff'in (1989) psikolojik modeline göre psikolojik iyi oluşun altı boyutu vardır: Kendini kabul, diğerleriyle olumlu ilişkiler, çevresel hakimiyet, otonomi, kişisel gelişim ve yaşamın amacı. Psikolojik iyi oluş için bireyin kendisini ve geçmişini kabulü, açık ve güvenilir ilişkiler kurması, çevresini yönetebilmesi, seçimlerini kendisinin yapabilmesi, yeni yaşantılara açık olması, yaşamda bir amacının ve de yaşamının anlamı olması önemli görülmektedir (Ryff, 1989).

Yukarıda görüldüğü gibi psikolojik iyi oluş mutlu hissetmekten fazlasıdır. Ryff (1989) iyi oluşu pozitif psikolojik işlevsellik göstermek olarak tanımlamakta ve kabulü, sevebilme yeteneğini, yeni yaşantılara açık olmayı ve yaşam boyu süren kişisel gelişimi ruh sağlığının temel bileşenleri olarak görmektedir ve bu tanımların Aristoteles'in eudomonía kavramına en yakın boyutlar olabileceğini iletmektedir. Ryff (2014) çalışmasında yirmi yıldan uzun bir süre sonra bireyin pozitif işlevselliğini açıklayan psikolojik iyi oluş modelinde, ihmal edilen yaşama amaçlı katılım, kişisel yeteneklerinin ve kapasitelerinin farkına varma ve kendini tanıma gibi kavramlara da dikkat çekmektedir. Bilinçli farkındalığın duygu düzenleme (Kısmetoğlu, 2019; Uygur, 2019) öz şefkat, psikolojik sağlık, bilişsel yeniden değerlendirme, sebatkarlık, sevme-sevilme, sosyal zekâ, sorumluluk, tedbirlik, şükür, umut (Güldal, 2019) ile pozitif ilişkide; oyun bağımlılığı (Keskin, 2019) risk alma davranışları, kaygı, depresyon (Yang, Zhou, Liu ve Fan, 2019) duygusal dışavurumu bastırma (Uygur, 2019) ile negatif düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar alanyazında görülmektedir. Psikolojik iyi oluşla ilgili literatüre bakıldığında, 2000-2020 yılları arasında Türkiye'de psikolojik iyi oluşla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde örneklem olarak en fazla üniversite öğrencilerinin tercih edildiği belirtilmiştir (Gültekin ve Bayramoğlu, 2021; Kalafatoğlu ve Kumcağız, 2019). Bu çalışmada nispeten alanyazında daha az çalışılan ortaokul öğrencileri örneklem olarak belirlenmiştir. Ergenlik dönemi bireyin duygusal, sosyal ve de fiziksel açıdan hızlı değişim gösterdiği bir dönemdir. Siegel (2020) bu dönemi hem ergenlerin kendileri için hem de onları destekleyen yetişkinler için zorlayıcı bir dönem olarak ifade etmektedir. Bu dönemde ergenlerin pozitif işlev göstermelerinde bilinçli farkındalık müdahalelerinin etkisini ortaya koyacak çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir. Mevcut çalışmanın amacı ergenlerde bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide cinsiyetin düzenleyici rolünü incelemek ve bazı demografik değişkenlere göre gruplararası farklılıkları açıklamaktır. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ergenlerin psikolojik iyi oluş ve bilinçli farkındalık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

2. Ergenlerin psikolojik iyi oluş ve bilinçli farkındalık düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
3. Ergenlerin bilinçli farkındalık puanları psikolojik iyi oluşu yordamakta mıdır?
4. Ergenlerin bilinçli farkındalık puanları ile psikolojik iyi oluş puanları arasında ilişki var mıdır ve bu ilişkide cinsiyetin düzenleyici etkisi var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma yöntemine, çalışma grubuna ait özelliklere ve araştırmada yer alan değişkenleri ölçmede kullanılan ölçeklerin özelliklerine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Nedensel karşılaştırma, ortaya çıkmış var olan bir durumun ya da olayın nedenlerini etkileyen değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s.238). Bu araştırmada cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin psikolojik iyi oluş ve bilinçli farkındalık üzerindeki etkileri incelendiğinden, çalışmanın nedensel karşılaştırma araştırması özelliği taşımasının yanı sıra psikolojik iyi oluş ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiyi de incelemektedir.

Örneklem

Bu araştırmada örneklem belirlemede uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, örnekleme alınacak birimlerin seçkisizlik ilkesine bağlı olmaksızın belirlendiği yöntemlerden birisi olarak zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin ulaşılabilir, kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan bir devlet okulunun beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarına devam eden 149'u kadın, 184'ü erkek 333 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışma grubuna veri toplama araçlarını uygulayabilmek için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 'Onay Bildirimi' alınmıştır. Ardından okulda uygulama yapabilmek için Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş ve gerekli izin alınmıştır. İzinler alındıktan sonra ilk önce velilere onam formu gönderilmiştir. Velileri izin veren beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine gönüllü onam formu dağıtılmıştır ve daha sonra gönüllü olan öğrencilere ölçekler uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçekleri doldurması sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekle beraber yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla kişisel bilgi formu (KBF), bilinçli farkındalık düzeyini belirlemek için Çocuk ve Ergen Bilinçli Farkındalık Ölçeği (ÇEBFÖ), duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeyini belirlemek için Stirling Çocuklar İçin İyi Oluş Ölçeği (SÇİDPİÖ) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda cinsiyet ve sınıf düzeylerine ilişkin sorular yer almıştır.

Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği (ÇEBFÖ)

Greco, Baer ve Smith (2011) tarafından dokuz yaşın üzerindeki çocuk ve ergenlerin bilinçli farkındalık becerilerini, şu ana dikkatini verebilme ve fark ettikleri iç ve dış yaşantıları yargılamadan bir tutumla karşılama bileşenlerine sahip olmayı ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek ilk geliştirme aşamasında yirmi beş maddeden oluşurken, açımlayıcı faktör analizi çalışmaları sonucu on maddeye düşürülmüştür. Bu on madde içinde bulunduğu ana dikkatini vermede, düşünce ve duygularını yargılamadan kabul edici tepkiler vermede eksikliği yansıtmaktadır. Tüm maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek düzeyde bilinçli farkındalığı belirtmektedir. Ölçeğin geliştirme aşamalarında 10-17 yaş aralığında devlet okuluna devam eden gençler örneklem grubunu oluşturmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları bu on madde için tekli faktör yapısını desteklemiştir. (RMSEA= .07; SRMR= .06; CFI= .90; NNFI= .87) Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkiye'deki uyarlama çalışmalarından birisi Çıkrıkçı (2016) tarafından yapılmıştır. Çalışmasına 10-17 yaş aralığında 660 çocuk ve ergen katılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre beşinci ve onuncu maddelerin faktör yüklerinin .40'ın altında kaldığını iletmiştir. Bu iki maddeyi çıkardıktan sonra analizi yinelemiş ve faktör yüklerini .43 ile .70 arasında bulmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin Cronbach alfa katsayısını .73 olarak iletmiştir. Sünbül (2018) de ölçeğin uyarlama çalışmasını yaş aralığı 14-18 olan 221 ergen ile yapmıştır. Tekli faktör yapısını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Türk ergen popülasyonunda da tekli faktör yapısının doğrulandığı iletmiştir. Ölçüt geçerliliği için Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu (Brown, West, Loveric ve Biegel, 2011), Öz Şefkat Ölçeği (Neff, 2003) ve Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği (Gratz ve Roamer, 2004) kullanılmıştır. Çocuk ve Ergen Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formuyla ($r = .56, p < .01$) ve Öz Şefkat Ölçeği ile ($r = .52, p < .01$) pozitif ilişki, Duygu Düzenlemede Güçlükler Ölçeği ile de ($r = -.52, p < .01$) negatif ilişkili bulunmuştur. İç tutarlılık için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .80 olarak bulunmuştur.

Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (SÇİDPİÖ)

Toplam 12 maddeden oluşan ölçek Liddle ve Carter (2015) tarafından, sekiz ile 15 yaş arasındaki çocuk ve ergenler için geliştirilmiştir. SÇİDPİÖ tek boyutlu bir ölçektir. Ölçekte ters puanlanan madde yoktur ve yüksek puanlar çocukların duygusal ve psikolojik iyi oluşlarının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan yüksek puan iyi oluş düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Uyum geçerliliği için Dubois Öz Saygı Ölçeği ve Dünya Sağlık Örgütü 5'li iyi oluş içeriği WHO (5) kullanılmıştır. Ölçekler güçlü pozitif ilişki göstermiştir.

Türkçeye uyarlama çalışmaları Akın, Yılmaz, Özen, Rabia ve Özhan (2016) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğrenciler, dokuz ile 16 yaş aralığındadır. Doğrulayıcı faktör analizinin tek boyutlu modelde iyi uyum verdiği görülmüştür. Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları .57 ile .73 arasındadır. Madde analizi sonucunda ölçeğin madde toplam korelasyon katsayılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Cronbach alfa katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çocuk ve Ergen Bilinçli Farkındalık Ölçeği (ÇEBFÖ) ve Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin (SÇDPİÖ) kuramsal yapıları, bu araçları geliştiren araştırmacılar tarafından ortaya konulduğu için bu çalışmada ölçeklerin yapı geçerliliğinin sınanmasında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Faktör analizlerinin LISREL 8.80 programında polikorik korelasyon matrisine dayalı olarak gerçekleştirilmesinde Ortalama ve Varyansa Göre Düzeltmiş Ağırlıklı En Küçük Kare yönteminden (Diagonally Weighted Least Square-DWLS) yararlanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan Sünbül Aydın (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve tek boyutlu olarak raporlanmış ÇEBFÖ'nün DFA sonucunda beşinci ve onuncu maddelerin faktör yüklerinin 0,30'un oldukça altında olduğu ve model-veri uyumun sağlanamadığı gözlenmiştir. Aynı ölçeğin Çıkrıkçı (2016) tarafından 5-11. Sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış uyarlama çalışmasında da aynı maddelerde

benzer bir durumun gözlemlendiği ve ölçeğin sekiz maddelik Türkçe formunun uyarlandığı raporlanmıştır. Çıkrıkçı'nın (2016) sonuçlarını da referans alarak bu çalışmada beşinci ve onuncu maddeler analiz dışında tutulmuş ve sekiz madde üzerinden ÇEBFÖ'nün faktör analizi tekrarlanmıştır. DFA sonucunda ölçeklere ilişkin nihai uyum indeksleri ile faktör yüklerinin minimum-maksimum aralıkları sonuçları Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1
Ölçeklerin Faktör Yapısına İlişkin Uyum İyilik İndeksleri

İyilik Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Sınır	ÇEBF Ölçeği	SÇDPİO Ölçeği
X^2/sd	<5 Orta düzeyde <3 İyi uyum	55,46/20=2,78	1820,33/521=3,49
CFI	>.90	.95	.98
NNFI	>.90	.92	.97
GFI	>.90	.98	.99
RMSEA	<.08	.07	.06
Faktör yükleri	>.30	.37-.67	.47-.86

Kaynak: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010, s.271-272).

Tablo 1'de gözlemlendiği gibi her iki ölçeğin tek boyutlu modelleri ile veri uyumu sağlanmıştır. Ayrıca ÇEBFÖ'nün Cronbach alfa değeri .70 ve birleşik güvenilirlik (composite reliability) değeri .75 olarak hesaplanmıştır. SÇDPİO'nün ise hem Cronbach alfa hem de birleşik güvenilirliği .90 olarak bulunmuştur.

Araştırmada ölçek puanlarının normallik varsayımı basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenerek değerlendirilmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının $\pm 1,5$ sınırı içerisinde bulunması durumunda veri setine ait dağılımın normal dağıldığı kabul edilmektedir (Pituch ve Stevens, 2016). Ölçeklerin cinsiyete göre çarpıklık değerleri -0,62 ile -0,02; basıklık değerleri .36 ile .40 arasında değişirken sınıf düzeyine göre çarpıklık değerleri -0,57 ile -0,04; basıklık değerleri -0,82 ile -0,07 arasındadır. Normallik varsayımının sağlanması nedeniyle ölçek puanlarının cinsiyete göre değişip değişmediği ilişkisiz örneklem t testi; sınıf düzeyine göre ortalama farkların karşılaştırılması ise ANOVA ile incelenmiştir. Grup varyanslarının homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiştir. Levene Testi anlamlı çıkan değişkenler için serbestlik derecesi yeniden hesaplanmış ve test istatistikleri Brown-Forsythe düzeltmesi ile raporlanmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farkın 0,05 alfa düzeyinde anlamlı bulunan sonuçları için bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi eta-kare (η^2) istatistiğiyle incelenmiştir. η^2 etki büyüklüğü olarak isimlendirilmektedir ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir ki bu değer 0,00-1,00 arasında değişmektedir. Bu katsayı $\eta^2=0,01$ için küçük, $\eta^2=0,06$ için orta ve $\eta^2=0,14$ için geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiler verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak uzlaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte bu çalışmada ve Kirk (2008) ve Büyüköztürk'ün (2011) sıklıkla kullanıldığını belirttiği sınırlar üzerinden araştırmanın sonuçları yorumlanmıştır. Bu sınırlar; korelasyon katsayısının mutlak değer olarak $r \geq 0,90$ ise çok yüksek; $r = 0,70-0,89$ ise yüksek; $r = 0,69-0,30$ ise orta ve $r \leq 0,29$ ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmıştır. Düzenleyici etkiler ise SPSS'in Process (Hayes, 2021) eklentisi kullanılarak incelenmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırmada kullanılan veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Çankaya ilçesindeki bir ortaöğretim okulunun beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfına devam eden öğrencilerinden toplanmıştır. Verileri toplamak için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 18.04.2022 tarihinde 14588481-605 sayılı izin alınmıştır. Veri toplama araçları araştırmacının kendisi tarafından uygulanmış, katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Araştırmacı katılımcıların önce velilerine onam

formu göndermiş daha sonra velileri izin veren öğrencilere onam formu dağıtmıştır. Çalışmaya velisi tarafından izin verilen ve kendisi gönüllü olan öğrencilerle devam etmiştir. Gönüllülük ilkesine dikkat etmiş, katılımcılara istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları bilgisi verilmiştir.

Bulgular

Birinci alt problem kapsamında “öğrencilerin psikolojik iyi oluş ve bilinçli farkındalık düzeyleri, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna t testiyle cevap aranmıştır. Sonuçlar Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2

Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S.	t	sd	p	η^2
Bilinçli Farkındalık	Kadın	149	20.03	5.86	-2.22	331	.03*	.01
	Erkek	184	21.43	5.67				
Psikolojik İyi Oluş	Kadın	149	39.60	9.62	-2.66	331	.01*	.02
	Erkek	184	42.34	9.14				

* $p < 0,05$

Tablo 2 incelendiğinde kadın ($\bar{X} = 20,03$) ve erkek ($\bar{X} = 21,23$) öğrencilerin bilinçli farkındalık puanları ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir ($t = -2,22$; $p < .05$). Buna göre bilinçli farkındalık puanlarındaki değişkenliğin %1’ini açıklayan cinsiyetin düşük bir etkiye ($\eta^2 = 0,01$) sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca, erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 42,34$) psikolojik iyi oluş ortalaması kadın öğrencilerin ($\bar{X} = 39,60$) ortalamasından istatistiksel olarak daha büyük olduğu bulunmuştur. Yine cinsiyetin psikolojik iyi oluş değişkeni açıklama oranı düşük etkiye sahiptir ($\eta^2 = .02$). İkinci alt problem kapsamında “öğrencilerin psikolojik iyi oluş ve bilinçli farkındalık düzeyleri, sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ANOVA ile cevap aranmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3

Ölçek Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Sınıf	N	\bar{X}	S.S.	F	p
Bilinçli Farkındalık	5. sınıf	85	24.72	5.02	1.02	.38
	6. sınıf	76	23.95	6.43		
	7. sınıf	83	23.45	6.23		
	8. sınıf	89	25.02	8.03		
Psikolojik İyi Oluş	5. sınıf	85	42.58	9.87	.98 ^a	.12
	6. sınıf	76	41.72	9.17		
	7. sınıf	83	39.17	9.62		
	8. sınıf	89	41.01	8.93		

a. Brown-Forsythe düzeltmesi

Tablo 3 incelendiğinde bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş puanlarının sınıfa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olmadığı görülmektedir.

Üçüncü alt problem kapsamında “bilinçli farkındalık puanları, psikolojik iyi oluşu yordamakta mıdır” ve dördüncü alt problem olan “bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide cinsiyetin düzenleyici (moderated) etkisi var mıdır?” sorularına regresyon analizi ile cevap aranmıştır. Sonuçlar Tablo 4 ve Şekil 1’de özetlenmiştir.

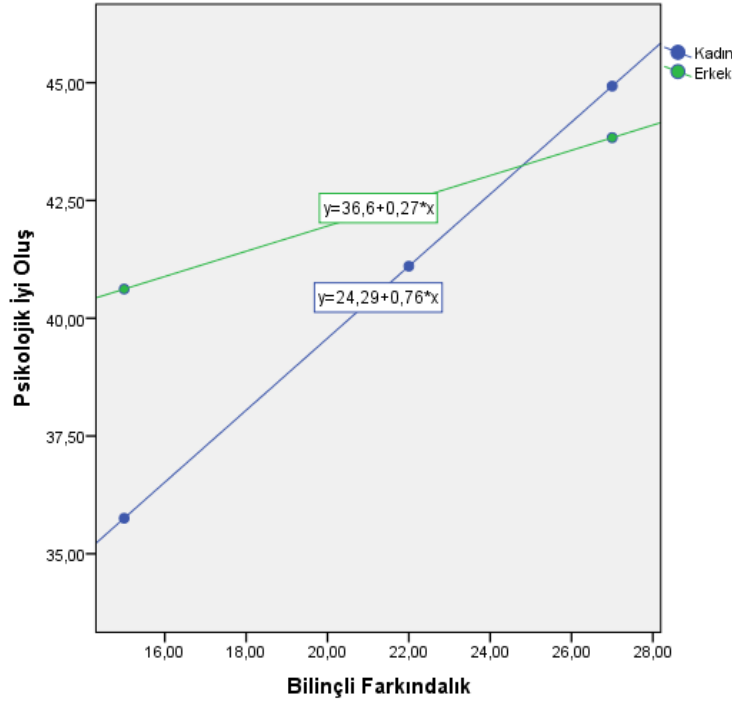
Tablo 4

Bilinçli Farkındalığın Psikolojik İyi Oluşu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi ve Cinsiyetin Düzenleyici Etkisi

Model	Değişkenler	B	Std. Hata	Beta	t	p
Model 1	Sabit	3.31	.84		16.50	.00
	Bilinçli farkındalık	.52	.09	.32	6.10	.00*
	F _(1,331) =37.30; p=.00*; R = .32; R ² =.10					
Model 2	Sabit	24.29	2.58		9.40	.00
	Bilinçli farkındalık	.76	.12	.49	6.18	.00*
	Cinsiyet	12.31	3.63	.65	3.39	.00*
	Etkileşim	-.50	.17	-0.60	-2.94	.00*
F _(3,329) =17.17 ; p=.00* ; R = .37; R ² = .14						

*p<.05

Tablo 4'te özetlenen Model 1'e göre bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır (F_(1,131)=37,30; p<.05). Bilinçli farkındalık psikolojik iyi oluş puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %10'unu açıklamaktadır (R²=.10). Bu ilişkide cinsiyetin düzenleyici etkisi olup olmadığını belirlemek için kurulan Model 2'nin sonuçları incelendiğinde, bilinçli farkındalık ile cinsiyetin etkileşiminin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (t=-2,94; p<.05). Dolayısıyla cinsiyet bilinçli farkındalık ile iyi oluş arasındaki ilişkinin gücü üzerinde etkisi vardır; bir başka ifade ile bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluşu yordama derecesi cinsiyetin düzeylerine göre değişmektedir. Bu ilişki, Şekil 1'deki grafikte görsel olarak özetlenmiştir.



Şekil 1. Bilinçli Farkındalık ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkide Cinsiyetin Düzenleyici Etkisi

Şekil 1'de gözlendiği gibi kadın öğrencilerde bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluşu yordama etkisi erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Hem kadın öğrenciler (F_(1,147)=40,64 p<.00) hem de erkek öğrenciler (F_(1,182)=5,16; p<.03) için kurulan denklem anlamlı olsa da kadınlarda bilinçli farkındalık psikolojik iyi oluş puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %22'sini açıklarken (R²=.10) erkek öğrencilerde yaklaşık %2'sini açıklamaktadır.

Tablo 5
Bilinçli Farkındalık ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı

	Bilinçli Farkındalık	
	r	p
Psikolojik İyi Oluş	.32	.00*

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu ($r = .32$; $p < .05$) görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada ergenlerde bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide cinsiyetin düzenleyici rolü incelenmiştir. Kadın ve erkek öğrencilerin bilinçli farkındalık puanları ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. Erkek öğrencilerin psikolojik iyi oluş ortalaması kadın öğrencilerin ortalamasından daha büyük bulunmuştur. Bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş puanlarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olmadığı görülmüştür. Bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve kadın öğrencilerde bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluşu yordama etkisi erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmanın ilk alt probleminde öğrencilerin psikolojik iyi oluş ve bilinçli farkındalık düzeyleri cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Buna göre erkek öğrencilerin hem bilinçli farkındalık hem de psikolojik iyi oluş puan ortalamaları kadın öğrencilerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ancak cinsiyetin bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş puanlarındaki değişkenliği açıklama oranı düşük bir etkiye sahiptir. Deleş, Emre, Keskinlik ve Güley (2020) de ergenlerin duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemiş erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre psikolojik iyi oluş puanlarını daha yüksek olarak bildirmişlerdir. Topyaka, Köksal ve Bayram (2022) benzer şekilde ergenlerde iyi oluşun yordanmasında bilişsel esneklik ve öz şefkatin rolünü incelemiş; araştırmalarında erkek ergenlerin genel iyi oluş, bağlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk puan ortalamalarının kadın ergenlerinkinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Türkiye’de son yıllarda yapılan diğer araştırmalarda (Başaran, Erol ve Yılmaz, 2020; Güldal, 2019; Memiş ve Duran, 2019) ergenlerin psikolojik iyi oluş ve bilinçli farkındalık düzeylerinde cinsiyet açısından anlamlı fark çıkmamıştır. Bu araştırma pandemiden sonra yapıldığı için bu sonucu destekleyen araştırmalar da göz önünde bulundurulduğunda, kadınlar pandemiden erkeklerden daha çok etkilenmiş olabilir mi sorusunu akla getirmektedir. Bu sebeple daha geniş bir örneklem grubuyla ve nitel yöntemlerle desteklenerek cinsiyetin psikolojik iyi oluşla ve de bilinçli farkındalıkla ilişkisi daha derinlemesine incelenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Buna göre bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş puanlarında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı gözlenmiştir. Yukarıda verilen araştırmalarda (Başaran vd. 2020; Deleş vd. 2020) ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri sınıf düzeyi açısından anlamlı fark çıkmamıştır. Bu araştırmanın veri toplama aşaması 2020-2021 eğitim öğretim yılının Nisan ayında gerçekleştirilmiştir; dolayısıyla özellikle sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin girecekleri merkezi sınavdan birkaç ay önce bilinçli farkındalık düzeyleri ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin diğer sınıflara göre farklı olup olmayacağı merak edilmekteydi. Ancak analiz sonuçlarına bakıldığında fark anlamlı çıkmamakla birlikte, şaşırtıcı bir şekilde bilinçli farkındalık puanlarının aritmetik ortalaması en yüksek ve de psikolojik iyi oluş ortalamaların beşinci sınıflardan sonra yüksek olan sınıfın sekizinci sınıflar olduğu görülmüştür. Ryff (1995) araştırmasında örneklem grubunu genç, orta yaşlı ve ileri yaşta olmak üzere üç gruba ayırdıklarını ve ölçeğin çevresel hakimiyet ve otonomi alt boyutlarından alınan puanların genç bireylerden ileri yetişkin dönemine

doğru artış olduğunu, kişisel gelişim ve anlam alt boyutlarından orta yaştan ileri yaşlara doğru azalma olduğunu, kabul ve diğerleriyle pozitif ilişkiler boyutlarında ise yaş açısından anlamlı fark bulunmadığını aktarmıştır. Ryff'in araştırmasında örneklemin yaş aralığının geniş olması sonuçların bir sebebi olabilir. Bu çalışmada ise örneklem grubunun yaşları birbirine çok yakındır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda ilköğretim, ortaokul ve lise öğrencileri birlikte dahil edilebilir böylece riskli ya da hassas dönemler belirlenebilir. Buradan elde edilecek bilgiler okullarda psikolojik danışmanların programlarına temel oluşturabilir. Ayrıca Türkiye'de sekizinci sınıfta uygulanan merkezi sınav sonucu sekizinci sınıflarla bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş ilişkisinde sınav kaygısının rolü araştırılabilir.

Araştırmanın bir diğer alt probleminde bilinci farkındalık puanlarının psikolojik iyi oluşu yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Buna göre bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Ryff (1989) bireyin kendisini ve geçmişini kabulünün ruh sağlığının, kendini gerçekleştirmenin, optimal işlevselliğin ve de olgunluğun merkezindeki temel özellik olarak ifade etmektedir. Bilinçli farkındalıkla ilgili alanyazına bakıldığında da Shapiro, Carlsor, Astin ve Freedman (2006) bilinçli farkındalığın niyet, dikkat ve tutum gibi üç bileşeni olduğunu ifade etmektedirler. Kabat-Zinn (2021) ise bireyin dikkat ettiklerine karşı tutumunu yedi başlıkta toplamaktadır ve bu tutumlardan birisi de kabuldür. Kabul etmeyi bir şeyi mevcut haliyle görmeye istekli olmak olarak tanımlamaktadır. Bilinçli farkındalık egzersizleriyle bireyin pozitif psikolojik işlev göstermesinde kabulün büyük rol oynadığı düşünülmektedir. Ryan ve Deci (2000) bilinçli farkındalığın bireyin otomatik düşüncelerinden, alışkanlıklarından ve sağlıksız davranış kalıplarından ayrılmasında önemli olabileceğini böylece bireyin davranış düzenlemesinde anahtar rol oynayabileceğini ve bunun da iyi oluşun gelişmesiyle ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Buradan bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş ilişkisinde davranış düzenlemenin ve beden farkındalığı mekanizmalarının etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bir diğer alt probleminde ise bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide cinsiyetin düzenleyici etkisi araştırılmıştır. Buna göre bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Cinsiyetin bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin gücü üzerinde etkisi bulunmaktadır. Kadın öğrencilerde bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluşu yordama etkisi erkek öğrencilere göre daha yüksek sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bilinçli farkındalık arttığında psikolojik iyi oluşun da arttığını ileten çalışmalar bulunmaktadır (Brown ve Ryan, 2003; Carmody ve Baer, 2009; Carreres -Ponsada, Escarti, Llopis-Goig ve Cortell Tormo, 2017; Lo vd, 2020). Mevcut çalışmada bu ilişkide cinsiyetin etkisi de ortaya konmuştur. Bu sonuçtan yola çıkarak kadın öğrencilerle yapılacak bilinçli farkındalık çalışmaları pozitif psikolojik işlev göstermelerinde etkili olabilir; okul psikolojik danışmanları bilinçli farkındalığı arttırmaya yönelik programlar hazırlayabilir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma alanyazında nispeten daha az çalışılan ortaokul öğrencileri ile yapılmıştır. İlkokul ve anasınıfları gibi farklı örneklem gruplarıyla da araştırmalar yapılabilir. Bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki hem bu öğrencilerin hem de bu öğrencilerin aileleri ve öğretmenlerinin de dahil edileceği deneysel çalışmalarla desteklenebilir. Öğrenilebilen bir beceri olarak ifade edilen bilinçli farkındalık egzersizlerinin, geçmişe takılan ya da geleceğe yönelik kaygı yaşayan çocuk ve ergenlerin pozitif işlevselliğine katkısını destekleyen araştırmalar arttıkça, bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin, öğrencilere, ebeveynlere ve öğretmenlere okul program içerikleri aracılığıyla ulaşmasının söz konusu olabileceği düşünülmüştür.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makalede birinci yazar %40, ikinci yazar %35, üçüncü yazar da %25 oranında katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışmasına sebep olabilecek bir durum bulunmamaktadır.

Teşekkür ve/veya Açıklama: Bu çalışmada birinci yazarın üçüncü yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tez çalışması sırasında toplanan verilerin bir kısmından faydalanılmıştır.

Kaynaklar

- Akın, A., Yılmaz, S., Özen, Y., Rabia, S. ve Özhan, Y. (2016, 14-15 Nisan). Stirling çocuklar için duygusal ve psikolojik iyi oluş ölçeği'nin Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Sakarya. V. Sakarya'da eğitim araştırmaları kongresi bildiri kitabı içinde (74-80). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Basımevi.
- American Mindfulness Research Association. (2022). Library. <https://goamra.org/Library>
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143.
- Başaran, M., Erol, M. ve Yılmaz, D. (2020). 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 290-303. 10.21733/ibad.798643
- Bishop, S. R. (2002). What do we really know about mindfulness-based stress reduction? *Psychosomatic Medicine*, 64(1), 71-83.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (3. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö. ve Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (28. baskı). Ankara: PEGEM.
- Brown, K. W. and Ryan, R. M. (2003) The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4), 822-848.
- Carruthers, C. and Hood, C. D. (2011). Mindfulness and wellbeing. *Therapeutic Recreation Journal*, 3, 171-189.
- Carmody, J. and 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. *Journal of Behavioral Medicine*, 31, 23-33. <https://doi.org/10.1007/s10865-007-9130-7>
- Carreres-Ponsodo, F., Escarti, A., Llopis- Goig, R. and Cortell-Tormo, J. M. (2017). The effect of an out of school mindfulness program on adolescents' stress reduction and emotional wellbeing. *Cuodernos de Psicologia del Deporte*, 17 (3), 35-44.
- Çıkrıkçı, Ö. (2016). The validity and reliability study of Turkish version of child and adolescents' mindfulness measure (CMM). *Kastamonu Education Journal*, 24(2), 905-916.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Deleş, B., Emre, O., Keskinliç, A. U. ve Güley, B. C. (2020, 23-24 Aralık). Ergenlerde görülen duygusal ve psikolojik iyi oluşun farklı değişkenler açısından incelenmesi, İstanbul. 8.

- Uluslararası sosyal beşerî ve eğitim bilimleri kongresi tam metin sözel sunumlar içinde* (112-123). İstanbul: Güven Plus Grup Danışmanlık A.Ş. Yayınları.
- Greco, L. A., Baer, R. A. and Smith, G.T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: development and validation of the child and adolescent mindfulness measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 23 (3), 606-614. <https://doi.org/10.1037/a0022819>
- Güldal, Ş. (2019). *Bilinçli farkındalık temelli ergenlere yönelik psikoeğitim programının karakter güçleri, bilinçli farkındalık ve akademik başarı gelişimine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin, F. ve Bayramoğlu, G. (2021). 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de “psikolojik iyi oluş” ile ilgili yazılan tezlerin içerik analizi. *Journal of Management Theory and Practices Research*, 2(2), 117-133. <https://journals.academicianstudies.com/jmtp/article/view/29>
- Hayes, S. C. and Wilson, K. G. (2003). Mindfulness: method and process. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 161-165. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg018>
- Hayes, A. F. (2021). PROCESS (Computer Software). Version 3.5.3. Retrieved from <https://www.processmacro.org/download.html> in 21.10.2022.
- Hölzel, K. B., Lazar, W. S., Gard, T., Olivier S. Z., Vago, R. D. and Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives and Psychological Science*, 6, 537-559. <https://doi.org/10.1177/1745691611419671>
- Kalafatoğlu, M. R. ve Kumcağız, H. (2019, 5-7 Eylül). Türkiye’de iyi oluş üzerine yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi (2004-2018). İ. Kösterilioğlu (Ed.), Amasya. *International Learning, Teaching and Educational Research Congress Book of Full Text in* (387-399). Amasya: A Publication of Amasya University.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness based interventions in context: Past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2),144-156.
- Kabat-Zinn, J. (2021). *Mindfulness’in iyileştirici gücü: Zihnin ve bedenin bilgeliğini kullanarak stress, acı ve hastalıklarla yüzleşme cesareti*. (F. Altun ve G. Demirci, Çev.) İstanbul: Diyojen.
- Kang, C. and Whittingham, K. (2010). Mindfulness: A dialogue between Buddhism and clinical psychology. *Mindfulness*, 1(3), 161-173.
- Keskin, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile psikolojik sağlamlık ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Killingsworth, A. M. and Gilbert, T. D. (2010). A wandering mind is unhappy mind. *Science*, 330 (6006), 932-932. <https://doi.org/10.1126/science.1192439>
- Kısmetoğlu, G. (2019). *15-18 yaş arası ergenlerde duygu düzenleme ile bilinçli farkındalık becerilerinin kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kirk, R. (2008). *Statistics: An introduction (Fifth edition)*. CA: Thomson/Wadsworth Publishing.

- Liddle, I. and Carter, G.F. A. (2015). Emotional and psychological well-being in children: The development and validation of the Stirling Children's Well-being Scale. *Educational Psychology in Practice*, 31(2), 174-185. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1008409>
- Lo, H. M. H., Wong, W. L. S., Wong, Y. H. J., Yeung, W. K. J., Snel, E. and Wong, S. Y. S. (2020). The Effects of family-based mindfulness intervention on ADHD symptomology in young children and their parents: A randomized control trial. *Journal of Attention Disorders*, 24(5), 667-680. <https://doi.org/10.1177/1087054717743330>
- Memiş, A. K. ve Duran, N. O. (2019). İlkokul öğrencilerinde okul nezaket algısı ve psikolojik ve duygusal iyi oluş arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Ilkogretim Online*, 18(4),1671-1686.
- Mirdal, M. G. (2012). Mevlâna Jalal-ad-Di-n Rumi and mindfulness. *Journal of Religion and Health*, 51,1205-1215. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Exploration on the meaning of psychological well-being. *Journal of Social Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-104.
- Ryff, C. D. and Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *The Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28.
- Pituch, K. A. and Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analysis with SAS and IBM's SPSS (Sixth Edition)*. New York: Taylor and Francis.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. and Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: Review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of Positive Psychology*, 2(2002), 3-12.
- Shapiro, S. L., Carlsor, L. E., Astin, J. A. and Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62 (3), 373-386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Siegel, J.D. (2020). *Ergen beyin rehberi*. (4. baskı). (Y. F. Zülfikar, Çev.) İstanbul: Tutitakitap.
- Snel, E. (2018). *Bir kurbağa gibi sakin ve dikkatli*. (2. Baskı). (D. Dalgakıran, Çev.) İstanbul: Pegasus.
- Topkaya, N., Köksal, Z. ve Bayram, S. (2022). Ergenlerde iyi oluşun yordanmasında bilişsel esneklik ve öz-şefkatin rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 646-662.
- Willenbrink, J. (2018). *Effects of a mindfulness-based program on children' social skills, problem behaviour and emotion regulation*. Doctoral Dissertation, The University of Wisconsin, Milwaukee.

- Williams, M., Teasdale, J., Segal, Z. ve Kabat-Zinn, J. (2019). *İyi hissetme sanatı, kronik mutsuzlukla baş etme rehberi*. (H.Ü. Haktanır, Çev.) İstanbul: Diyojen.
- Csikszentmihalyi, M. and Seligman, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sünbül, Z. A. (2018). Psychometric evaluation of child and adolescent mindfulness measure (camm) with Turkish sample. *Online Submission*, 7(2), 56-59.
- Uygur, S. S. (2019). Ergenlerin bilinçli farkındalığının yordanmasında başa çıkma stilleri, empati ve duygusal düzenlemenin rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(55), 1247-1279.
- Yang, X., Zhou, Z., Liu, Q. and Fan, C. (2019). Mobile phone addiction and adolescents' anxiety and depression: The moderating role of mindfulness. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 822-830.

Extended Abstract

Introduction

Mindfulness is a state of alertness and awareness that relies on the individual willingly and knowingly directing his attention to the present moment and accepting what he is experiencing as they are without judgement (Williams et al., 2019). It has its roots from the Buddhist tradition, but in science today this concept as a skill is taught independently of its roots and studied in clinical research (Hayes and Wilson, 2003). Mindfulness exercises cause beneficial effects by combining interacting and related mechanisms such as attention regulation, body awareness, emotion regulation and changing the individual's view of himself (Hölzel et al. 2011). For psychological well-being, it is conveyed that the individual accepts himself and his past, establishes open and reliable relationships, manages his environment, makes his own choices, is open to new experiences, has a purpose in life and the meaning of his life (Ryff, 1995). There are studies in the literature that indicate that when mindfulness increases, psychological well-being also increases (Brown and Ryan, 2003; Carmody and Baer, 2009; Carreres-Ponsada et al. 2017; Lo et al., 2020). However, when the literature is examined between the years 2000-2020 in terms of psychological well-being in Turkey, it is conveyed that university students are preferred the most as a sample (Gültekin and Bayramoğlu, 2021; Kalafatoğlu and Kumcağız, 2019). In this study, secondary school students who were relatively less studied in the literature were selected as a sample. The aim of the current study is to examine the relationship between mindfulness and psychological well-being in adolescents and the regulatory role of gender in this relationship and to explain the differences between groups according to some demographic variables. For this reason, the following problems were sought to be answered:

1. Do adolescents' psychological well-being and mindfulness levels differ according to gender?
2. Do adolescents' levels of psychological well-being and mindfulness differ according to grade level?
3. Are psychological well-being scores predicted by adolescents' mindfulness scores?
4. Is there a relationship between adolescents' mindfulness scores and psychological well-being scores, and does gender have a moderator role on this relationship?

Method

This research is a comparative research design study. Appropriate sampling method was preferred in determining the sample. In the 2021-2022 academic year, it was carried out with 333 students attending the fifth, sixth, seventh and eighth grades of a public school in Çankaya district of Ankara province. 'Approval Notice' was received from Hacettepe University Ethics Commission in order to apply data collection tools to the study group. With the permission obtained from the ethics commission, an application was made to the Ankara Ministry of National Education in order to practice in the school and the necessary permission was obtained. Scales were applied after receiving the voluntary consent form from the fifth, sixth, seventh and eighth grade students whose parents allowed. In the study, a personal information form (CBF) was used to learn the personal information of the participants, the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) was used to determine the level of mindfulness, and the Stirling Children's Well-being Scale (SCWBS) was used to determine the level of emotional and psychological well-being. The assumption of normality of the scale scores was evaluated by examining the flatness and distortion coefficients and t test, ANOVA, regression analysis and Pearson correlation coefficient were used in the analysis of the data due to the normality assumption. Confirmatory factor analysis (CFA) was used to test the construct validity of the scales.

Findings

According to the results of the research it has determined that a statistically significant difference was observed between the mean mindfulness scores of male and female students. Accordingly, it can be said that gender, which explains 1% of the variability in mindfulness scores,

has a low effect. In addition, it was found that the average psychological well-being of male students was statistically greater than the average of female students. Again, the rate of explanation of the psychological well-being variable of gender has a low effect. It is seen that mindfulness and psychological well-being scores are not statistically significant different according to the class. Mindfulness has been found to be a significant predictor of psychological well-being. Mindfulness explains approximately 10% of the total variance in psychological well-being scores. When the results of Model 2, which was established to determine whether gender has a moderator role on this relationship, are examined, it is seen that the interaction of gender with mindfulness is statistically significant. So gender has an impact on the strength of the relationship between mindfulness and well-being; in other words, the degree to which mindfulness is psychological well-being varies according to the levels of gender. The psychological well-being effect of mindfulness on routine is higher in female students than in male students. A moderate positive relationship was found between mindfulness and psychological well-being.

Conclusion, Discussion and Recommendations

As a result of the research the average of both mindfulness and psychological well-being scores of male students was higher than female students. There are researchs in the literature that find that the psychological well-being of male students is higher than that of female students. (Deleş vd, 2020; Topyaka vd. 2022). There are also studies in which there is no significant difference in adolescents' mindfulness and psychological well-being levels in terms of gender (Başaran vd. 2020; Memiş ve Duran, 2019; Güldal, 2019). Since this research was conducted after the pandemic, considering the research that supports this result, it begs the question of whether women may have been more affected by the pandemic than men. For this reason, the relationship between gender and psychological well-being and mindfulness can be examined in more depth with a wider sample group and supporting qualitative methods.

In the study it was determined that there was no statistically significant difference in mindfulness and psychological well-being scores according to grade level. Ryff (1995) stated that they divided the sample group into three groups as young, middle-aged and elderly and that the scores obtained from the environmental dominance and autonomy sub-dimensions of the scale increased from young individuals to the advanced adult period, that there was a decrease from the personal development and meaning sub-dimensions from middle age to advanced age, and that there was no significant difference in terms of age in the dimensions of acceptance and positive relations with others. In Ryff's research, the wide age range of the sample may be one reason for the results. In this study, the ages of the sample group are very close to each other. Primary, secondary and high school students can be included together in the studies to be carried out in the future, so that risky or sensitive periods can be determined. The information to be obtained from here can form the basis for the programs of psychological counselors in schools.

As a result of of the research gender has an impact on the strength of the relationship between mindfulness and psychological well-being. The psychological well-being effect of mindfulness on procedure was higher in female students than in male students. The effect of gender in this relationship was also revealed, and based on this result, mindfulness studies with female students may be effective in showing positive psychological functions; school counselors can prepare programs to increase mindfulness. According to the results of the research mindfulness has been found to be a significant predictor of psychological well-being.

In addition this study was conducted with secondary school students who were relatively less studied in the literature. Research can also be done with different sample groups such as primary school and kindergarten. The relationship between mindfulness and psychological well-being can be supported by empirical studies in which both these students and their families and teachers will be involved. Thus research increases to support the contribution of children and adolescents who are stuck in the past or who have anxiety about the future to their positive psychological functioning, it will be possible to address the access of mindfulness based interventions to students, parents and teachers through the school curriculum.

Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

Turan BAŞKONUŞ
Milli Eğitim Bakanlığı
baskonusturan@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8932-7656

Durdane ÖZTÜRK
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
durdane.ozturk@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-5116-7933

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1212256
Geliş Tarihi: 30.11.2022	Revize Tarihi: 26.02.2023
	Kabul Tarihi: 23.03.2023

Atıf Bilgisi

Başkonuş, T. ve Öztürk, D. (2023). Öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 170-184.

ÖZ

Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin belirlenmesidir. Bu araştırma mesleğe henüz başlamamış olan öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik tutum, kaygı ve duygu düzeylerini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören 346 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların demografik bilgileri "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla "Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ)" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Duygu, tutum, kaygı boyutlarından oluşan ölçek toplamda 15 maddeden oluşmaktadır. Aynı zamanda ölçek likert tipi bir derecelendirme ölçeğidir. Araştırma verileri SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analiz sürecinde yüzde (%), frekans (f), standart sapma (SS) ve ağırlıklı ortalama (\bar{X}) gibi betimsel istatistikler ile alt problemlere ilişkin istatistiksel analizler kullanılmıştır. Bu çerçevede öğretmen adaylarının duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin değişkenlere göre incelenmesinde bağımsız t-testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Anlamli farklılığın kaynağının belirlenmesinde Tukey testi kullanılmıştır. Eta Kare (η^2) katsayısı etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için kullanılmıştır. Araştırma sonunda; cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeylerinde anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Öğretmen adaylarının yakınlarında özel gereksinimli birey olup olmama durumu değişkenine göre de anlamlı farklılık görülmemiştir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili tutum ve kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Fakat bölümlerine göre duygu alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile duygu alt boyutundaki puanlarında öğrenim görülen bölüm açısından sınıf öğretmenliği adayları lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma-bütünleştirme eğitimi, öğretmen adayı, duygu, tutum, kaygı.

Investigation of Pre-service Teachers' Emotions, Attitudes and Anxiety Levels Regarding Inclusion/Inclusive Education

ABSTRACT

The purpose of the study is to determine the feelings, attitudes, and fears of prospective teachers regarding inclusion/inclusive education. The study used the descriptive survey model, one of the quantitative research methods. The study group of the research consisted of 346 pre-service teachers studying at Kırşehir Ahi Evran University in the academic year 2021-2022. The study collected participant demographic data using the Personal Information Form. In order to measure participants' feelings, attitudes, and fears related to inclusion/inclusive education, the "Emotions, Attitudes and Anxieties Related to Inclusion Education Scale (AEIAS)" was used as a data collection instrument. The scale, which included the dimensions of emotion, attitude, and anxiety, consisted of a total of 15 items. Descriptive statistics such as percentage (%), frequency (f), standard deviation (SD), and weighted mean (\bar{X}) were used in analyzing the data, as well as statistical analyses related to sub-problems. In this framework, independent t-tests and ANOVA tests were used to analyze the emotions, attitudes, and fears of pre-service teachers according to the variables. The source of

significant differences was analyzed using Tukey's test. The eta-squared coefficient (η^2) was used to calculate the effect size. At the end of the study, no significant difference was found in the participants' feelings, attitudes, and fears toward inclusion/inclusive education depending on the variables of gender, grade level, and whether the pre-service teachers had individuals with special needs in their families. Another finding of the study was that there was no significant difference in the pre-service teachers' attitudes and fears toward inclusion/inclusive education in relation to the department variable. However, a significant difference was found between departments on the emotion sub-dimension.

Keywords: Inclusion-inclusive education, pre-service teachers, emotion, attitude, anxiety.

Giriş

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik ilgi ve çalışmalar her geçen gün artarak devam etmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin günümüzde sadece eğitim alanında çalışanların değil toplumdaki tüm bireylerin üstünde önemle durdukları bir konu haline geldiği görülmektedir. Bu süreci birçok faktörün etkilediği söylenebilir. Öğretmen, öğrenci, okulun diğer çalışanları, özel gereksinimli bireylerin velileri, tipik gelişim gösteren bireylerin velileri ve eğitim sisteminde yer alan diğer tüm paydaşların bu faktörler olduğu ifade edilebilir. Tüm bu faktörlerin içinde önemli unsurlardan birisi öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler bütün ders programlarının uygulayıcıları durumundadırlar. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için de bu durum benzerlik göstermektedir. Öte yandan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için öğretmen adaylarının lisans programlarında farklı dersler bulunmaktadır. Bu dersler aracılığı ile öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarını gelişen ve değişen şartlara uygun olarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitim sistemine hazırlamaya çalışmaktadır.

Özel eğitim hizmetlerinin nihai amacı, özel gereksinimli bireyin kendini gerçekleştirmesini diğer bir ifade ile bağımsız bir şekilde yaşayabilmesini destekleyecek bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bununla birlikte diğer hedefden birisi de özel gereksinimli bireylerin içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmelerini sağlamaktır (Rakap, Kalkan ve Balıkcı, 2022). Kaynaştırma/bütünleştirme süreci, özel gereksinimli bireylerin yaşam sürecinde yetersizliklerinden en az şekilde etkilendikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda en üst düzeyde fayda sağlayacağı bir eğitim modelidir (Baldiris-Navarro, Zervas, Fabregat Gesa ve Sampson, 2016). Bu eğitim modelinin etkin bir sürece dönüşmesi için okul ve okul içerisindeki sistemlere odaklanılması önemlidir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005). Başarıya ulaşmış bir kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, sistem içerisindeki okulun bütün paydaşlarının hazırlık yapması, sistemde görev alanların işbirliği içerisinde çalışması, planlanan ve programa göre ilerleyen bir öğretim programının işe koşulması aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Allen ve Cowdery, 2015; McKenzie, 2016).

Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim sergileyen benzer yaş gruplarıyla birlikte eğitim almaları her iki taraf için de eğitimi, öğretim fırsatlarının bol olduğu bir sisteme dönüştürmektedir (Henninger, Gupta ve Vinh, 2014). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi öğrencinin akranları ile sistem içerisinde bulunması bu öğrencilerin akademik, sosyal ve uyumsal davranışları üzerinde etkili olduğu gibi akranları üzerinde de olumlu etkiler oluşturmaktadır (Lipsky ve Gartner, 1996). Aynı zamanda tipik gelişim gösteren akran da özel gereksinimi bulunan çocuğa ilişkin pozitif tutum göstermektedir (Diamond ve Huang, 2005). Bu sistem içerisindeki paydaşlardan biri olan öğretmenlerin de sistem içerisindeki yerlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim, öğretmenlerin, olumlu okul ikliminin oluşmasında da son derece önemli bir unsur olduğu (Şahin ve Atbaşı, 2020) ifade edilmektedir.

Son yıllarda kaynaştırma eğitimi yerini giderek kaynaştırma/bütünleştirme eğitim modeline bırakmaktadır (Akdal, 2020). Çeşitli tanımları yapılan kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin temelinde Kargın'a (2004) göre üç öge bulunmaktadır. Bunlar bireyin akranları ile aynı okula gitmesi, yaşlıları ile aynı sınıfta yer almaları, öğretmene ve öğrenciye ihtiyaçları olan özel eğitim destek hizmetlerinin sunulmasıdır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde öğretmenler, öğrencinin farklılığını, ihtiyaçlarını ve gelişimini gözleme imkanına sahip olması, aynı zamanda sınıf içindeki eğitim öğretim faaliyetlerini düzenleyen öge olması açısından önem taşımaktadır. Bu önemin yanı sıra, öğretmenin özel gereksinimli öğrencilere karşı tutumu, oluşturduğu sınıf atmosferi ve öğretmen niteliği özel

gereksinimli olan öğrencilerin başarısını etkilemektedir (Ataman, 1996; Babaoğlu, 2017; Batu ve Uysal, 2010). Dolayısıyla bütün bu bileşenler öğretmen eğitiminde, özel eğitim alanına duyulan önemi giderek artırmaktadır. Nitekim Link de (2008) öğretmen eğitiminde hizmet öncesi ve hizmet içi dönemde özel eğitim konusuna önem verildiğini, bundaki amacın ise kaynaştırma/bütünleştirme eğitimini yaygınlaştırmak olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, aileler, tipik gelişim sergileyen öğrenciler, okulun sahip olduğu yönetim, özel eğitim destek hizmetleri, özel gereksinimli öğrenciler, fiziksel ortam, rehber öğretmenler, bireyselleştirilmiş eğitim programları, başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde önemli unsurlardır (Diler, 1998; Filiz, 2021; Kırcaali-İftar, 1998). Bununla beraber kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarılı olması için kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin öğretmenlerin mesleki yeterlilikler ile birlikte olumlu tutum ve beklentilere de sahip olması gerekmektedir (Smith, Polloway, Patton, Dowdy ve Doughty, 2014). Öğrencilerin, öğretmenlerin tutum ve davranışlarından etkilendiği, ayrıca sınıfta tipik gelişim gösteren öğrenciler için rol model oldukları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere karşı olumlu yaklaşım göstermeleri gerekmektedir (Sığırtmaç ve Gül, 2010). Dolayısıyla öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine ilişkin tutumu, kaygıları ve duyguları da bu eğitimin başarılı olmasında etkilidir. Çünkü duyuşsal özellikler bilişsel alanı etkilediği için eğitimde önemli rol almaktadır (Akdemir Okta, 2015). Frijda ve Mesquita'a (1998) göre duyuşsal özelliklerden biri olan duygu; inanç, fizyolojik tepki, davranış ve değerlendirme öğelerini içerisinde barındıran ve bireye özgü davranışsal, bilişsel algı setinden oluşan bir kavramdır. Tutum ise, Morgan'a (1999) göre doğrudan doğruya gözlenemeyen ancak bireyin sevgisini, nefretini ve davranışlarını etkileyen bir kavram olup, bu kavram duygu, bilişsel ve davranışsal bileşenlerden oluşmaktadır. Tutum, duygu ve düşünceleri içeren içsel bir durumdur. Bu yönüyle tutumlar bireylerin davranışlarını anlamada yol gösterici yönüyle önemlidir (Başkonuş, 2020). Öğretmen adaylarının, mesleğe yönelik tutumunun yanı sıra, kaygı durumları da meslek hayatlarını etkilemektedir (Aydın ve Tekneci, 2013). Kaygı kavramı psikoloji literatürüne Freud ile giren bir kavram olup, bireyde meydana gelen tedirginlik durumu ve herhangi bir tehlikenin korkusunun yansıması olarak tanımlanabilir (Manav, 2011). Cüceloğlu'na (1997) göre ise, kaygının en önemli nedeni gelecekte ne olacağını bilememe durumudur.

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarılı olmasındaki önemli noktalardan biri de öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik tutum, kaygı ve duygularıdır (Bayar ve Üstün, 2017). Bununla birlikte duyuşsal alan kapsamında yer alan duygu, tutum ve kaygının öğrenme üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda adayların öğretmenlik mesleğine başlamadan önce kaynaştırma/bütünleştirmeye ilişkin duygu, tutum ve kaygı durumlarının mesleki hayatlarındaki başarılarını etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca Berry'in (2011) çalışmasında öğretmenlerin çoğu hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitiminin yeterli düzeyde olmadığı için kendilerinin de kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme programı içerisinde yer alan kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik davranış çıktılarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitime ilişkin olumlu etkisi dikkat çekmektedir (Orel, Töret ve Zerey, 2004). Bu çerçevede öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarından önce kaynaştırma/bütünleştirme eğitime ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin belirlenmek istenmesi çalışmanın gerçekleştirme gerekçesini oluşturmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitime ilişkin tutum, duygu ve kaygı düzeylerinin farklı değişkenlere göre (cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi ve yakınında özel gereksinimli birey olup olmama durumu) belirlenmesidir.

Yöntem

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik öğretmen adaylarının duygu, tutum ve kaygı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ait bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Nicel araştırma yaklaşımının kullanılan araştırma betimsel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar, geçmiş dönemde olan veya şimdiki zaman diliminde var olan olayları veya durumları var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlamaktadır (Karasar, 2020). Bu araştırma yaklaşımında genelleme yapılabilir. Örneklemden elde edilen verilerden yola çıkılarak temsil edilen evrene genelleme yapılabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nin sosyal bilgiler öğretmenliği (SBÖ), sınıf öğretmenliği (SÖ) ile okul öncesi öğretmenliği (OÖÖ) bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma bu bölümlerdeki toplam 346 katılımcı ile yürütülmüştür. Tablo 1'de araştırmaya dahil edilen katılımcılara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Bilgiler

Bağımsız Değişkenler		f	(%)
Cinsiyet	Kadın	259	74.9
	Erkek	87	25.1
Bölüm	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	166	48
	Sınıf Öğretmenliği	109	31.5
	Okul Öncesi Öğretmenliği	71	20.5
Sınıf	1.Sınıf	76	22
	2.Sınıf	101	29.2
	3.Sınıf	117	33.8
	4.Sınıf	52	15
Yakınında Özel Gereksinimli Birey Olup Olmama Durumu	Var	116	33.5
	Yok	230	66.5
Toplam		346	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışma örnekleminin %74.9'unun (n=259) kadın adaylardan, %25.1'inin (n=87) erkek adaylardan oluşmaktadır. Adayların %48'i (n=166) SBÖ, %31.5'i (n=109) SÖ, %20.5'i (n=71) OÖÖ bölümünde öğrenim görmektedir. Adayların %22'si (n=76) 1.sınıfta ve %15'i (n=52) 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Adayların %66.5'inin (n=230) yakınında özel gereksinimli birey bulunmazken, %33.5'inin (n=116) yakınında özel gereksinimli birey bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinin verileri iki farklı araç ile elde edilmiştir. Bu araçlar Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Duygular, Tutumlar ve Kaygılar Ölçeği (KEİDTKÖ)'dir. Bu ölçek ChrisForlin, ChrisEarle, Tim Loreman ve UmeshSharma (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Bayar, Özşakin ve Bardak (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek 15 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar duygu, tutum ve kaygı olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha testi ile ölçülmüş ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ölçek 4'lü likert tipinde bir özelliğine sahiptir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 20.0 paket programına aktarılmıştır. Araştırmada 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%), ağırlıklı ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) kullanılmıştır. Önce verilerin homojenliğine bakılmıştır. Normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş, sonrasında istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Tablo 2'de verilerin normal dağılımına ait bulgular gösterilmiştir.

Tablo 2
Normallik Verileri

		Çarpıklık	Basıklık
Genel	İstatistik	-.205	1.502
	Standart hata	.3131	.261
Duygu	İstatistik	-.363	.620
	Standart hata	.131	.261
Tutum	İstatistik	-.073	.306
	Standart hata	.131	.261
Kaygı	İstatistik	.256	.764
	Standart hata	.131	.261

Çalışma kapsamında kullanılan ölçeğe ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde normallik varsayımlarının karşılandığı görülmektedir (George ve Mallery, 2010). Buradan hareketle verilerinin analiz aşamasında cinsiyet ve yakınında özel gereksinimli birey olup olmama durumu değişkenlerinde t-testi, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerinde ANOVA kullanırken anlamlı farkın kaynağının tespitinde Tukey testi ve etki büyüklüğü için Eta Kare katsayısı kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma kapsamında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel ve Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 18/11/2021 tarih ve 2021/8/9 sayı ile etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin tutum, duygu ve kaygı düzeylerinin cinsiyet, yakınında özel gereksinimli birey olup olmama durumu, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine ilişkin bulgular ayrı ayrı tablolar halinde verilmiştir.

Katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin tutum, duygu ve kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu incelemeye ait t-testi analiz sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3
Cinsiyete İlişkin Sonuçlar

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Duygu	Kadın	259	2.62	.519	1.387	.166
	Erkek	87	2.53	.533		
Tutum	Kadın	259	2.37	.495	.333	.740
	Erkek	87	2.35	.574		
Kaygı	Kadın	259	2.14	.462	.444	.657
	Erkek	87	2.11	.527		

Tablo 3'te yer alan duygu alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde; kadın adayların puan ortalamaları $\bar{X}=2.62$ iken, erkek adayların $\bar{X}=2.53$ olduğu görülmektedir. Tutum alt boyutu puan ortalamaları incelendiğinde kadın adayların puan ortalamaları $\bar{X}=2.37$; erkek adayların puan ortalamaları $\bar{X}=2.35$ olarak hesaplanmıştır. Kaygı alt boyutu puan ortalamaları incelendiğinde ise kadın adayların puan ortalamalarının $\bar{X}=2.14$; erkek adayların puan ortalamalarının $\bar{X}=2.11$ olduğu görülmüştür. Gruplar arası ortalamaların tüm boyutlarda anlamlı olmadığı ($p>.05$) görülmektedir.

Tablo 4

Yakınında Özel Gereksinimli Birey Olup Olmama Durumuna İlişkin T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Var olma durumu	N	\bar{X}	SS	t	p
Duygu	Var	116	2.58	.515	-.260	.795
	Yok	230	2.60	.528		
Tutum	Var	116	2.37	.520	.077	.939
	Yok	230	2.37	.515		
Kaygı	Var	116	2.14	.514	.247	.805
	Yok	230	2.13	.461		

Tablo 4'te yer alan duygu alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde yakınında özel gereksinimli birey olan adayların puan ortalamaları \bar{X} =2.58 iken, yakınında özel gereksinimli birey olmayan adayların puan ortalamalarının \bar{X} =2.60 olduğu; tutum alt boyutu puan ortalamaları incelendiğinde yakınında özel gereksinimli birey olan ve olmayan adayların puan ortalamalarının \bar{X} =2,37 olduğu; kaygı alt boyutu puan ortalamaları incelendiğinde ise yakınında özel gereksinimli birey olan adayların puan ortalamaları \bar{X} =2.14 iken yakınında özel gereksinimli birey olmayan adayların puan ortalamalarının \bar{X} =2.13 olduğu görülmektedir. Buna göre; tutum alt boyutunda yakınında özel gereksinimli birey olan adaylar ile olmayan adayların ortalamalarının eşit olduğu; duygu alt boyutunda yakınında özel gereksinimli birey olmayan adayların, kaygı boyutunda ise yakınında özel gereksinimli birey olan adayların ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası ortalama farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>.05$) görülmektedir.

Tablo 5

Bölüm Değişkenine İlişkin Değerler

Alt Boyutlar	Bölüm	N	\bar{X}	SS
Duygu	¹ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	166	2.51	.538
	² Sınıf Öğretmenliği	109	2.66	.534
	³ Okul Öncesi Öğretmenliği	71	2.68	.442
Tutum	¹ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	166	2.32	.514
	² Sınıf Öğretmenliği	109	2.39	.506
	³ Okul Öncesi Öğretmenliği	71	2.45	.529
Kaygı	¹ Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	166	2.10	.501
	² Sınıf Öğretmenliği	109	2.20	.479
	³ Okul Öncesi Öğretmenliği	71	2.10	.416

Tablo 5'te bölümler açısından duygu, tutum ve kaygı boyutlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo 5 incelendiğinde duygu alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarında \bar{X} =2.51, sınıf öğretmenliği adaylarında \bar{X} =2.66 ve okul öncesi öğretmen adaylarında \bar{X} =2.68 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının tutum alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ait puan ortalamasının \bar{X} =2.32, sınıf öğretmeni adaylarının \bar{X} =2.39, okul öncesi öğretmen adaylarının puan ortalamalarının \bar{X} =2.45 olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmen adaylarının kaygı alt boyutunda \bar{X} =2.10, sınıf öğretmeni adaylarının \bar{X} =2.20 puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Buna göre en yüksek puan ortalamalarının duygu ve tutum alt boyutlarında okul öncesi öğretmeni adaylarında, kaygı alt boyutunda ise sınıf öğretmeni adaylarında olduğu görülmektedir. Tablo 6'da ANOVA testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 6

Bölüm Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2	Farkın Kaynağı
Duygu	Gruplar arası	2.189	2	1.095	4.066	.018	.006	2>1
	Gruplar içi	92.330	343	.269				

	Toplam	94.519	345			
Tutum	Gruplar arası	.878	2	.439	1.654	.193
	Gruplar içi	90.979	343	.265		
	Toplam	91.856	345			
Kaygı	Gruplar arası	.777	2	.388	1.698	.185
	Gruplar içi	78.469	343	.229		
	Toplam	79.245	345			

¹Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, ²Sınıf Öğretmenliği, ³Okul Öncesi Öğretmenliği

Tablo 6’da yer alan ANOVA sonucunda tutum ($F=1.654$; $p>.05$) ile kaygı ($F=1.698$; $p>.05$) alt boyutlarında gruplar arası ortalamalar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bununla birlikte duygu alt boyutunda anlamlı farklılık görülmekte ($F=4.066$; $p<.05$) olup bu anlamlı fark küçük etki büyüklüğüne sahiptir ($\eta^2=.006$). Anlamlı farklılık, sınıf öğretmeni adayları ile sosyal bilgiler öğretmeni adayları arasında sınıf öğretmeni adayları lehinedir. Elde edilen bu bulgu öğrenim görülen bölümün öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin duyguları üzerinde etken bir değişken olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören adayların duygularının en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Değerler

	Sınıf	N	\bar{X}	SS
Duygu	1.Sınıf	76	2.59	.601
	2.Sınıf	101	2.59	.496
	3.Sınıf	117	2.61	.481
	4.Sınıf	52	2.58	.554
Tutum	1.Sınıf	76	2.35	.579
	2.Sınıf	101	2.32	.506
	3.Sınıf	117	2.44	.455
	4.Sınıf	52	2.34	.559
Kaygı	1.Sınıf	76	2.13	.516
	2.Sınıf	101	2.12	.489
	3.Sınıf	117	2.18	.453
	4.Sınıf	52	2.06	.461

Tablo 7’de yer alan duygu alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde; 1. ve 2. sınıfta öğrenim görenlerin puan ortalamaları $\bar{X}=2.59$, 3. sınıfta öğrenim görenlerin puan ortalamaları $\bar{X}=2.61$, 4. sınıftakilerin ise puan ortalamaları $\bar{X}=2.58$ olarak hesaplanmıştır. Tutum alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde 1. sınıftakilerin puan ortalamalarının $\bar{X}=2.35$, 2. sınıftakilerin puan ortalamalarının $\bar{X}=2.32$, 3. sınıftakilerin puan ortalamalarının $\bar{X}=2.44$, 4. sınıftakilerin puan ortalamalarının $\bar{X}=2.34$ olduğu görülmektedir. Kaygı alt boyutu incelendiğinde 1. sınıftaki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının $\bar{X}=2.13$, 2. sınıftakilerin puan ortalamalarının $\bar{X}=2.12$, 3. sınıftakilerin puan ortalamalarının $\bar{X}=2.18$, 4. sınıftakilerin puan ortalamalarının $\bar{X}=2.06$ olduğu görülmektedir. Buna göre en yüksek puan ortalamalarının tüm alt boyutlarda 3. sınıf öğrencilerinde olduğu görülmektedir. ANOVA sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Sınıf Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Duygu	Gruplar arası	.067	3	.022	.081	.970
	Gruplar içi	94.452	342	.276		
	Toplam	94.519	345			
Tutum	Gruplar arası	.990	3	.330	1.242	.294
	Gruplar içi	90.866	342	.266		
	Toplam	91.856	345			

Kaygı	Gruplar arası	.585	3	.195	.848	.468
	Gruplar içi	78.660	342	.230		
	Toplam	79.245	345			

Tablo 8’de yer alan ANOVA sonucunda duygu ($F=.081, p>.05$), tutum ($F=1.242, p>.05$) ve kaygı ($F=.848, p>.05$) alt boyutlarında gruplar arası ortalamaların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgu öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygı durumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarılı olmasında önemli öğelerden biri de öğretmenlerdir. Bu durumun yanı sıra öğretmenlerin de kaynaştırma eğitiminde başarılı olmasının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeyleri ile ilişkili olduğu söylenebilir (Bayar ve Üstün, 2017). Geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ihtiyacı olan öğrenciler ile mesleki hayatlarında karşılaşacakları da göz önünde bulundurulduğunda hizmet öncesi dönemde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu bölümde öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin duygu düzeylerinin yanı sıra tutum ve kaygı düzeylerinin de çeşitli değişkenler ile olan ilişkisi tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Bu çerçevede çalışma sonunda elde edilen sonuçlar incelendiğinde cinsiyete göre öğretmen adayların kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Başka bir şekilde ifade edilirse, katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin tutum, kaygı ve duygu düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından değişmediği söylenebilir. Bu sonucu destekler nitelikte Karasu (2019) ve Özbaba (2000) yapmış oldukları çalışmalarda cinsiyet açısından öğretmenlerin duygu, tutum ve kaygı düzeylerinin değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan Bayar ve Üstün’ün (2017) çalışmalarında öğretmenlerin duygu ve tutum düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen öğretmenlerin kaygı düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte erkek öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğuna ilişkin çalışmalar (Güneş, 2016; Sharma, Shaukat ve Furlonger, 2015) bulunduğu gibi, bu durumun tersine, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğunu ortaya koyan çalışma da literatürde mevcuttur (Kuzu, 2011). Öte yandan cinsiyetin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik tutum üzerinde etken bir değişken olmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Danyolu, 2017; Kuyini ve Mangope, 2011; Okyay, Mutluer ve Peker, 2016; Salah, 2021). Ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik cinsiyet ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkiyi konu alan literatürdeki 28 çalışmayı inceleyen Orakcı, Aktan, Toraman ve Çevik (2016) cinsiyetin tutum düzeyi üzerinde etken bir değişken olmadığını ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre öğretmen adayların yakınlarında özel gereksinimli birey olup olmama durumu açısından kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik tutum, duygu ve kaygı düzeylerinde anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Bu sonucu destekler nitelikte Kuzu (2011) da çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öte yandan, İnceler ve Özder (2020) tarafından öğretmen adayları ile yapılan çalışmada yakınlarında özel gereksinimli birey bulunan öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine olan tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Yine, Özcan ve Karaoğlu’nun (2021) çalışmaları ile Filiz’in (2021) çalışmasında da yakınlarında özel gereksinimli birey olma durumuna göre öğretmenlerinin kaynaştırmaya/bütünleştirmeye ilişkin duygu alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Özcan (2020) öğretmenlerle yaptığı çalışmada benzer sonuca ulaşmış, özel gereksinimli bir bireyin yakınında olması durumu ile duygu alt boyutu arasında anlamlı farklılığa rastlamıştır. Nketsia ve Saloviita da (2013) yakınında özel gereksinimli bireyler olan öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin bilgi düzeyleri ile öz yeterlik algılarının daha olumlu olduğunu belirtmektedir. Yapılan bu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının yakınlarında özel gereksinimli birey olup olmama durumu açısından kaynaştırma/bütünleştirme

eğitimine yönelik tutum, duygu ve kaygı düzeylerinde anlamlı farklılaşma görülmemesinin nedenleri olarak yaşanan çevre, eğitim için ayrılan ekonomik imkanlar, ailenin farkındalık durumu gibi birçok nedenin olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler açısından duygu alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu alt boyuttaki anlamlı farklılığın ise sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ile sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü adayları arasında sınıf öğretmeni adayları lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümün kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili duygu düzeyleri üzerinde etken bir değişken olduğu söylenebilir. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayların duygularının en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Zira sınıf öğretmen adaylarının daha küçük yaş grubu ile çalışacak olmalarının bu bulgu üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Bu araştırma sonucunu kısmen destekler nitelikte Salah'ın (2021) öğretmenler ile yaptığı çalışmada da duygu ve kaygı alt boyutlarında branşa bağlı anlamlı farklılık görülmezken, tutum alt boyutunda sosyal bilgiler öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu fark sınıf öğretmenleri lehinedir. Araştırmada incelenen bir diğer değişken ise öğretmen adaylarının sınıf düzeyleridir. Araştırma sonucunda sınıf düzeyleri açısından katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili duygu düzeylerinin yanı sıra kaygı ile tutum düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle araştırma sonuçlarına göre; cinsiyet, sınıf düzeyi ve yakınlarında özel gereksinimli birey olup olmama durumu değişkenleri açısından katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ile ilgili duygu, kaygı ve tutum düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Bölüm değişkeni açısından kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik tutum ve kaygı alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiş ancak duygu alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Bu bulgu bölüm değişkeninin katılımcıların kaygı ve tutum düzeyleri üzerinde etken bir değişken olmadığını fakat duygu düzeylerinde etken bir değişken olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda bundan sonra yapılacak olan çalışmalar için aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitime ilişkin tutum, kaygı ve duygu düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenebilir.
- Öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitime ilişkin tutum, kaygı ve duygu düzeyleri daha geniş örneklem üzerinde incelenebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı yapmışlardır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Açıklama: Bu çalışma 22-25 Haziran 2022 tarihinde IX. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde (EJER) özet bildiri olarak sunulmuştur.

Çalışma kapsamında, kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarına Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından kullanılan şekli ile [Kaynaştırma/Bütünleştirme] yer verilmiştir.

Kaynaklar

- Akdal, D. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin “sesbilgisel farkındalık” kavramına yönelik bilgi düzeyleri ve sınıf içi etkinlikler. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 496-515.
- Akdemir-Okta, D. (2015). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engeli olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Allen, K. E. and Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). United States of America: Cengage Learning.
- Ataman, A. (1996). Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine öğretim elemanı yetiştirilmesi ve eğitimde toplam kalite yönetimi. *Yeni Türkiye (Eğitim Özel Sayısı)*, 2(7), 382-389.
- Aydın, A. ve Tekneci, E. (2013). Zihin engelliler öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 1-12.
- Babaoğlu, E. (2017). Yozgat'ta öğrenci başarısı: Başarı engelleri ve başarıyı artırmak için yapılabilecekler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 23-40.
- Baldiris Navarro, S., Zervas, P., Fabregat Gesa, R. and Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology and Society*, 19(1), 17-27
- Barton, M. L. (1992). Teachers' opinions on the implementation and effects of mainstreaming. ERIC Document No. ED 350 802.
- Başkonuş, T. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kırşehir ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 365-376.
- Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04).
- Batu, S. ve Uysal, H. (2010). Günümüz sınıflarında engelli çocukların katılımını destekleme. G. Akçamete (Ed.), *Özel eğitim* (ss. 113-139) içinde. Ankara: Kök yayıncılık.
- Bayar, A., Özaşkin, A. G. ve Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği'nin türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 175-186.
- Berry, R. A. (2011). Voices of experience: General education teachers on teaching students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 627-648.
- Cohen, L. Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Corbett, J. and Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 133-146). David Fulton.
- Cüceloğlu, D. (1997). İnsan ve davranışı. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Danyolu, A. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Diamond, K. E. and Huang, H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants & Young Children*, 8(1), 37-46.
- Diler, N. (1998, 13-15 Kasım). *Kaynaştırma kavramı, kaynaştırma uygulamaları ve etkili kaynaştırma için yapılması gerekenler*. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Filiz, İ. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygu, tutum ve kaygıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Frijda, N. H. and Mesquita, B. (1998). The analysis of emotions: Dimensions of variation. What develops in emotional development?, 273-295.
- George, D. and Mallery, P. S. (2010). *For Windows step by step: a simple guide and reference*. 11.0 update. SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 11.
- Güneş, Ö.A. (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Girne Amerikan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Girne.
- Henninger IV, W. R. and Gupta, S. S. (2014). How do children benefit from inclusion? W. R. Henninger IV, S. S. Gupta ve M. E. Vinh (Ed.), *First steps to preschool inclusion: How to jumpstart your programwide plan* içinde (s.33-57). <http://products.brookespublishing.com/First-Steps-to-PreschoolInclusion-P762.aspx> adresinden erişildi.
- İnceler, H. ve Özder, H. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi: Atatürk öğretmen akademisi-KKTC Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 719-739.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasu, T. (2019). Dkab öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi yeterlilikleri ile duygu, tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Bilimname*, 2019(38), 501-522.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, No:561.
- Kuyini, A. B. and Mangope, B. (2011). Student teachers' attitudes and concerns about inclusive education in ghana and botswana. *International Journal of whole schooling*, 7(1), 20-37.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve öz duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Link, S. (2008). Mainstreaming in the public schools. *EBSCO Research Starters*, p.7.

- Lipsky, D. K. and Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-796.
- Manav, F. (2011). Kaygı Kavramı. *Toplum Bilimleri*, 5(9), 201-211.
- McKenzie, J. R. (2016). *Perceptions of inclusion factors by general education teachers and administrators*. Doctoral Dissertation, Walden University, Amerika Birleşik Devletleri.
- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye giriş* (13. baskı). (H. Arıcı ve S. Karakaş, Çev.). Ankara: Meteksan Yayıncılık.
- Nketsia, W. and Saloviita, T. (2013). Pre-service teachers' views on inclusive education in Ghana. *Journal of Education for Teaching*, 39(4), 429-441.
- Okyay, Ö., Mutluer, C. ve Peker, G. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(212), 27-44.
- Orakcı, S., Aktan, O., Toraman, Ç. and Çevik, H. (2016). The Influence of Gender and Special Education Training on Attitudes Towards Inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), 107-122.
- Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01), 23-33.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, İ. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özcan, İ. ve Karaoğlu, İ. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1366-1385.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Rakap, S., Kalkan, S. ve Balıkcı, Ş. (2022). Özel eğitimde nitelikli öğretimsel amaç yazmaya ilişkin ilkelerin doküman analizi yoluyla belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 631-650.
- Salah, Ü. (2021). *Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yozgat.
- Sharma, U., Shaukat, S. and Furlonger, B. (2015). Attitudes and self-efficacy of pre-service teachers towards inclusion in Pakistan. *Journal of research in special educational needs*, 15(2), 97-105.
- Sığırtmaç, A. D. ve Gül, D. (2010). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., Dowdy, C. A. and Doughty, T. T. (2014). *Teaching students with special needs inclusive settings*. Boston: Allyn & Bacon.

Şahin, A. ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Extended Abstract

Introduction

Kargin (2004) argues that there are three basic elements of inclusion-inclusive education, suggesting that the individual should attend the same school with their peers, that they should be in the same class with their peers, and that both they and their teachers should receive special education support services. In addition, teachers are important for inclusive education as they are responsible for organizing the educational activities in the classroom and have opportunity to observe the differences, needs and development of students with special needs. Attitudes of the teacher towards students with special needs and the classroom environment they create for those students affect the success of students with special needs (Ataman, 1996; Babaoğlu, 2017; Batu ve Uysal; 2010). Therefore, all these components increase the importance that should be given to special education in teacher education. In fact, Link (2008) states that special education is emphasized in teacher education both in pre-service and in-service periods, aiming to expand inclusive/inclusive education. Teachers, families, typically developing students, school administrators, special education support services, students with special needs, physical environment, school counselors, and individualized education programs are important elements in a successful inclusive education (Diler, 1998; Filiz, 2021; Kırcaali-İftar, 1998). Sentiments, attitudes and anxiety about inclusive/inclusive students are important factors for teachers to be successful in this education (Bayar and Üstün, 2017).

In addition, Berry (2001) found that most of the teachers were insufficient in inclusive/inclusive education because of the inadequate education they received in the pre-service period. Orel, Töret and Zerey (2004) emphasized the positive effects of undergraduate education on inclusive/inclusive education success. In this context, the starting point of this study is to reveal the sentiments, attitudes and anxiety levels of pre-service teachers regarding inclusive education before their professional lives. From this point of view, this study aimed to determine the sentiments, attitudes and anxiety levels of pre-service teachers regarding inclusive education.

Method

This quantitative study employed descriptive survey method. A screening model refers to an approach to describe a past or present situation in its current form (Karasar, 2020). This study tried to explain the sentiments, attitudes and anxiety levels of pre-service teachers towards inclusive education according to various variables.

The population of the study consisted of pre-service teachers at the Faculty of Education of Kırşehir Ahi Evran University, majoring in social studies, pre-school teaching, and elementary school teaching. A total of 363 pre-service teachers were selected randomly from this population and included in the sample of the study. Of them, 17 were excluded from the study because they did not complete the measurement tools; therefore the data obtained from 346 pre-service teachers were evaluated in the study.

The data were collected using a personal information form (PIF) and the Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale. The personal information form contains demographic information about pre-service teachers. The SACIE-R developed by ChrisForlin, ChrisEarle, Tim Loreman and UmeshSharma (2011) was used to determine the sentiments, attitudes and anxiety levels of pre-service teachers regarding inclusive/inclusive education. The SACIE-R is 4-point Likert-type scale with 15 items, scoring as "1" Strongly Disagree, "2" Disagree, "3" Agree, "4" Strongly Agree. The scale was adapted into Turkish by Bayar, Özaşkın, and Bardak (2015). The Cronbach's alpha coefficient of the scale was found as .88. The scale consists of three subscales: 1) Sentiments about Inclusive Education (Cronbach's alpha: .86; items 2.-5.-9.-11. and 13); 2) Attitudes about Inclusive Education (Cronbach's alpha: .88; items 3.-6.-8.-12. and 15); and 3) "Concern about Inclusive Education (Cronbach's alpha: .85, items 1.-4.-7.-10. and 14). Total scale

score ranges from 15 to 60. A higher score indicates greater sentiments, attitudes and concerns about inclusive education.

The data were analyzed using the SPSS 20.0 program and considering 0.05 significance level, weighted mean (\bar{X}), standard deviation (SD), percentage (%), and frequency (f) values. The homogeneity of the data was checked and parametric hypothesis tests were used evaluate the data with normal distribution. In this regard, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyze the variables. The Tukey test was used to examine the source of the significant differences. The Eta Square coefficient was used to calculate the effect size.

Findings

At the end of the study, no significant difference was found in the participants' feelings, attitudes, and fears toward inclusion/inclusive education depending on the variables of gender, grade level, and whether the pre-service teachers had individuals with special needs in their families. Another finding of the study was that there was no significant difference in the pre-service teachers' attitudes and fears toward inclusion/inclusive education in relation to the department variable. However, a significant difference was found between departments on the emotion sub-dimension.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Considering that pre-service teachers will have students who need inclusion education in their professional lives, it is important to evaluate their sentiments, attitudes and anxiety about inclusion education for the success of inclusion education. According to the results of our study, the sentiments, attitudes and anxiety levels of pre-service teachers regarding inclusive education did not show a significant difference by gender. In other words, the sentiments, attitudes and anxiety levels of pre-service teachers towards inclusive education do not change by gender variable. In support of this result, Karasu (2019) and Özbaba (2000) have concluded that gender is not an effective variable in teachers' sentiments, attitudes and anxiety about inclusive education. In addition, Orakçı et al. (2016) examined a total of 28 studies about the relationship between gender and teacher attitudes towards inclusive education and revealed that gender was not an effective variable on their attitudes.

Our study found no significant difference in the sentiments, attitudes and anxiety levels of pre-service teachers towards inclusive education according to their status of having an individual with special needs in their immediate circles. There are studies supporting (Kuzu, 2011) and not supporting (İnceler and Özder, 2020) this result.

Our study also found a significant difference in the sentiments of pre-service teachers about inclusive education according to their departments and in favor of those studying elementary school teaching compared to those studying social studies. Based on this result, the department of pre-service teachers is considered an effective variable on their sentiments about inclusive education. The sentiments, attitudes and anxiety levels of pre-service teachers towards inclusive education did not show a significant difference according to their grades.

In line with these results, the following recommendations can be made for future studies:

- Attitude, anxiety and emotion levels of teacher candidates regarding inclusive education can be examined in terms of different variables.
- Attitude, anxiety and emotion levels of teacher candidates towards inclusive education can be examined on a larger sample.

Akıllı Tarım Literatürünün Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden Türkiye Bağlamında Değerlendirilmesi

Özgür Burçak GÜRSOY
Beykoz Üniversitesi
burcakgursoy@beykoz.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-5484-6533

Ezgi ÇOLAK
Beykoz Üniversitesi
ezgicolak@beykoz.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0869-2852

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1212404
Geliş Tarihi: 30.11.2022	Revize Tarihi: 13.03.2023
	Kabul Tarihi: 24.03.2023

Atıf Bilgisi

Gürsoy, Ö. B. ve Çolak, E. (2023). Akıllı tarım literatürünün toplumsal cinsiyet perspektifinden türkiye bağlamında değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 185-203.

ÖZ

Dijital teknolojiler, iktisadi ve sosyal yaşam üzerinde köklü dönüşümler yaratmıştır. Son yıllarda, artan dünya nüfusu, iklim değişiklikleri, pandemi gibi dışsal şokların etkileri ve gıda rejiminde yaşanan krizler sonucu tarım sektörünün sürdürülebilirliği ve tarımda teknoloji kullanımı üzerine tartışmalar yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda, tarımsal verimliliği arttırmayı, kaynak kullanımını etkin kılmayı ve çevreye verilen zararı azaltmayı amaçlayan ve “akıllı tarım” olarak isimlendirilen kimi uygulamalar dünyada ve ülkemizde sektörde yer bulmaya başlamıştır. Bu makalede, akıllı tarımın ne olduğu, hangi uygulamaları içerdiği ve sosyal bilimlerde hangi bağlamlarda tartışıldığı ortaya konmaktadır. Makalede, akıllı tarım üzerine literatüre “duyarlı yenilikçilik” kavramının ışığında ve toplumsal cinsiyet ilişkileri merkezli bir şekilde yaklaşmaktadır. Araştırmamız ülkemizde durum tespiti ve uygulama sonuçlarını sunan belge ve raporların ile TÜİK Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarını veri kaynağı olarak kullanmaktadır. Elde edilen nitel ve nicel ikincil verinin betimsel analizi yapılarak akıllı tarım uygulamalarının ortaya çıkarabileceği olumlu ve olumsuz sonuçlar özellikle tarımsal yapıdaki kadınların konumu bakımından sorgulanmıştır. Sonuçta, akıllı tarım uygulamalarının ve tarımın dijitalleşmesine dair politikaların, toplumsal cinsiyet duyarlılığı ile tanımlanmasının gereği ve önemi vurgulanmıştır. Yine, özellikle ülkemizde geliştirilecek uygulamaların bilgisayardan ziyade mobil cihaz kullanımına dayalı ve orta yaş ve üstünden ziyade genç çiftçileri hedeflemesi gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akıllı tarım, kadın emeği, duyarlı yenilikçilik, toplumsal cinsiyet, Türkiye.

A Survey on Smart Agriculture Literature from Gender Perspective in the context of Turkey

ABSTRACT

Digital technologies have created radical transformations on economic and social life. In recent years, discussions on sustainability in the agricultural sector and use of technology in agriculture have intensified because of increasing world population, climate change, the effects of external shocks such as pandemics and the crises experienced in the food regime. In this context, "smart agriculture" practices, which aim to increase agricultural productivity, make resource use more effective and reduce the damage to the environment, have begun to find a place in the sector all around the world. This article reveals what smart agriculture is, what applications it includes, and in what contexts it is recently discussed in social sciences. This study approaches the literature on smart agriculture in the light of the concept of “responsible innovation” with a focus on gender perspective. Our research uses as data sources both the documents and reports presenting the current situation and initial results of applied projects in our country and TUIK Household Information Technologies Usage Survey. Depending on descriptive analysis of the qualitative and quantitative secondary data obtained, the positive and negative results of smart agriculture practices are questioned especially in terms of the position of women in the agricultural structure. In conclusion, the necessity and importance of defining smart agricultural practices and policies of agricultural digitalization with gender perspective is emphasized. Additionally, it is suggested for our country that smart agriculture applications should be based on the use of mobile devices rather than computers and should target young farmers rather than middle-aged and above.

Keywords: Smart agriculture, women labor, responsive innovation, gender, Turkey.

Giriş

Yeni yüzyılla birlikte dünyada tarihsel bir gelişme olarak yaşanan küreselleşme ve iktisadi serbestleşme süreçlerine geri planda eşlik eden ana büyük devrimin bilgi çağı ve onunla yerleşiklik kazanan bilgi teknolojileri hakimiyeti ve dijitalleşme olduğu bilinmektedir. Akıllı teknolojiler, gündelik hayatımızda köklü değişimlere sebep olmuş ve iktisadi faaliyetin hiçbir alanı artık eskisi gibi sürdürülemez bir noktaya gelmiştir. Dijital dönüşümün ve internetin etkisi üretim süreçlerinden dağıtım kanallarına, tüketici deneyiminden finansman kanallarına iktisadi döngünün tüm safhalarındaki iş yapma biçimlerinde görülmüştür. Gıda üretiminin temel sektörü olan tarım da bu dönüşümden payını- diğer sektörlerle nazaran kısmen geç de olsa- almıştır.

Dijital çağın tarımsal teknolojilerde yarattığı değişim kayda değerdir. Tarımsal üretim sürecinde ısı, nem, zararlılar, toprak analizi gibi verilerin toplanması, gübreleme ve sulamaya dair verilecek kararların bu verilerin analiziyle “hassas tarım” usulüyle yapılması ve pazarlama süreçlerinde doğrudan satış kanallarının yaygınlaşması, dijitalleşme ile tarımsal üretime dahil olan yenilikler olarak sayılabilecek unsurların başında gelmektedir. Bu bağlamda, son yıllarda çok daha fazla araştırma ve uygulamalara konu olan “akıllı tarım” kavramı ortaya çıkmaktadır.

Bu makale, akıllı tarım kavramı üzerine gelişen alan yazından esinlenmektedir. Akıllı tarımın nasıl tanımlandığı, ne tür uygulamaları kapsadığı ve sosyal bilimlerde hangi bağlam(lar)da tartışıldığı ilk odaklanacağımız unsurdur. Makalemizi görece özgün kılacak unsur ise bu tartışmalara toplumsal cinsiyet ilişkileri çerçevesinden bakmayı hedeflemesidir. Bu bağlamda, aşağıda ilk olarak hem akıllı tarım uygulamaları hem de genel olarak tarımsal alanda toplumsal cinsiyet ilişkileri yazınları tanıtılacaktır. Bu yazın taraması bölümünü takiben, konunun ülkemizdeki takibi, sınırlı sayıda da olsa gerçekleştirilmiş araştırmaların tartışılması yoluyla yapılacaktır. Makalemizin asli araştırma kısmında ise ilk olarak ülkemizde akıllı tarıma yönelik uygulamalar tanıtılacaktır. Bu tanıtım temelinde masa başı doküman taramasına dayanmaktadır. İkinci olarak ise, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçları cinsiyet ve sektör kırılımları ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmamız hem doküman taramasına hem de ikincil istatistiklerin derlenmesi ve betimsel analizine dayanmaktadır. Sonuç bölümünde ise hem yazın hem özgün araştırma bakımından erken örneklerden sayılabilecek bu makalemizin teorik ve uygulamaya dönük sonuç ve önerileri sunulacaktır.

Dijital Teknolojilerin Tarıma Getirdiği Yeniliklerin Değerlendirilmesi

Sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerini dönüştüren dijital inovasyon biçimleri, tarımsal üretim sürecinde de hızla kendini göstermeye başlamıştır. 20. yüzyılın başlarında tarım, düşük üretkenliğe sahip emek yoğun bir sistemken, yeni yüzyılla birlikte dijital teknolojiler sayesinde tarım alanında yeni döneme geçilmiştir (Bronson ve Knezevic, 2016). Gıdanın tüm canlılar için taşıdığı hayati değer, nüfus artışı, iklim değişiklikleri ve ekilebilir tarım arazilerinin durumu, tarımsal üretim ve teknoloji arasındaki ilişkiyi güncel tartışmaların konusu haline getirmiştir. Bir başka deyişle, tarımsal üretimin, bilgi teknolojilerinin rehberliğinde köklü bir değişime uğrayacağı tahmin edilmektedir. Tarımsal verimliliği arttırmak, kaynak kullanımını etkin kılmak, çevreye duyarlı ve teknolojik adaptasyonu yüksek uygulamalar, dijitalleşme süreçlerini içeren “akıllı tarım” gibi yeni kavramları beraberinde getirmektedir.

Tarımsal üretimde alet ve makine kullanımı insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte, modern tarımsal organizasyonun teknolojik dönüşümler ekseninde yeniden şekillenişinin son yüzyıl içinde hız kazandığını söylemek mümkündür. Akıllı tarım, nesnelerin interneti, veri dönüştürme veya sinyalizasyon araçları gibi bilgi iletişim teknolojilerinin tarımsal üretim sürecine entegre edildiği bir yaklaşım olarak tanımlanabilmektedir (Wolfert, Verdouw ve Bogaardt, 2017). Akıllı tarım uygulamalarının temel amacı, tarımsal üretim faaliyetinin zamansal ve konumsal farklılıklara uygun şekilde gerçekleştirilmesi ve böylece girdilerin doğru ve verimli kullanılabilmesi olarak tarif edilmektedir (Atasoy, 2019).

Tarımın dijitalleşme sürecini ve akıllı tarım uygulamalarının tarımsal üretime etkisini inceleyen araştırmalar konunun yeniliği nispetinde son yıllarda gelişmektedir. Konuya dair pek çok disiplinden farklı vurguları taşıyan makaleler ilgili yazında yer bulmuştur. Bu araştırmanın kapsamı bakımından, ilgili yazında akıllı tarım uygulamalarının sosyal ve ekonomik yönlerine odaklanan örneklerini sunarak başlayalım.

Ultra-Mestre, Hargaden, Coughlan ve Segura-García del Río (2020), Endüstri 4.0 uygulamalarının tarım gıda endüstrisindeki süreç inovasyonu ve ürün çıktıları açısından etkilerini ele aldıkları araştırmalarında, biri et diğeri meyve üreticisi iki büyük İspanyol firma ile yürüttükleri yarı-yapılandırılmış mülakatlara dayanmaktadır. Her iki firma da son beş yıl içinde üretim ve ürün geliştirme süreçlerinde sensörler, otomasyonu artmış paketleme teknikleri, gerçek-zamanlı takip gibi endüstri 4.0 ile anılan yeni teknolojileri kullanmaya başlamışlardır. Bu örneklerin derinlemesine incelemesiyle yazarlar, firmaların temel ürün bilgisini, gıda güvenliğini ve güvenilirliğini arttırdığını, estetik olarak duylara daha çok hitap eden paketleme ve ürün sunumuna geçebildiklerini ve sonuçta ürün rekabetçiliğini ve ona bağlı tüketici deneyimini geliştirdikleri sonucuna varıyorlar.

Bu iyimser bakış açısı Santiteerakul, Sopadang, Tippayawong ve Tamvimol (2020) tarafından da paylaşılmaktadır. Tayland'da, tarımsal üretim sisteminde IoT tabanlı teknolojiyi kullanan Wangree Health Factory Company'yi bir örnek vaka olarak inceleyen yazarlar, akıllı tarım uygulamalarının sürdürülebilir tarımdaki rolüne odaklanıyorlar. Çalışmada, geleneksel organik yöntemler ile firmanın kullandığı IoT teknolojilerine dayalı üretim sisteminin sonuçları ekonomik, çevresel ve sosyal boyutlar ve bu boyutlara bağlı sekiz alt boyut aracılığıyla karşılaştırılıyor. Araştırma, IoT teknolojisini kullanan firmanın üretim verimliliğini, ürün kalitesini, yıllık mahsulü, kaynak kullanım verimliliğini ve gıda güvenliğini artırmanın yanı sıra çalışanların yaşam kalitesini artırarak sürdürülebilirlik performansını yükselttiğini gösteriyor.

Akıllı tarım uygulamalarının teknik ve ekonomik katkılarına vurgu yapan bu araştırmaların yanı sıra, uygulamaların gelişmesi ve yaygınlaşması önündeki engelleri, farklı aktörler üzerindeki sosyal ve kültürel etkilerini ve yarattığı/yaratabileceği sorunları konu alan çalışmalar da yapılmıştır. Bacco, Barsocchi, Ferro, Gotta ve Ruggeri (2019), Avrupa Birliği sınırlarına odaklandıkları makalede, akıllı tarım konusunda mevcut projeleri ve bilimsel literatürü inceleyerek, uygulamaların önündeki engel ve tehditleri değerlendiriyorlar. Buna göre çiftçilerin karşılaştıkları yüksek maliyetleri, düşük teknolojik adaptasyonu, altyapı yetersizliklerini, veri mülkiyetine dair sorunlar ve endişeleri akıllı tarım önündeki engeller olarak sıralıyorlar. Aynı şekilde büyük verinin akıllı tarım uygulamalarındaki yerini sosyo-ekonomik bir perspektiften ele alan Wolfert ve diğerleri (2017), akıllı tarımda büyük veri kullanımının tüm gıda tedarik zincirini etkilediğini ve karar verme gücünün çiftçilerden, veriler üzerinde kontrol sahibi olan özel şirketlerin eline geçebileceğini öne sürüyorlar.

Eastwood, Dela Rue, Klerkx ve Ayre (2019), Yeni Zelanda'da akıllı süt hayvancılığı araştırma ve geliştirmesine bir vaka çalışması ekseninde odaklanarak, toplumsal yapılara duyarlı araştırma ve yenilikçilik ilkelerinin ne ölçüde uygulandığını incelemişlerdir. Akıllı tarımda duyarlı araştırma ve yenilikçilik önündeki engelleri; öngörme, içerme, düşünümSELLİK ve duyarlılık olarak belirledikleri dört boyut altında sınıflayarak bunları aşmak için çeşitli öneriler getiriyorlar. "Duyarlı Yenilikçilik" kavramı etrafında iki diğer sorgulama da Rose ve Chilvers (2018) ve Bronson (2018) tarafından yapılıyor ve akıllı tarım teknolojilerinin potansiyel olarak getireceği çevresel, etik ve sosyal maliyetleri tartışıyorlar.

Carbonell (2016), çiftçiler ve büyük tarımsal işletmeler arasındaki güç asimetrisine odaklanmakta ve tarımdaki büyük verinin etiğini incelemektedir. Monsanto'nun traktörler üzerine yerleştirdiği kablosuz sensor teknolojisini ve bunun yarattığı etkileri incelediği makalesinde yazar, verinin şirketlerin kullanımına açılmasının ve gizli piyasa spekülasyonlarına konu olabilme ihtimalinin çiftçilerde yarattığı huzursuzluğa dikkat çekiyor. Carbonell, büyük veri uygulamalarının tarımda çığır açan bir şekilde kullanılabilmesinin kamusal yapıların dünyadaki çeşitli çiftçilere ve çeşitli tarım modellerine fayda sağlayan yenilikçi çözümler ve açık kaynak kullanımı koşullarına bağlı olduğunu vurguluyor.

Carolan (2018), akıllı tarım uygulamalarına büyük veri teknolojilerinin tetiklediği politik ontoloji tartışmaları ışığında bir yaklaşım sunuyor. Araştırma, tarımsal uygulamalara kesinlik kazandırma amaçlı firmalarda çalışan teknisyenler, büyük veri ve kesinlik kazandırma teknolojilerini kullanan Orta Amerikalı geleneksel çiftçiler, Amerika’da örgütlenen Tamir-Etme-Hakkı ve Çiftliğe Yetkisiz Erişim hareketlerinden kişiler ile yürüttüğü derinlemesine mülakatlara dayanmaktadır. Bu nitel veriye dayanarak, Carolan, bilgiye erişim hakkı, adaleti, mülkiyeti ve hak talebi mücadelelerini kavramsal düzeyde tartışıyor. Özellikle akıllı tarım teknolojisi sunan firmalar ile bunun kullanıcıları çiftçiler arasında gelişen ve fikri mülkiyet hakkı çatışmalarını da sunan bu çalışma, gelişen teknolojilerin sosyal yapı ile uyumunda ortaya çıkabilecek çekişmeli unsurlara dikkat çekerek ilgili yazındaki ilerlemeci -gelişmeci perspektife de eleştirel bir gözle bakılmasını öneriyor.

Michels, Fecke, Feil, Musshoff, Lülfs-Baden, Krone (2020), gerçekleştirdikleri ekonometrik bir çalışmaya göre, çiftçilerin yaşı ve çiftlik büyüklükleri çiftçilerin mobil internet teknolojilerini kullanmalarını etkiliyor. Ayrıca mobil teknoloji kullanımının çiftliğin bulunduğu yer ile de korelasyonu olduğu görülmüştür. Öte yandan yazarlar, internet güvenliğinin çiftçilerin kullanıma doğrudan etkisine de dikkat çekiyorlar. Güvenliğe dair daha fazla bilgi sahibi çiftçilerin yeni teknolojilere uyum sağlama bakımından daha rahat oldukları sonucuna varıyorlar. Bu açıdan, özellikle akıllı tarım teknolojileriyle çiftçileri tanıştırmada konumunda olanların, çiftçilerin bu risk algılarının ve internet güvenliğine dair endişelerinin farkında olmaları gerektiğinin altını çiziyorlar.

Son olarak, Burg, Bogaardt ve Wolfert (2019) literatür taramasına dayalı makalelerinde, akıllı tarımla ilgili güncel etik tartışmaların (1) veri sahipliği ve erişimi, (2) gücün dağılımı ve (3) insan yaşamı ve toplum üzerindeki etkiler olmak üzere üç tema etrafında şekillendiğini ifade ediyor. Rotz vd. (2019), son yıllarda tarımsal gıda ve büyük veri alanında yapılmış araştırmaları değerlendirdikleri literatür taramalarında, dijital tarımı siyasal iktisadın perspektifinden ele almaktadırlar. Buna göre, tarımsal üretim aktörleri arasındaki çeşitli eşitsizliklerin önlenmesinde özellikle çiftçiler için veri adaletine katkıda bulunan çözümleri desteklemede açık, iş birliğine dayalı, kamu tarafından finanse edilen ve yerele uygun teknoloji ve veri sistemlerinin değerine dikkat çekiyorlar.

Sonuç olarak, yeni gelişen bir yazın olan akıllı tarıma dair tartışmalarda iki ana unsur öne çıkmaktadır. Oltra-Mestre vd. (2020) ile Santiteerakul vd. (2020), araştırmalarındaki gibi kimi çalışmalar, belirsizlikler ile malul tarımsal üretim sürecine kesinlik kazandırmak, tahmin edilebilirliği arttırmak ve tarladan sofraya uzanan gıda zincirinde güvenlik, bilinirlik, ekonomiklik ve verimlilik bakımından uygulamaların köklü dönüşümler yaratacağını vurgulamaktadır. Öte yandan, Carbonel (2016), Wolfert vd. (2017), Bronson ve Knezevic (2016) ve Rotz vd. (2019) çalışmalarında görüldüğü üzere, akıllı tarım uygulamalarının toplumsal yapı, güç asimetrisi ve bilgiye erişim hakkı/adaleti konularına duyarlı olması gerektiğinin altı çizilmekte ve olası sorun ve engeller de tartışılmaktadır. Değerlendirilen bu literatür içinde bizim araştırmamız, konunun toplumsal cinsiyet açısından bir sorgulamasını yapmak niyetiyle ikinci grup çalışmalara daha yakındır. Sorgulamak istediğimiz temel nokta, emek yoğun bir sektör olan küçük tarımsal üretim birimleri/haneleri içindeki toplumsal güç ilişkileri açısından akıllı tarım uygulamalarının ne ifade edebileceğidir. Bu sorgulamayı daha derinlemesine yapabilmek için tarım sektöründe toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair araştırmalarda öne çıkan temalara eğilmek yerinde olacaktır.

Birleşmiş Milletlere bağlı Gıda ve Tarım Örgütü'nün (Food and Agriculture Organization of the United Nations [FAO], 2014) tarımda toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dair yakın tarihli bir raporu, aslında çiftçi tanımıyla temelde kastedilenin erkek çiftçi olduğuna dikkat çekmektedir. Ortaya çıkan bu kimlik sorununun tarımda toplumsal cinsiyet eşitliği ve kırsal kalkınma için zararlı olduğu/olacağı düşünülmektedir. Tarımsal alandaki bu kimlik sorununun karar alma süreçlerine etkisine dair eski bir çalışma olmakla birlikte örneklem büyüklüğü ve yazın içindeki yeri dolayısıyla anmak istediğimiz önemli bir araştırma Bokemeier ve Garkovich’e (1987) aittir. Araştırmacılar, çiftliğe özgü karar ve politikaların cinsiyet dağılımına duyarlı sosyo-ekonomik ve yapısal faktörleri içeren teorik bir model geliştirilmesine veri sağlamak üzere Kentucky çiftliklerindeki yaklaşık bin kadın ile anket gerçekleştiriyorlar. Kadınlardan, kendilerini çiftlik ev kadını, tarım yardımcısı, işletme yöneticisi, tam tarım ortağı veya bağımsız tarım üreticisi olmak üzere beş kategoriden birinde tanımlamalarını

istiyorlar. Araştırma sonucunda en çok seçilen kimliklerin tarım yardımcısı (yüzde 38) ve çiftlikte ev hanımı (yüzde 29) olduğuna dikkat çekiyorlar. Yazarlar sonuçta, kadınların karar verme süreçlerine katılımı ve kimlik algıları arasında ilişki olduğunu savunuyorlar.

Daha güncel bir çalışma ise Brasier, Sachs, Kiernan, Trauger ve Barbercheck (2014) kadın çiftçilerin kimliklerinin nasıl inşa edildiğine ve güçlendirildiğine dair araştırmalarıdır. Yine benzer bir yöntem ve coğrafyada gerçekleştirilen araştırma, kadınların kâhya, çiftçi eşi-yardımcısı ve çiftlik dışı çalışan olmak üzere üç kimlik sahiplendiğini ortaya koyuyor. Yazarlar, bu kimliklerin her biri için yedi hiyerarşik rol belirliyor. Araştırmanın sonunda, kadınların muhasebe, girişimcilik, çiftlik içi ve dışı çalışan olmak üzere farklı rollere büründüklerine dair bulgulara ulaşıyorlar. Böylece, kadınların birden fazla role sahip olabileceğinin de kanıtlarını sunuyorlar. Yazarların yürüttüğü bu çalışma, kırsal alandaki kadın kimliği algısının değiştiğini göstermesi bakımından diğer çalışmalardan ayrılmakta ve gelecek çalışmalar için güncel bir veri ortaya koymaktadır.

Farklı zamanlarda yürütülen iki araştırma kadınların tarımdaki kimlik ve rollerine atfettikleri/atfedilen özelliklerin büyük oranda toplumsal cinsiyet normlarından etkilendiğini göstermektedir. Elbette bu etki, farklı eşitsizlik alanlarını da beraberinde getirebilmektedir. Tarımda kadınların varlıklara, toprağa, krediye, sosyal sermayeye ve toplumsal hizmetlere erişimde erkeklere nazaran dezavantajlı konumu son dönemdeki araştırmalarla ortaya konmaktadır. Örneğin, Gıda ve Tarım Örgütü'nün (2011) raporuna göre, genel olarak küçük toprak sahibi çiftçiler krediye erişimde zorluk çekmektedir ve fakat bu güçlüğü kadınlar erkeklere oranla daha fazla yaşamaktadır. Rapora göre, krediye erişebilen kadın çiftçilerin oranı erkek çiftçilere göre yüzde 5-10 puan daha düşüktür. Aynı şekilde, kadın çiftçilerin arazi mülkiyeti hakkının yasalarca güvence altına alınmaması ve kadını ücretsiz işçi konumuna getiren toplumsal ve kültürel kodlar nedeniyle erkek çiftçilere oranla tarımsal üretimin daha az gerçekleştiğinden bahsedilmektedir. Gıda ve Tarım Örgütü'nün (2014) tarımda toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin nedenlerine, etkilerine ve önlenmesi için gerekli politikalara yer verdiği raporda, tarımsal üretimin düşük performansının arkasında yatan temel sebeplerden biri de kadın çiftçilerin daha verimli üretim için gerekli kaynak ve fırsatlara ulaşamamalarıdır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, kadınların çiftçi, işçi veya girişimci özneler olarak ekonomik refahın yükselmesi, gıda güvenliğinin artırılması ve açlığın azaltılması için yapacakları faaliyetlerde cinsiyete dayalı kısıtlamalarla karşılaştıkları ifade edilmektedir. Bu kısıtlamaların, kadınların üretim için gerekli temel girdilere, eğitime, kredi gibi finansal hizmetlere, araziye ve teknolojiye erişimini zorlaştırdığı belirtilmektedir.

Kırsal alanda ve tarım sektöründe toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin farklı görünüşleri olduğu yukarıda anılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Bu araştırmanın odağı bakımından konunun, kadınların kendilerini nasıl ifade ettikleri ve varlık ve kaynaklara erişimde yaşadıkları dezavantaj önemli gözükmektedir. Tarımsal alanlarda kadınlar genellikle kendilerini çiftliğin asli sahibi yahut üretime dair konuların karar alıcısı olarak görmemektedir. Ayrıca, toprak mülkiyeti ve çoğunlukla ona bağlı olarak gelişen finansal kaynaklara erişim imkânı da kadınların ikincil kaldığı kadim sorunların başında gelmektedir. Bu arka plan, teknolojinin getirdiği/getirebileceği olanakların değiştirici gücü konusunda şüphe uyandırmaktadır. Akıllı tarım uygulamalarını geliştiren veya yaygınlaştırma çabasındaki aktörlerin toplumsal yapıyı derinlemesine kesen bu cinsiyet hattının farkında olmaları ve özellikle tarımsal üretim politikalarını bunu değiştirme potansiyeli taşıyacak şekilde dizayn etmeleri önemli gözükmektedir.

Araştırmamızın bundan sonraki bölümlerinde dünyada ve ülkemizdeki akıllı tarım uygulamalarını kısaca sunacak, konuya toplumsal cinsiyet açısından yaklaştığımızda karşımıza çıkan sınırlı verileri paylaşacağız. Sonuçta, önümüzdeki yıllarda çok daha fazla konuşulacak bu uygulamaları kırsal sosyal yapı açısından sorgulamış olup gelişim sürecini iyileştirebilecek kimi öneriler sunacağız.

Türkiye’de Akıllı Tarım Uygulamaları ve Tarımda Toplumsal Cinsiyet İlişkileri

Tarımsal üretimde öne çıkan ülkelerin akıllı tarım uygulamalarına gösterdiği ilgi ve bu uygulamaların tarımsal üretim potansiyeline sağladığı/sağlayacağı katkıya yönelik çalışmalar, tarımın teknoloji entegrasyonunun önemini ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu çalışmalardan biri sayılabilecek Huawei şirketinin 2017 yılında yayınladığı araştırma raporunda, akıllı tarıma yönelik toplam pazarın 2015'te 13,7 milyar ABD dolarından 2020'ye kadar %14,3'lük bir yıllık bileşik büyüme oranı ile 26,8 milyar ABD dolarına yükselmesi bekleniyor (Huawei, 2017). Avrupa Tarımsal Makine Endüstrisi Birliği (Comité Européen des Groupements de Constructeurs du Machinisme Agricole [CEMA]) tarafından yayınlanan “Tarım 4.0: Tarımın Geleceği” raporunda ise 2030 yılına kadar tarım sektöründe etkili olacak faktörlerde akıllı tarım uygulamaları %60 ile ilk sırada yer alıyor (CEMA, 2017). Her ne kadar tarım ülkesi olarak adlandırılan ABD veya Hollanda gibi ülkelerde akıllı tarım konularına ilgi yoğun olsa ve sektörün büyüyeceğine kesin gözüyle bakılsa da gerekli entegrasyonun küçük çiftçiler düzeyinde sağlanması konusunda kısmen yol alınabildiği görülmektedir. Örneğin, kırsal ekonomisi büyük ölçüde küçük tarım işletmelerine bağlı olan Kıta Avrupası’nda çiftçilerin %25'ten daha azının akıllı tarım teknolojisine erişimi vardır (Atasoy, 2019).

Bilindiği üzere, akıllı tarım teknolojileri nesnelerin interneti, siber-fiziksel sistemler, büyük veri, bulut teknolojisi gibi endüstri 4.0'a ait konseptler aracılığıyla kullanılan çeşitli uygulamalardan oluşmaktadır. Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD, 2017) Türkiye'nin sanayide dijital dönüşüm yetkinlik düzeyini ölçmek amacıyla hazırladığı rapor için 108 teknoloji kullanıcısı ve 110 teknoloji tedarikçisi şirket ile kapsamlı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, Türkiye’de sanayi şirketlerinin dijital dönüşüm uygulama alanlarında henüz pilot projeleri gerçekleştirme (44/100) aşamasında olduğu saptanmıştır. Türkiye’nin tarımsal alanda gösterdiği dijital dönüşüm açısından da benzer durumda olduğu tahmin edilmektedir. Bu sonuç, mevcut durumun uygulamaların yaygınlaşması ve yerleşiklik kazanması bakımından yeterli düzeyde teşvik edici olmadığını ortaya koymaktadır.

TÜSİAD (2017) raporunda işaret edilen görelî uyumsuz yapıya karşın, Türkiye, akıllı tarım teknolojilerinin entegrasyonu için gerekli altyapı imkanlarını sağlamak, özellikle küçük çiftçilere inovasyon bilincini kazandıracak eğitimleri düzenlemek ve devlet desteği ve denetimini sağlayacak politikalar üretmek anlamında kimi adımlar atmaya da başlamıştır. Tarım Bakanlığı’na bağlı Akıllı Tarım Platformu tarafından hazırlanan Türkiye’de Akıllı Tarımın Mevcut Durum Raporu’nda farklı ülkelerdeki ve Türkiye’deki akıllı tarım uygulama örneklerine yer verilmektedir (Atasoy, 2019). Raporda, hem dünyadaki durum farklı ülkelerdeki örnekler ile incelenmekte hem de ülkemizdeki güncel araştırmalar anlatılmaktadır. Bu bağlamda, Tarım Bakanlığı Tarımsal Araştırmalar ve Politikalar Genel Müdürlüğü’ne Bağlı Araştırma Enstitüleri’nde, üniversitelerde ve özel sektörde gelişim aşamasında olan projeler kısaca tanıtılıyor. Tarımsal alanda dijitalleşmenin önündeki engeller; farkındalık eksikliği, bilgi teknolojileri okuryazarlığı eksikliği, yetersiz altyapı, akıllı tarıma yönelik hükümet politikası ve yerleştirme eksikliği olarak ortaya konuyor.

Akıllı tarımın geleceğine yönelik öngörü ve çiftçilerin karşılaştıkları sorunlara dair çözümlerin yer aldığı raporda, genç nüfusu akıllı tarım aracılığıyla tarımsal üretime dahil edebilmenin, akıllı tarım uygulamalarının yaygınlaştırılması adına çiftçilerin bilinçlendirilmesinin ve başta devlet olmak üzere tarımsal üretimin aktif oyuncularının vereceği desteğin önemine dikkat çekiliyor. Raporun son önerisinde ise, bu konuda kurumsal, idari ve yasal bir zemin eksikliği tespit edilmiş ve bunun geliştirilmesinin zorunluluğuna şu ifadeyle dikkat çekilmiştir: “Bu alanda, gerçek sektörel muhataplar veya ilgili kurumlar haricinde, dolaylı bile sayılamayacak çok farklı sektörel kuruluşlar, söz ve karar sahibi olmaya başlamışlardır. Bir an önce, doğrudan akıllı tarımla ilgili ve sorumlu olan kurum, kuruluş ve Sivil Toplum Kuruluşları (STK) kanuni, idari ve organizasyonel düzeyde bir araya gelmelidir” (Atasoy, 2019, s. 17)

Saygılı, Kaya, Çalışkan ve Kozal (2019) İzmir Ticaret Odası ve Ege Üniversitesi ortaklığında hazırladıkları, Türk Tarımının Global Entegrasyonu ve Tarım 4.0 raporu ise üreticiler haricinde tarımsal üretimdeki üreticiler, teknoloji firmaları, oda ve birlikler, kamu kurumları ve üniversiteler

olmak üzere tüm önemli aktörlerin katılımını sağlayarak daha kapsayıcı ve kapsamlı bir çalışma sunmaktadır. Sahadaki aktörlerin temsilcilerinin katıldığı bir çalıştay ve İzmir'in 18 ilçesinde 500 çiftçi ile yüz yüze görüşme yöntemi ile yapılan anket çalışmasına dayanan bu çalışmada, teknolojik dönüşüm sürecinde tarım sektöründeki yapısal sorunlara ve bu dönüşümün özellikle çiftçiler üzerindeki etkisine odaklanılıyor. Çalıştaydaki oturumlarda, mevcut çiftçi profili, nitelikli işgücü eksikliği, teknoloji kullanımındaki yüksek maliyet, ihtiyaca yönelik ar-ge ve devlet desteğindeki yetersizlik ve son olarak bilgi paylaşımında şeffaflık eksikliği akıllı tarım uygulamalarının önündeki engeller olarak sıralanıyor.

Yine aynı çalışmada, çiftçilerin tarımsal teknolojileri kullanma eğilimlerini tespit etmek amacıyla yapılan anket çalışmasında, akıllı tarıma geçiş sürecinin henüz gerçekleşmediği ve geçiş önünde çeşitli engeller bulunduğu vurgulanıyor. Çiftçilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde tarım arazilerinin parçalı yapısı, çiftçilerin akıllı tarımın içeriği, faydaları, uygulamaları konusunda yeterince eğitilmemesi nedeniyle teknolojiye erişimde güçlük çekmeleri, çiftçi ihtiyacını odaya alan devlet desteğinin yetersiz kalması, teknolojik yeniliklerin getirdiği yüksek maliyet, çiftçinin fikri mülkiyetlerin korunacağına duyduğu güvensizlik ve nitelikli işgücü eksikliğinin akıllı tarıma geçişi engellediği sonucuna ulaşıyor. Örneğin, raporda çiftçilerin akıllı telefon, bilgisayar, tabletleri yaygın şekilde kullanmalarına rağmen dijital araçların üretim otomasyonuna yönelik kullanımının oldukça sınırlı olduğu görülüyor. Rapor, tüm aktörlerin akıllı tarıma geçişin önündeki engeller bağlamında benzer sorunlara sahip olduğunu gösteren konu ile ilgili sahada gerçekleştirilmiş en kapsamlı araştırma olması bakımından hayli önem taşımaktadır. Öte yandan, araştırma kapsamında görüşülen çiftçilerin yalnızca %8'inin kadın çiftçilerden oluşması bizim araştırma odağımız açısından sonuçların değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır.

Saygılı ve arkadaşlarının vurgularının, Tarım 4.0 teknolojilerinin ülkemizde uygulanabilirliğini SWOT analizi ile değerlendiren Ercan, Öztep, Güler ve Saner (2022) tarafından da paylaşıldığını söylemek mümkündür. Yapılan değerlendirmede, sınırlı da olsa hem özel şirketler hem kimi tarımsal üreticiler hem de devlet içinde akıllı tarıma dönük bir altyapının ve ilginin olması güçlü taraf, yüksek maliyet ve teknoloji okur yazarlığı eksikliği zayıf yön; genç nüfus fazlalığı ve talep olması fırsat, akıllı tarımın yaratacağı radikal değişimin istihdam ve sektörel entegrasyonda zorluk yaratabilecek olması ise tehdit olarak belirtilmiştir (Ercan, vd., 2022)

Konuya dair en güncel çalışmalardan biri aşağıda daha detaylı anlatılacak Vodafone Akıllı Tarım Projesi kapsamında Aydın ili Koçarlı ilçesi Kasaplar köyünde akıllı tarım uygulamalarını gerçekleştiren işletme ve çevre köylerdeki konvansiyonel tarım işletmelerinin sermaye yapılarının uygunluğunu inceleyen Güldal ve Özçelik'e (2022) ait makaledir. 117 üretici ile yapılan anket sonuçlarına göre, tarımda teknolojik uygulamaların desteklenme oranı yüzde 50 civarındır. Desteklemeyenlere nedeni sorulduğunda, maliyetli olduğu, küçük işletmelerin uygulama zorluğu çekecekleri ve uygulama hakkında bilgileri olmadığı yanıtları alınmıştır. Yine görüşülen üreticilerin sadece 4'ü akıllı tarım ile ilgili bir eğitime katıldığını, 31 kişi ise kullanılan alet ve ekipmana dair bilgi sahibi olduklarını belirtmiştir. Mevcut yapının tarım ekonomisi bakımından da değerlendirmesini sunan çalışma, akıllı tarım uygulamalarına uyumun hem maliyet yüksekliği hem de aktif üretici kesiminin bu uygulamaları desteklememesi gerekçeleri ile güç olduğunun altını çizmektedir.

Türkiye'deki dijital tarım uygulamalarına yönelik mevcut durumu analiz etme ve tarımsal üretimde verimliliği sağlamaya yönelik öneriler geliştirme amacı taşıyan bir diğer araştırma ise Gacar, Aktaş ve Özdoğan'a (2017) aittir. Yazarlar, araştırmalarında Türkiye'de yerleşik dijital tarım şirketleri olan Doktor A.Ş. ve Tarla.io işletmelerini incelemişler ve akıllı tarım uygulamalarının mevcut durumunu tarım sektöründe öne çıkan iki işletmenin perspektifinden değerlendirmişlerdir. Doktor A.Ş. ve Tarla.io genel müdürleri ile yapılan mülakatlar ışığında, Türkiye'de dijital tarım uygulamalarının erken gelişme aşamasında olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya konu olan işletmeler, Türk çiftçisine yönelik dijital çözümler üreten inovatif şirketler olması açısından önemli görülmektedir. Makalede, Türkiye'deki çiftçilerin yaş ortalamasının 50-55 arasında olduğu, dijital tarım uygulamalarının temeli olan mobil ve akıllı cihazların kullanımının da bu yaş grubunda azaldığının iddia edilmesi dikkat çeken bir noktadır. Sonuçta yazarlar Türkiye'de dijital tarımı geliştirmek için

dijital tarım eylem planının geliştirilmesi, devlet destekli stratejilerin ve politikaların uygulanması ve genç çiftçilerin yetkinliklerini arttırmak için yükseköğretim müfredatı ve diğer eğitim seçeneklerinin zenginleştirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda, dile getirilen sektöre özgü bu önerilerin, Saygılı vd. (2019) ve Atasoy'un (2019) hazırlamış olduğu araştırmalarda da paylaşıldığının altını çizmek yerinde olur.

Akıllı tarım tartışmalarına odaklı bu çalışmalara dair tartışmaya, Türkiye'de kırsal alanda ve tarım sektöründe toplumsal cinsiyet konusuna odaklı araştırmaları katarak devam etmek istiyoruz. Morvaridi'nin (1993) Türkiye kırsalında kadını inceleyen "*Gender Relations in Agriculture: Women in Turkey*" adlı makalesi, eski tarihli de olsa teknolojik değişimin kadınlar üzerindeki etkisini araştırması ile ele almak istediğimiz ilk çalışmadır. Morvaridi, Iğdır'ın Ak köyündeki kadın ve erkeklerle birebir ve gruplar halinde görüşmeler gerçekleştiriyor. Makalemizin kapsamı itibarıyla dikkat çeken noktaları tarımsal kalkınmayı sağlayacak devlet politikaları bakımından kadının konumu, diğeri ise kırsaldaki konumu olmak üzere iki başlık altında özetleyebiliriz. Tarımın teknolojik dönüşüm adaptasyonunu sağlamaya yönelik kalkınma politikalarının, emeğin çoğunlukla ücretsiz kadın işçiler tarafından sağlandığını dikkat almadıklarında, başarısız oldukları savunuluyor. Teknolojik gelişim maliyeti, kadınların ücretsiz veya çok düşük ücretli emeğine kıyasla daha maliyetli olduğundan erkek hane reisinin, kadın emeği yoğun üretim anlayışına döndüğü gözlemleniyor. Aşırı gübreleme veya sulama gibi teknik bilginin ve teknolojinin yanlış kullanımı da tarımsal alanı daraltıp kazancın düşmesine yol açarak sonuçta yine kadınları olumsuz etkiliyor.

Morvaridi'nin (1993) çalışmasında vurgulamak istediğimiz ikinci nokta ise, kadının kırsaldaki konumunu belirleyen kültürel yapıların kadın emeğini görünmez veya değersiz kılmasına dairdir. Tarımsal üretimde kadın ve erkeğin görev paylaşımı da toplumsal cinsiyet normlarıyla paralellik gösteriyor. Örneğin; çapalama kadın işiyken traktör kullanımı erkek işi olarak tanımlanıyor. Makalede, teknik gelişmelerin hane halkının refah düzeyini eşit düzeyde etkilemediğine de dikkat çekiliyor. Modern sulama sistemleri gibi teknolojik gelişmeler tarımsal üretimi erkeklerin "boş zaman" yaratmasına imkân verecek ölçüde kolaylaştırırsa da bu durum kadınlar için geçerli olmuyor. Aksine, tarlada ağır işleri yapan kadın mesaisini evde de sürdürüyor. Tüm bunlara ek olarak, teknolojik gelişmelerin küçük çiftçiden ziyade daha varlıklı haneler tarafından kullanılması, zengin hanelerdeki kadınların zorunda kalmadıkça tarlada çalışmaması sınıfsal eşitsizliğin etki alanının genişliğine işaret ediyor.

Bu çalışmadan yaklaşık otuz yıl sonra da teknolojik gelişimin toplumsal cinsiyet açısından anlamına dair tartışmanın ana izleklerinin kimi değişimlerle sürdüğünü gözlemlemek mümkün. Tarımda serbestleşmeyi değerlendiren Ecevit, Karkiner ve Büke (2009), kapitalist ilişki ağlarının tarımsal üretimi sermaye kontrolüne soktuğunu ve liberalleşme politikalarının özellikle sınıfsal eşitsizlikleri artırdığını vurgulamakta. Yazarlar, tarımsal ilişkilerde toplumsal cinsiyet normlarının etkisini feminist perspektiften ele almayan çalışmaların kadının kırsaldaki dezavantajlı konumunu normalleştirmeğe ve kırsalda kadın kimliğinin özünün anlaşılamayacağına yönelik uyarılarda bulunuyorlar. Bu uyarıyı dikkate aldığı düşünülen Yüksekaya (2018), kapitalist ekonomi politikalarının kırsal kesimdeki kadınların statüsü ve Türkiye'de çevre üzerindeki etkilerini üç döneme ayırarak ele alıyor. Özellikle kalkınma ve neoliberalist dönemlerde belirlenen politikaların vaat ettikleri gibi kırsal kadınlar, yoksul sınıflar veya çevre üzerinde olumlu bir etkilerinin olmadığını iddia ediyor. Tarımın modernizasyonu olarak kabul edebileceğimiz neoliberalist dönemle özdeşleşen özelleştirme girişimlerinin kadınların iş yükünü artırdığını, işsizliği veya ücret eşitsizliğini beslediğini ortaya koyuyor. Kadınların refahını dikkate almayan kalkınma projelerinin ise kadınların tarımsal işgücünden çıkarılmasına neden olduğu belirtiliyor. Türkiye'nin yakın geleceğine dair güncel bulguları ortaya koyan bu yakın tarihli doktora çalışması, kırsaldaki kadınlara yönelik baskı ve sömürünün sadece eril kodlara dayalı toplumsal kültürün bir tezahürü olmadığını, devlet politikaları ve makro düzeydeki ideolojik süreçlerin de etkili olduğunu göstermesi açısından çeşitli örnekler sunuyor.

Özdemir, Unakıtan, Unakıtan, Kesin, Yılmaz ve Ülker'in (2017) Trakya bölgesinde eşleriyle yahut kendi hesabına üretim faaliyetine katılan kadınlarla yürüttükleri araştırmada alternatif gelir olanakları ve örgütlenme yaklaşımları bakımından grup farkı olup olmadığı sorgulanmıştır. Yaklaşık

500 kişilik bir örneklem verisine dayanan bu araştırma, kadınların çoğunlukla ücretsiz aile işçisi niteliğinde olduğu, kendilerini “çiftçi” olarak değil “ev hanımı” olarak tanımladıkları, yeni iş olanaklarının desteklenmesi konusunda banka kredilerine dönük olumsuz görüşlerinden de kaynaklı krediden çok hibeyi tercih ettikleri, bölgedeki çiftçi örgütlenmelerinden yüksek oranda haberdar oldukları ancak üyelik düzeyinin çok düşük olduğu bulgularına erişmiştir. Sonuçta araştırmacılar kırsal alanlarda kadınların ekonomide daha aktif rol almaları ve örgütlenmelerinin teşvikinin sağlanması vurgulanmış, bunun da kadınların karar alma mekanizmalarında daha fazla yer alabilecek, statüsü yüksek ve kendine yetebilen bir kırsal istihdam içinde yer almalarının sağlanmasında oynayacağı hayati rol vurgulanmıştır.

Ataseven’in (2018) Doğu Karadeniz’de yaklaşık 200 kadınla gerçekleştirdiği yüz yüze görüşmelere dayanan araştırması ise kadınların karşılaştıkları sorunları ve onları kırsal kalkınma politikalarının bir öznesi haline getirecek çözümleri ele alıyor. Kırsal alanda toplumsal cinsiyet rolleri, kültürel ve ekonomik koşullar tarafından belirlenirken kadınların karşılaştığı sorunlar; ücret eşitsizliği, mülksüzleşme, kayıt dışı istihdamın getirdiği güvencesiz çalışma koşulları olarak sıralanıyor. Araştırmada çay yetiştiriciliği yapılan bölgelerde toplam işgücünün %90’ını oluşturan kadınların resmi kayıt ve belgelerde (çay cüzdanı gibi) nadiren yetiştirici (çalışmaya katılanların %71,7’sinde bulunmuyor) olarak geçtiği bulgusuna dikkat çeken yazar, cüzdan sahipliği ve kadınların toplumsal rollere aidiyeti üzerinden bir kimlik analizi de yapıyor. Çay cüzdanına sahip olmayan kadınların patriyarkal aile düzenini sürdürme eğiliminde olduğunu, çay cüzdanına sahip olan kadınların ise tarımda işlerin erkek ve kadınlar tarafından ortaklaşa yapılması gerektiğini düşündüğünü ve kendilerini tarımsal üretimin olmazsa olmaz özneleri olarak gördüklerini söylüyor.

Ülkemizdeki akıllı tarım uygulamaları ve tarımda toplumsal cinsiyet konularına odaklanan araştırmaları değerlendirdiğimiz bu bölümde ortaya çıkanları derleyecek olursak, ilk olarak uygulamaların geliştirilmesi, yaygınlaşması ve sonuç alınması sürecinin çok başında bulunduğu söylenmelidir. Öte yandan, dünya genelindeki eğilimi takip edecek şekilde önümüzdeki on yıllarda bu konunun çok daha fazla gündemde olacağı kesindir. Bu teknolojik gelişim sürecinin toplumsal yapılara duyarlılığı istenilen verimin alınması ve değişimin gerçekleşmesi için hayatidir. Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kırsaldaki toplumsal yapıyı kuran bir eksen olarak denkleme dahil edilmesi gerekmektedir. Kadınların hane içindeki ve üretim sürecindeki konumunu karar alma yetkisi ve mülkiyet bakımından güçlendirecek şekildeki uygulamalar, yukarıdaki çalışmalarda yeniden üretildiği ortaya konulan patriyarkal düzenin dayanaklarının kısmen de olsa değiştirilmesini sağlayabilecek bir fırsat oluşturabilecektir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmamızın desen, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri analizi yöntemleri tanıtılacaktır. Araştırmamız, alan yazının toplumsal cinsiyet perspektifi ile değerlendirilmesi ve ülkemiz bağlamında uygulamaların güncel durumunun anlaşılması amacını taşıdığı için şu aşamada keşfedici bir yöntemsel kurguya sahiptir. Gürbüz ve Şahin’in (2018: s. 101) belirttiği gibi, “yeni bakış açıları keşfetmek, bir olguya ilişkin yeni sorular sorabilmek” için ve “bir araştırma sorunsalının doğasına ilişkin daha fazla bilgiye ihtiyaç varsa” keşfedici araştırma iyi bir başlangıç noktasıdır.

Bu araştırma kapsamında, aşağıda görüleceği gibi nitel veya nicel birincil veri toplanmamıştır. Öte yandan, konuya dair önerilen perspektifi olabildiğince derinlemesine sunabilmek ve mevcut durumu anlayabilmek için eldeki tüm ikincil veri, belge ve istatistik taranması şeklinde toplanmış ve ilgili yöntemler ile analiz edilmiştir.

Araştırma Modeli/Deseni

Araştırmamızda konuya dair ikincil veri toplanmasına dayalı keşfedici bir desen tercih edilmiştir. Masabaşı tarama sonucu elde edilen dökümanlar ve resmi istatistikler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular yorumlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmamızın evreni Türkiye’de akıllı tarım uygulamalarına dair erişilebilen tüm ikincil kaynakları kapsamaktadır. Örneklem seçiminde bu konuda öne çıkmış tek uygulama olan Vodafone Akıllık Köy Projesine eğilip ilgili bilgiler derlenmiştir. Bilişim teknolojileri kullanımı bakımından ülke geneli durumu anlayabilmek için resmi istatistikler çalışmamızın odağı olan toplumsal kesim ve sektör kırılımları ile irdelenmiştir. Bu bağlamda tüm ülkeyi kapsayan veri üzerine çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Makalemizin veri toplama safhasında, ilk olarak masa başı araştırmaya dayalı belge taraması gerçekleştirildi. İnternet üzerinden konuya dair güncel rapor, web sayfası ve röportajların incelenmesini içeren bu çalışmanın ardından ülke genelindeki durumun daha sağlıklı bir şekilde anlaşılabilmesi için resmi istatistikleri inceledik. Konuya dair güncel verinin bulunabileceği TÜİK hane halkı bilişim teknolojileri kullanımı araştırmasının sonuçlarını detaylı bir şekilde irdledik. Bu resmi istatistikler, bizlere hem tarımsal alandaki teknoloji kullanımı hem de bunun cinsiyet, sektör ve istihdam durumu açısından içerdiği farklılıklara dair önemli göstergeler sunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Toplanan dökümanlar nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz ve gerektiğinde doğrudan alıntılama ile analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’in (2016, ss. 238-239) belirttiği gibi, betimlemede, toplanan verinin neleri söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu ön plana çıkmakta ve bulguları çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilebilmektedir. Resmi istatistiklerin analizinde ise çalışmamızın odağı bakımından cinsiyet, tarım ve istihdam durumu kırılımlarına sahip verilerin olduğu tablolar kullanılmıştır. TÜİK verilerinin aşağıda sunulan şekilde hazırlanmasında Excel programından faydalanılmıştır. Sonuçta döküman ve resmi istatistiklere dayanan veri analizinde betimsel analiz yöntemi izlenmiştir.

Araştırma Etiği

Çalışmamızda etik kurul onay süreçlerini gerektirecek bir saha çalışması yoktur. Araştırmamız açık veri kaynakları olan internet üzerinden belge taraması ve resmi istatistiklere dayanmaktadır. Bu bağlamda araştırma etiği bakımından bilinçli onay gerektirecek birincil veri toplanmamış ve ilgili süreçlere ihtiyaç doğmamıştır.

Bulgular

Akıllı tarım uygulamaları ve olası etkilerine dönük yukarıda bahsedilen araştırmaların haricinde ülkemizde denenilen kimi pilot uygulamaları anlatarak başlayalım. Bu bağlamda ilk zikredilmesi gereken Vodafone Akıllı Köy projesi olarak kamuoyunda yer etmiş uygulamadır. Proje, çiftçilerin ihtiyacına yönelik çeşitli yazılımların geliştirilmesi, çiftçilere akıllı uygulamaların içeriği ve yöntemi hakkında eğitimler verilmesi, yeni teknolojilerin çiftçiye getirdiği maliyetlerde riski paylaşarak akıllı tarıma geçişi kolaylaştırmak adına gerçekleştirilmeye başlamıştır. Vodafone Türkiye ve Tabit şirketi ortaklığıyla Aydın ilinde kurulan Vodafone Akıllı Köy, yeni nesil tarımsal üretim modeline geçişin ilk adımlarından biri olarak değerlendirilebilmektedir. Uçtan uca dijital teknolojilerle donatılan Vodafone Akıllı Köy’de nesnelere interneti gibi teknolojilerin sağlanmasıyla akıllı sulama sistemi, erken uyarı sistemi, depo kontrolü gibi yeni nesil araçlar çiftçilerin kullanımına sunulmaktadır. Böylece, üretim maliyetlerinde tasarruf sağlamak, verimlilikte önemli ölçüde artış yakalamak, toprak ve su kirliliğinin önüne geçerek tarımsal kaynakların sürdürülebilirliğini sağlamak ve tarımda göçü azaltarak genç istihdamı arttırmak hedeflenmektedir (Vodafone, 2019).

Projeye dair gelişmelerin 2016-2019 arasındaki üç yıl için derlendiği Durum Raporu’nda, Vodafone Akıllı Köy kapsamında çiftçiye gelir getirici faaliyet olarak, hayvancılıkta yem maliyetlerinin düşüşü için yapılan Akıllı Mera çalışması, hayvancılıkta süt verimini arttıracak toplu

sağım istasyonu ile akıllı bilgi yönetimi, akıllı teknolojilerle verimli marul yetiştiriciliği yoluyla kadın girişimci çalışması ve karlı kavun yetiştiriciliğinde verim arttırıcı çalışmalar zikredilmiştir. Bahsedilen çalışmalardan özellikle marul yetiştiriciliğinde kadınları güçlendirmek hedeflenmiş ve rapora göre “10 kadın çiftçi kendilerine tahsis edilen 525 metrekarelik alanda aldıkları üçer eğitim sonrasında 30 bin marul üretmiştir.” Raporda görüş alınan 55 yaşındaki katılımcı kadınlardan birinin ifadeleri şöyledir:

“Çocuklarım uzakta. Ben tek başıma yaşıyorum. Vodafone Akıllı Köy yetkilileri bize köyümüzde kendi gelirimizi sağlayabileceğimizi anlattılar. Bizim için seralar kurdular, seralarda nasıl dikip yetiştireceğimizi gösterdiler. Cep telefonlarımıza gelen mesajlarla ne yapacağımızı öğreniyoruz. Hemen seraya gidip uyguluyoruz. Seramın ne durumunda olduğunu cep telefonumdan kontrol edebiliyorum. Suyu açıp kapatabiliyorum. Yorulmuyorum.” (Vodafone, 2019, s. 6)

Bu ifadeler, aslında akıllı tarım uygulamalarının üretim kolaylığı ve verim artışının yanı sıra kadının konumunu güçlendirici etkileri olabileceğini gösterir iyi bir örnektir. Öte yandan, projenin sınırlı kapsamı ve görece uzun bir sürede elde edilen kısmi başarılar sonuçların genellenebilirliği ve yaygınlaştırılabilirliği konusunda çok da iyimser olunamayabileceğine işaret etmektedir.

Bu konuda bahsedilebilecek başka bir oluşum, Boğaziçi Üniversitesi Yenilikçi Tarım ve Gıda İşletmeciliği Platformu’dur. Platform, hedefini “Türkiye tarım ve gıda sektörünün inovasyon yeteneklerini geliştirecek, tarım sektörünün teknoloji entegrasyonunu ve dijital dönüşümünü destekleyecek, ulusal ve küresel tarım ve gıda pazarlarında rekabet gücünü yükseltecek bilgi birikimine katkıda bulunmak” olarak tanımlamaktadır (Bountarım, 2020). Bu bağlamda, Platform web sitesinde kimi konferans, eğitim ve seminerler düzenlendiğinden ve yenilikçi teknolojiler ve veri uygulamaları üzerine süregelen projelerinden bahsedilmektedir. Öte yandan, bu girişimler ve çabalar halihazırda uygulanabilir sonuçlar üretmemiş gibi gözükmektedir. Yine de alanın içinde üniversite-sektör iş birliği adına takip edilmesi gereken bir oluşum olarak zikretmek yerinde olacaktır.

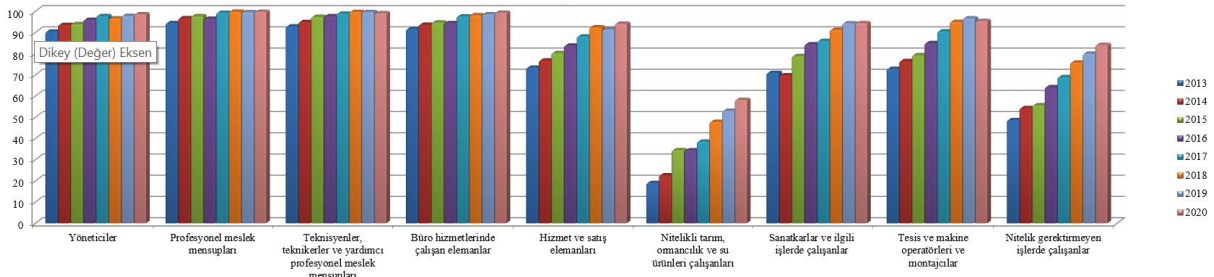
Araştırmamızın bu kısmında TÜİK verilerini kullanarak Türkiye kırsalı ve bilişim teknolojileri ilişkisine daha yakından bakmak istiyoruz. Bu alanda bizlere en anlamlı olabilecek verileri TÜİK’in Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçları verecektir (TÜİK Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Araştırması, 2011 – 2020). Aşağıdaki analiz, bu veri setinin tarımsal alanlar ve toplumsal cinsiyet eşitliği bakımından bizlerce değerlendirilmesi sonucu gerçekleştirilmiştir. Analize ilk olarak, Türkiye’de geniş bant bağlantı ile internete erişimi olan hanelere bakarak başlayalım. Ülkemizde sabit geniş bant kullanım oranı 2011 yılında %36,7 iken 2020 yılına gelindiğinde %50,8’e yükselmiştir. Aynı zaman aralığında, mobil geniş bant kullanım oranı ise %5,3’ten %86,9’a yükselmiştir. Bu veri bize, son on yılda hane düzeyinde Türkiye’nin teknolojik adaptasyonunu büyük oranda mobil iletişim araçlarıyla sağlama eğiliminde olduğunu göstermektedir.

En son kullanım zamanına ve cinsiyete göre internet ve bilgisayar kullanımı verileri incelendiğinde, hiç bilgisayar veya internet kullanmayanların yıllar içerisinde düşüş gösterdiği ve fakat cinsiyetler arasındaki farkın korunduğu görülüyor. Hiç bilgisayar kullanmayan erkek ve kadın verilerine dair en güncel oran 2018 yılında verilmiş olup bu oran erkeklerde %31,4, kadınlarda ise %49,4’tür. 2020 yılındaki hiç internet kullanmayan erkek oranı %15,3, kadın oranı ise %26,7’dir. Yıllar içinde oranda azalış gözlenmiş olsa da bu trendinin kadınları daha az kapsadığı anlaşılıyor.

Yaş gruplarına göre internet kullanımı incelendiğinde, ilk göze çarpan şey her yaş grubunda kadınların internet kullanım oranlarının erkeklerin gerisinde olmasıdır. 35-44 yaş arası erkek bireylerin %94,6’sı internet kullanıcısı iken bu oran kadınlarda %83,6’dır. Aynı şekilde 45-54 yaş arası erkek bireylerin %82,7’si kullanıcı iken kadınların %66,8’idir. Yaş arttıkça internet kullanımının düşüşü kadınlarda erkeklere oranla daha fazla görülmektedir. Öte yandan bu verilerdeki olumlu unsur, cinsiyetler arası farkın genç yaş gruplarında azalmasıdır. 16-24 yaş arasında erkek-kadın oranı arasındaki fark yaklaşık %5, 25-34 yaş grubunda ise %6 kadardır. Bu, bize özellikle genç çiftçiler arasında yapılacak teknolojik uygulamaların cinsiyet bakımından görece daha az avantaj taşıyabileceğini düşündürmektedir.

TÜİK verilerinde çalışmamız bağlamında düşündürücü başka bir veri, son bir yıl içinde kamu kurum ve kuruluşlarıyla iletişimde interneti kullanma oranı ve yürütülen faaliyetlere dairdir. Kullanım oranının son on yıl içinde yaklaşık %10'lardan %50'ye yaklaştığı görülmekte. Bu genel artış trendini cinsiyetler paylaşırsa da erkeklerin kullanım oranının tüm faaliyetler bazında kadınlara nazaran yüksek olduğu dikkat çekiyor. Örneğin, kamu kuruluşlarına ait web sitelerinden bilgi edinme oranı erkeklerde %59,4 iken kadınlarda %38 civarındadır. Diğer faaliyetler olarak tanımlanmış resmi formları indirme ve form doldurma veya doldurulmuş form yükleme işlemlerinde de erkek ve kadınların oranları arasında ciddi bir fark olduğu görülüyor. Bir başka deyişle, kadınların kamu kurum ve kuruluşlarıyla ilişkide teknoloji kullanımı oldukça düşük seviyede kalıyor. Hem genel oranın görece düşük kalması hem de cinsiyetler arası farkın yüksekliği, tarımsal alandaki kamu kurumları bakımından akıllı tarım uygulamaları hakkında politika oluşturma süreçlerinde özellikle dikkate alınması gereken unsurlardır.

Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarından bu makale bağlamında sunmak istediğimiz başka bir veri, meslek gruplarına göre bireylerin internet kullanımına dairdir. 2013-2020 arasında meslek gruplarını içerir şekilde internet kullanım oranlarını gösterir grafik aşağıda yer almaktadır.



Grafik 1. Meslek Gruplarına Göre İnternet Kullanım Oranı, 2013-2020 (TÜİK Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması)

Grafik 1'de ilk göze çarpan durum, tüm meslek grupları açısından yıllar içinde internet kullanımının arttığıdır ki bu zaten beklenen bir durumdur. Meslek gruplarına göre yöneticiler, profesyonel meslek grupları, teknisyenler, teknikerler ve yardımcı profesyonel meslek grupları, büro hizmetlerinde çalışan elemanlar, hizmet ve satış elemanları, sanatkarlar ve ilgili işlerde çalışanlar ve tesis ve makine operatörleri ve montajcılar arasında 2013'de dahi internet kullanım oranı %70'in üzerindedir ve 2020 itibariyle %90 civarındadır. Döneme %48'lik bir oranla başlayan nitelik gerektirmeyen işlerde çalışanlar arasında internet kullanımı 2020 itibariyle %84'e ulaşmıştır. İlgili dönemde en düşük internet kullanımı ile öne çıkan grup ise, nitelikli tarım, ormancılık ve su ürünleri çalışanlarıdır. Bizim çalışmamızın da odağı olan tarım sektöründe bu oran 2013'te %19 iken çok hızlı bir yükselişle 2020'de ancak %58 civarına yaklaşmıştır. Grafik 1'de de açıkça görüldüğü üzere, diğer tüm meslek grupları ile karşılaştırıldığında nitelikli tarım işlerinde internet kullanımının görece düşüklüğü son derece dikkat çekicidir.

TÜİK verilerinde bizim çalışmamız açısından en çarpıcı sonuçlar ise son üç ay içinde bireylerin iş durumuna ve cinsiyetine göre bilgisayar ve internet kullanımlarını yıllara göre gösterir değerlerdir. Bu verileri derleyerek oluşturduğumuz Tablo 1, işgücüne dahil olanların cinsiyete göre bilgisayar kullanım oranını 2008, 2013 ve 2018 yılları için beşer yıllık kesitlerle sunmaktadır.

Tablo 1

İşgücüne Dahil Olanların Cinsiyete Göre Bilgisayar Kullanımı Oranı, 2008-2018 (TÜİK Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması)

	Bilgisayar Kullanımı Oranı					
	2008		2013		2018	
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
Ücretli, maaşlı veya yevmiyeli			67.2	74.7	62.4	70.8
İşveren	70.1	64.9	77.7	80.1	79.9	80.5
Kendi hesabına çalışan	26.3	21.8	34.3	38.8	33.3	45.2
Ücretsiz aile işçisi	31.3	6.9	48.7	7.9	48.5	9.3
İşsiz	45.7	58.4	51.0	72.5	53.2	68.4

Tablo 1’de görüldüğü üzere kadınların bilgisayar kullanımı ücretli, maaşlı ve yevmiyeli, işveren, kendi hesabına çalışan ve işsiz olmak üzere bu dört işgücü grubunda erkeklere oranla her zaman daha yüksektir. Kadınların erkeklere nazaran daha düşük orana sahip olduğu tek grup, tarım kesimini içinde barındıran ücretsiz tarım işçiliğidir. Dahası, oranlar arasındaki makasın, yani cinsiyetler arası uçurumun en bariz olduğu grup da yine ücretsiz aile işçisi erkeklerin bilgisayar kullanım oranı %31 ve kadınların %7 iken bu oranlar 2018’de %48 ve %9 olarak belirlemiştir. Bu veri bize kırsalda/tarım kesimindeki kadınların bilgisayar erişiminin çok düşük seviyede olduğunu net bir şekilde göstermektedir. Yine erkekler arasındaki oranın da çok yüksek olmadığını görülmekte, bu da tarımda akıllı çözümleri içerir uygulamaların bilgisayardan ziyade mobil teknoloji uyumunun önemini hatırlatmaktadır.

Tablo 2

İşgücüne Dahil Olanların Cinsiyete Göre İnternet Kullanımı Oranı, 2010-2020 (TÜİK Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması)

	İnternet Kullanımı Oranı					
	2010		2015		2020	
	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
Ücretli, maaşlı veya yevmiyeli	57.7	69.6	74.0	77.5	94.4	95.8
İşveren	66.9	75.5	84.6	89.8	95.3	98.1
Kendi hesabına çalışan	27.4	20.2	48.2	48.8	77.2	82.2
Ücretsiz aile işçisi	42.6	5.5	71.9	15.0	81.4	44.5
İşsiz	42.7	64.5	59.8	77.1	85.5	96.2

Aynı verinin, işgücüne dahil olanların cinsiyete göre internet kullanım oranı açısından sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2’de ilk dikkat çeken unsur, kendi hesabına çalışan ve ücretsiz tarım işçiliğine dair oranların diğer kategorilere göre incelenen tüm yıllarda düşüklüğüdür. Ücretsiz tarım işçiliği yine cinsiyetler arası uçurumun en yüksek olduğu kategoridir. 2020’de ücretsiz aile işçisi erkeklerin %81’i son üç ay içerisinde interneti kullanmış iken bu oran kadınlarda %44’tür. Konuya zamansal yaklaştığımızda ise bu uçurumun kısmen kapanmakta olduğunu görmekteyiz. İlgili oranlar 2010’da erkekler için %42 ve kadınları için %5 iken, 2015’te %71 ve %15 olarak belirlemiştir. Sonuçta tarımsal/kırsal alanlarda ücretsiz aile işçisi olarak kategorize edilen kadınların son on yıl içinde internet kullanımının ciddi bir yükseliş gösterdiğini, ancak bu oranın aynı kategorideki erkeklerin ancak yarısına erişebildiğini görüyoruz. Dahası, internete erişim diğer hiçbir kategoride cinsiyetler arası eşitsizliği bu kadar yansıtmamaktadır. Bu veriler yukarıda yürüttüğümüz tartışma ışığında irdelendiğinde, kırsal alanda geliştirilecek uygulamaların cinsiyet eşitsizliği bakımından halihazırdaki bu görece dezavantajlı durumu dikkate alması gerekliliği açıkça ortaya çıkmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dünya genelinde artan nüfus ve azalan kaynaklar, sağlıklı ve güvenilir gıdaya erişimin sürdürülebilir bir şekilde sağlanabilmesini günümüzün en önemli konularından biri haline getirmiştir. Tarım sektörünün bu bağlamdaki hayati rolü açıktır. Öte yandan, tarım dijital çağın getirdiği yeniliklerden diğer sektörler göre kısmen daha yavaş ve daha geç payını almaktadır. Yine de “akıllı tarım,” üretim sürecinin muhtelif öğelerinin kontrolünden karar verme süreçlerinin en verimlendirilmesine kadar pek çok alt başlığı içerecek şekilde son yıllarda çok daha fazla tartışmalara konu olan bir kavram ve uygulamalar bütünü olarak belirmiştir.

Akıllı teknolojilerin tarımda yarattığı yenilikler üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, uygulamaların belirsizliği azaltan ve tahmin edilebilirliği/verimliliği arttırmak gibi olumlu yönlerini öne çıkaranlar kadar toplumsal yapı ile ilişkisini hatırlatarak ihtiyatlı yaklaşan çalışmalar da mevcuttur. Bu bağlamda toplumsal yapıya duyarlı yenilikçilik kavramı etrafında Carbonel (2016), Wolfert (2017), Bronson (2018) ve Rotz'un (2019) çalışmalarında, akıllı tarım uygulamalarının toplumsal yapı, güç asimetrisi ve bilgiye erişim hakkı/adaleti konuları bakımından değerlendirilmesi gerekliliği vurgulanmakta ve uygulamaların beklenen performansı sergilemesine engel olabilecek olası sorunlar hatırlatılmaktadır. Akıllı tarım kavramı etrafında şekillenen bu literatür içinde bizim araştırmamız, konunun toplumsal cinsiyet açısından bir sorgulamasını yapması bakımından ikinci grup çalışmalara daha yakındır. Özellikle kırsal alanda ve tarım sektöründe, kadınların karar alma süreçlerine ve kaynaklara, mülkiyete ve hizmetlere erişim bakımından taşıdığı dezavantajlarla beraber düşünüldüğünde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin boyutunun derinleştiği bilinmektedir. Bu bağlamda bizim araştırmamız, akıllı tarım konusunda gelişen yazına, duyarlı yenilikçilik kavramı etrafında yaklaşarak ve toplumsal yapıyı derinlemesine kesen bu cinsiyet hattını hatırlatarak katkı sunmayı hedeflemektedir.

Ülkemizdeki akıllı tarım uygulamaları ve tarımda toplumsal cinsiyet konularına odaklanan araştırmaları değerlendirdiğimizde ise, ilk olarak uygulamaların geliştirilmesi, yaygınlaşması ve sonuç alınması sürecinin çok başında olduğu ve fakat önümüzdeki yıllarda yerleşiklik kazanabileceği söylenmelidir. Türkiye gibi halen çok büyük ve stratejik bir tarım ülkesinde bu teknolojik gelişim sürecinden istenilen verimin alınması ve değişimin gerçekleşmesi için toplumsal yapılara duyarlılık konusu önemsenmelidir. Bu bağlamda, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kırsaldaki toplumsal yapıyı kuran bir eksen olarak denkleme dahil edilmesi gerekmektedir. Bu olmadığında, yukarıda anılan araştırmaların gösterdiği gibi kırsaldaki kadının konumu iş yükü ve gelir bakımından daha da kötüleşmektedir.

Araştırmamız, bu konuda pilot uygulama olarak görülebilecek Vodafone Akıllı Köy Projesi'nin tanıtmış ve bundan sonraki uygulamalar için ortaya koyduğu sonuçlar üzerine eğilmiştir. Ayrıca, TÜİK Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarına dayanarak bir istatistiksel analiz gerçekleştirmiştir. Bu analizde öne çıkan unsurlardan birincisi, ülkemizin teknolojik adaptasyonunu, son on yılda hane düzeyinde büyük oranda mobil iletişim araçlarıyla sağlama eğiliminde olduğudur. Yaş gruplarına göre internet kullanımı incelendiğinde, her yaş grubunda kadınların internet kullanım oranlarının erkeklerin gerisinde olduğu görülmektedir. Öte yandan cinsiyetler arası fark, genç yaş gruplarında azalmaktadır. Son bir yıl içinde kamu kurum ve kuruluşlarıyla iletişimde interneti kullanma oranı son on yıl içinde artış gösterse, erkeklerin kullanım oranının tüm faaliyetler bazında kadınlara nazaran yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Ortaya çıkan başka bir sonuca göre, tüm meslek grupları açısından yıllar içinde internet kullanımı artsa da incelenen dönemde diğer tüm meslek gruplarıyla kıyaslandığında en düşük internet kullanımı, nitelikli tarım, ormancılık ve su ürünleri çalışanlarıdır. En çarpıcı sonuçlar ise son üç ay içinde bireylerin iş durumuna ve cinsiyetine göre bilgisayar ve internet kullanımlarını yıllara göre gösterir verilerdir. Kadınların bilgisayar kullanımı ücretli, maaşlı ve yevmiyeli, işveren, kendi hesabına çalışan ve işsiz olmak üzere bu dört işgücü grubunda erkeklere oranla her zaman daha yüksektir. Kadınların erkeklere nazaran daha düşük orana sahip olduğu tek grup, tarım kesimini de içinde barındıran ücretsiz aile işçiliğidir. Bu veriyi internet kullanımı bakımından incelediğimizde ise

kendi hesabına çalışan ve ücretsiz aile işçiliğine dair oranların diğer kategorilere göre tüm yıllarda en düşük kaldığı görülmektedir. Ücretsiz aile işçiliği yine cinsiyetler arası uçurumun en yüksek olduğu kategoridir.

Sonuçta kırsal alanda bilişim teknolojilerine dayanan çözümler, TÜİK verilerine dayanarak yaptığımız analizde görüldüğü üzere mevcut yapıya içkin toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin farkında olmalıdır. Akıllı tarım uygulamalarının önümüzdeki yıllarda daha da gelişme ve yaygınlaşma ihtimali çok yüksek görülmektedir. Bu uygulamalar ve politikalar üretilirken, toplumsal yapıyı derinlemesine kesen cinsiyet hattına dair bir duyarlılıkla ilerlenmesinin ümit edilen değişimin yakalanabilmesi için hayati olduğunu vurgulamak istiyoruz. Kadınların hane içindeki ve üretim sürecindeki konumunu kimlik, karar alma yetkisi, hizmetlere erişim ve mülkiyet bakımından güçlendirecek şekilde formüle edilecek akıllı tarım uygulamaları, mevcut dezavantajlı durumun değiştirilmesini sağlayabilecek bir fırsat oluşturabilecektir. Bu vurgulara ek olarak, özellikle ülkemiz açısından geliştirilecek uygulamaların bilgisayardan ziyade mobil kullanımı ve orta yaş ve üstünden ziyade genç çiftçileri hedeflemesi gerektiğini önermekteyiz. Son olarak, araştırmamızı kısıtlı veriye erişim imkanına sahip olduğumuz pandemi koşullarında gerçekleştirmemizden kaynaklı sınırlılıkları mevcuttur. İleriki çalışmalarda, uygun saha çalışmasını ve özellikle konunun ana öznesi olan kırsal kadınları içerir şekilde tasarlanacak araştırmalar ile devam etmek yararlı olacaktır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %50, ikinci yazarın %50 katkı oranı bulunmaktadır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Ataseven, Y. Z. (2018). *Türkiye'de tarım politikalarında kadının toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında incelenmesi: Çay yetiştiriciliğinde kadının yeri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atasoy, D. Z. (2019). *Türkiye'de akıllı tarımın mevcut durum raporu: Akıllı Tarım Platformu*. <http://www.tarmakbir.org/haberler/atp/atprapor.pdf> adresinden 12.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Bacco, M., Barsocchi, P., Ferro, E., Gotta, A. and Ruggeri, M. (2019). The digitisation of agriculture: A survey of research activities on smart farming. *Array*, 3(4), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.array.2019.100009>
- Boğaziçi Üniversitesi Yenilikçi Tarım ve Gıda İşletmeciliği Platformu. (t.y.). *Bountarım*. <https://www.bountarim.net/> adresinden 18.01.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Brasier, J. K., Sachs, E. C., Kiernan, E. N., Trauger, A. and Barbercheck, M. (2014). Capturing the multiple and shifting identities of farm women in the Northeastern United States. *Rural Sociology*, 79(3), 283–309. <https://doi.org/10.1111/ruso.12040>
- Bokemeier, J. and Garkovich, L. (1987). Assessing the influence of farm women's self-identity on task allocation and decision making. *Rural Sociology*, 52(1), 13–36.
- Bronson, K. (2018). Smart farming: Including rights holders for responsible agricultural innovation. *Technology Innovation Management Review*, 8(2), 7-14. <https://timreview.ca/article/1135>

- Bronson, K. and Knezevic, I. (2016). Big data in food and agriculture. *Big Data & Society*, 1-5. <https://doi.org/10.1177/2053951716648174>
- Burg, S., Bogaardt, M. J. and Wolfert, S. (2019). Ethics of smart farming: Current questions and directions for responsible innovation towards the future. *NJAS - Wageningen Journal of Life Sciences*, 90-91, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.njas.2019.01.001>
- Carbonell, I. M. (2016). The ethics of big data in big agriculture. *Internet Policy Review*, 5(1), 1-13. <https://doi.org/10.14763/2016.1.405>
- Carolan, M. (2018). ‘Smart’ farming techniques as political ontology: Access, sovereignty and the performance of neoliberal and not-so-neoliberal worlds. *Sociologia Ruralis*, 58, 745-764. <https://doi.org/10.1111/soru.12202>
- Comité Européen des Groupements de Constructeurs du Machinisme Agricole. (2017). *Farming 4.0: Future of agriculture*. <https://euagenda.eu/upload/publications/untitled-62960-ea.pdf> adresinden 13.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Eastwood, C., Dela Rue, B., Klerkx, L. and Ayre, M. (2019). Managing socio-ethical challenges in the development of smart farming: From a fragmented to a comprehensive approach for responsible research and innovation. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 32, 741–768. <https://doi.org/10.1007/s10806-017-9704-5>
- Ecevit, M., Karkıner, N. ve Büke, A. (2014). Köy sosyolojisinin daraltılmış kapsamından, tarım-gıda-köylülük ilişkilerine yönelik bazı değerlendirmeler. *Mülkiye Dergisi*, 33(262), 41-61.
- Ercan, Ş., Öztep, R., Güler, D. ve Saner, G. (2019). Tarım 4.0 ve Türkiye’de uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi. *Tarım Ekonomisi Dergisi*, 25(2), 259-265. <https://doi.org/10.24181/tarekoder.650762>
- Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2011). *Gender in agriculture: Closing the gender gap*. Retrieved from <http://www.fao.org/3/i2050e/i2050e.pdf> in 13.11.2020
- Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2014). *Gender in agriculture: Closing the gender gap*. Retrieved from <http://www.fao.org/3/i8815en/I8815EN.pdf> in 13.11.2020
- Güldal, H. T. ve Özçelik, A. (2022). Tarım işletmelerinin sermaye yapılarının akıllı tarıma uygunluğunun değerlendirilmesi. *Tarım Ekonomisi Dergisi*, 28(1), 1-11. <https://doi.org/10.24181/tarekoder.1009535>
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Huawei. (2017). *The connected farm: A smart agriculture market assessment*. Retrieved from <https://www.huawei.com/-/media/CORPORATE/Images/PDF/v2-smart-agriculture-0517.pdf?la=en> in 10.09.2020
- Michels, M., Fecke, W., Feil, J-H., Musshoff, O., Lülfs-Baden, F. and Krone, S. (2020). “Anytime, anyplace, anywhere”- A sample selection model of mobile internet adoption in German agriculture. *Agribusiness*, 36, 192– 207. <https://doi.org/10.1002/agr.21635>
- Morvaridi, B. (1992). Gender relations in agriculture: Women in Turkey. *Economic Development and Cultural Change*, 40(3), 567-586.

- Oltra-Mestre, M. J., Hargaden, V., Coughlan, P. and Segura-García del Río, B. (2020). Innovation in the agri-food sector: Exploiting opportunities for industry 4.0. *Creativity and Innovation Management*, 30(1), 198-210. <https://doi.org/10.1111/caim.12418>
- Özdemir, G., Unakitan, G., Keskin, G., Yılmaz, E. ve Ülker, E. F. (2017). Tarım işletmelerinde kadınların işgücüne katkısı ve örgütlenme yaklaşımları: Trakya bölgesi örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(39), 33-58. <https://doi.org/10.21560/spcd.v17i33911.227587>
- Özdoğan, B., Gacar, A. and Aktas, H. (2017). Digital agriculture practices in the context of agriculture 4.0. *Journal of Economics, Finance and Accounting*, 4(2), 184-191. <http://doi.org/10.17261/Pressacademia.2017.448>
- Rose, D. and Chilvers, J. (2018). Agriculture 4.0: Broadening responsible innovation in an era of smart farming. *Frontiers in Sustainable Food Systems*, 2(87), 1-7. <https://doi.org/10.3389/fsufs.2018.00087>
- Rotz, S., Gravely, E., Mosby, Duncan, E., Finnis, E., Horgan, M. ... Fraser, E. (2019). Automated pastures and the digital divide: How agricultural technologies are shaping labour and rural communities. *Journal of Rural Studies*, 68, 112-122. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.01.023>
- Santiteerakul, S., Sopadang A., Tippayawong, Y. K. and Tamvimol, K. (2020). The role of smart technology in sustainable agriculture: A case study of Wangree Plant Factory. *Sustainability*, 12(11), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su12114640>
- Saygılı, F., Kaya, A. A., Çalışkan, T. E. ve Kozal, E. Ö. (2019). *Türk tarımının global entegrasyonu ve tarım 4.0*. İzmir Ticaret Borsası. <https://itb.org.tr/img/userfiles/files/ITB%20TARIM.pdf?v=1550751511711> adresinden 10.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). *Hanelerde bilişim teknolojileri kullanımı*. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679) adresinden 09.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği. (2017). *Türkiye'nin sanayide dijital dönüşüm yetkinliği*. <https://tusiad.org/tr/basin-bultenleri/item/9875-turkiye-nin-sanayide-dijital-donusum-yetkinligi-konferansi> adresinden 12.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksekkaya, Ö. (2018). *Rural women in Turkey (1923-): An examination of the transformation of agriculture and the environment in Turkey through gender lenses*, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- VODAFONE. (2019). *Vodafone akıllı köy durum raporu 2016-2019*. <http://www.vodafoneakillikoy.com/koydeki-degisimler.php> adresinden 09.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Wolfert S., Ge, L., Verdouw, C. and Bogaardt, M. J. (2017). Big data in smart farming – A review *agricultural systems*, 153, 69-80. <https://doi.org/10.1016/j.agsy.2017.01.023>

Extended Abstract

Introduction

Development of digital technologies has dramatically changed economic activity in general, and industry, trade and service sectors in particular by the new century. Agriculture, which is the primary area of food production, has followed these developments though having a slower pace than other sectors. Yet, the relationship of technology and agricultural sustainability is discussed more and more in recent years due to rapidly increasing population, climate change and food regime crisis. As a result, new technologies and applications called “smart agriculture” as a whole are becoming more widely used for agricultural productivity increase, resource efficiency and environmentally friendly production. Turkey is still a big agricultural producer country and has initiated some of the smart agricultural practices. This article is inspired by the literature about smart agriculture, and introduces what smart agriculture is and its practical implications, and how it is discussed in social sciences until so far. This study aims to consider smart agriculture practices from the perspective of gender relations within the concept of “responsible innovation.”

Design and Methodology

Design of this study depends on desktop research of relevant documents and a thick description of the available data about the topic. Since the research subject is a recent phenomenon, it is hard to say that there have been information produced at a satisfactory level. Then, this study firstly gather a bunch of data by desktop research of official documents and limited number of studies conducted by some independent institutions. This part includes the reports of the Ministry of Agriculture and Forestry, a research done on the behalf of Izmir Chamber of Commerce and some web posts. Desktop research has also have an insight on Vodafone Smart Agriculture project, which is the first implication of smart agriculture practices in rural Turkey. Following this collection, Household Information Technologies Usage Survey of Turkish Statistical Institute 2011-2020 (TURKSTAT) is used to better develop a perspective about the current situation of Turkish people of using smart technologies. The Information Usage Survey presents the most updated data in a longitudinal manner. The survey contains all households around Turkey, and selects individuals between 16 and 74 years old. The sample is selected with a two step stratified systematic cluster sampling method by TURKSTAT. The survey is comprehensive to understand the relation between Turkish individuals and information technologies. Differences rising from gender or employment status can also be tracked in the results of the survey. Hence, it gives important insights for our study. We make a descriptive analysis for the internet and smart technology usage according to age, gender, and employment status.

Findings

Vodafone Smart Village Project is the most outstanding development in Turkey concerning smart agriculture. The Project has been implemented in the last five years, and given some fruits also. High satisfaction of participants to the Project is reported by the company. The Project implementers emphasize that they have given extra importance to rural women’s participation, and most of their benefitters are women. Yet, the Vodafone Project is a unique case and can provide a very limited experience.

TURKSTAT Household Information Technologies Usage Survey shows that our country has made the technological adaptation through mobile, instead of desktop, solutions at household level in the last ten years. Internet usage among men is always higher than women’s for all age categories. Yet, the gap between male and female usage rates is getting smaller in younger ages, that it is 5% for 16-24 years old group and 6% for the 25-34 years old. From 2011 to 2020, internet usage has increased for all occupation groups in Turkey. Yet, the smallest increase is seen in the qualified agriculture, forestry and aquaculture jobs.

The most striking result is seen in the analysis of internet usage statistics according to gender and employment status. Computer usage of women is higher than men for all four categories of wage and salary earners, employees, self-employed and unemployed. The sole and single category that computer usage of women is lower than of men's is unpaid family workers, of which overwhelming part as a category is consisted by agricultural jobs. Gender gap for internet usage also gives significant results. The biggest gap is seen again in unpaid family work. In 2020, 81% of the men under the category of unpaid family work has used Internet whereas this rate is just 44% among women of the same group.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The theoretical discussion around smart agriculture practices have two main roads. Some research has shown that smart agriculture applications will lead to significant changes in such a sector characterized by uncertainty by bringing accuracy in production processes, increasing predictability and creating a more secure, transparent, economic and efficient food chain. Other bunch of studies have discussed potential risks and obstacles for smart agricultural practices to reach their aims. They emphasize that the policies should be defined "responsive" to social structure, and address power asymmetry and right to access information for success. As a theoretical implication, this study shares the cautions of the second branch of studies about the necessity of formulating policies and creating applications by taking into account the current social structure including unequal gender relations within small-scale rural households.

This article argues that smart agriculture practices should be designed with an awareness of gender relations which are deeply rooted in economic and social structure as a generator of inequalities and disadvantages. Such gender sensitive policies empowering rural women in terms of decision making, production process, access to services and resource ownership will be able to trigger a change in women's disadvantaged position.

Another conclusion of our analysis is that smart agriculture practices are to be defined with a mobile solution, rather than desktop offerings, and a focus on young farmers, rather than elders to be effective in Turkish context.

This is the first article written about Turkey on the topic with a gender perspective. Smart agriculture applications will surely develop in the following years and our study underlines the importance of their being sensitive to social structure, including deep-rooted gender differences, to be successful and reach their aims to change the rules of the game in rural areas. In addition, the article introduces two important bunch of studies to the attention of the readers, one on smart agriculture and the other on "responsive innovation." Lastly, the study is a good example of analyzing existing statistics with a new perspective and reach interesting results.

First limitation of this study is its geographical scope. It focuses just on Turkey, and does not provide a comparative perspective. Moreover, it is not sensitive to geographical differences within Turkey. This limitation is important concerning that Turkey is a very big country with having significant regional differences. It would be a real progress to study such data having being collected to include regional variable. Another limitation of the study is that it does not depend on an area study. Although the smart agriculture sector is too small in our country, it includes some important tech-firms, R&D agencies, and limited number of experiences in real production at farm level. This type of an area study would be a very good further research about the topic.

Türkiye’de Çocuk Yoksulluğuna İlişkin Bir Değerlendirme

Ali Osman ÖZPOLAT
Hacettepe Üniversitesi
aliosmanozpolat@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-2482-8457

Elif AKTUNA
Hacettepe Üniversitesi
elifaktunaa@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-6246-7309

Derleme Makale

DOI: 10.31592/aeusbed.1213348

Geliş Tarihi: 01.12.2022

Revize Tarihi: 15.02.2023

Kabul Tarihi: 09.03.2023

Atf Bilgisi

Özpolat, A. O. ve Aktuna, E. (2023). Türkiye’de çocuk yoksulluğuna ilişkin bir değerlendirme. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 204-223.

ÖZ

Yoksulluk küreselleşme ve gelişen dünyayla beraber sadece gelişmemiş ya da gelişmekte olan toplumları değil tüm dünyayı etkisi altına almaktadır. Yoksulluk bir toplumdaki tüm bireylerin haklara erişmesinde engeller yaratmakta ve yaşamın farklı alanlarında çeşitli güçlükler yaşanmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda dezavantajlı gruplar içerisinde en büyük engellerle ve güçlüklerle karşılaşan çocukların yoksulluktan en fazla müzdarip olan kesimi oluşturduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle çalışmamızda çocuk yoksulluğunun genel olarak değerlendirilmesinin yanı sıra; yoksulluk olgusu, çocuk yoksulluğu kavramı, çocuk yoksulluğunun nedenleri ve çocuk yoksulluğunun deneyimlenme biçimleri üzerinde durulmuştur. Buna göre çocuk yoksulluğunun en temel nedenlerinin yetersiz üretim ve adil olmayan paylaşım olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bireylerin çocukluk döneminde deneyimledikleri yoksulluğun çocukları yetişkinlik dönemlerinde, hatta yaşlılık döneminde bile negatif etkilediği belirlenmiştir. Diğer yandan Türkiye’nin de çocuk yoksulluğunu şiddetli bir şekilde yaşayan ülkelerden birisi olduğu görülmüştür. Buna göre ilerleyen süreçte Türkiye’de çocuk yoksulluğuna gereken önemin verilmemesi ve gerekli farkındalığın oluşmaması durumunda çocukların yaşamakta olduğu sorunların daha da artacağı ve çeşitleneceği kayda değer bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yoksulluk, eşitsizlik, çocuk yoksulluğu.

An Assessment of Child Poverty in Turkey

ABSTRACT

Along with globalization and the developing world, poverty affects not only underdeveloped or developing societies but also the whole world. Poverty creates obstacles for all individuals in a society to access rights and causes various difficulties in different areas of life. In this context, it is possible to say that the children who face the greatest obstacles and difficulties among the disadvantaged groups constitute the segment that suffers the most from poverty. For this reason, in addition to the general evaluation of child poverty in our study; The phenomenon of poverty, the concept of child poverty, the causes of child poverty and the way of experiencing child poverty are emphasized. Accordingly, it was concluded that the most basic causes of child poverty are insufficient production and unfair sharing. In addition, it has been determined that the poverty experienced by individuals in childhood negatively affects children in their adulthood and even in old age. On the other hand, it has been observed that Turkey is one of the countries experiencing severe child poverty. According to this, it has emerged as a remarkable result that in the future, if the necessary importance is not given to child poverty in Turkey and the necessary awareness is not formed, the problems experienced by children will increase and diversify.

Keywords: Poverty, inequality, child poverty.

Giriş

Bilindiği üzere yoksulluğun kökeni çok eski zamanlara dayanmaktadır. Yoksulluk ve yoksullukla mücadele, insanlığın yüzyıllardır karşılaştığı en büyük sorunlardan birini oluşturmaktadır (Aktan, 2002). Fakat yoksulluğun uluslararası bir sorun olması bu kavramın tanımlanmasını güçleştirmektedir. İktisatçılar, sosyologlar ve tarihçiler gibi farklı alan uzmanları yoksulluğun sebepleri konusunda birbirlerinden farklı görüşler ileri sürmektedir. Ancak günümüzde hala yoksulluk ortadan kaldırılamayan bir sorun olarak varlığını devam ettirmektedir.

Yoksulluk heterojen bir kavramdır. Değişik nüfus kesimlerine göre, hayatın farklı evrelerinde farklı biçimlerde tezahür etmektedir. Çeşitli yoksulluk biçimleri zaman içinde değişik şekillerde ortaya çıkmaktadır. Bazıları aniden bir boşanma sonucu meydana gelirken, bazıları da iş hayatındaki uzun süreli istikrarsızlıklar sonucunda meydana gelebilmektedir (Durgun, 2011). Ancak yoksulluğun toplum üzerindeki etkileri her dönemde kendini farklı şekillerde göstermiştir. Ayrıca yoksulluğun etkileri toplumda var olan dezavantajlı gruplara göre de değişkenlik göstermektedir. Fakat genel olarak yoksulluğu en derinden yaşıyan ve yoksulluğun en fazla etkilediği grubu çocuklar oluşturmaktadır. Yoksulluk sebebiyle çocukların fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimleri olumsuz yönde etkilenmektedir. Buna ek olarak çocukluk döneminde ekonomik problemlerle karşı karşıya kalan bireylerin yoksulluk döngüsüne girerek bunu kuşaklar boyunca aktarması nedeniyle yetişkinlik dönemlerinde de yoksulluk sorununu yaşama riskleri oldukça fazladır. Bu nedenle ülkelerin gündeminde yer alan önemli problemlerden birini de çocuk yoksulluğu oluşturmaktadır.

Yoksulluk, çocukların yaşama, büyüme ve gelişme açısından ihtiyaç duydukları imkânlarla erişmelerine engel olmaktadır. Çocuk yoksulluğu oranlarının yükselmesiyle; duygusal, fiziksel ve cinsel istismarla çocukların karşılaşarak hak ihlallerine uğrama olasılıkları artış göstermiştir. Ekonomik olarak sorun yaşıyan aile içerisinde büyüyen çocukların temel haklarından da yoksun olduğu araştırmalar tarafından ortaya konulmaktadır.

Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde çocuğun yüksek yararının göz önüne alınmasının önemi ifade edilirken dünyada çocukların yarından fazlasının ekonomik sorunlar ve savaş gibi sorunlarla karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir (Kurnaz, 2007). Ayrıca gelişmekte olan ülkelerde yapılan araştırmalarda yoksul çocukların ortak özelliklerinden birisinin kalabalık aileler olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bir toplumda veya bir ülkede yoksul sayısı arttıkça yoksul çocuk sayısı daha hızla artacak ve bu kısır döngü yükseliş göstermeye devam edecektir (Estwaran, 2006). Bu bağlamda çocukların yaşamış olduğu sorunların ortadan kaldırılması noktasında genelde yoksulluğun, özelde ise çocuk yoksulluğunun önlenmesi önem arz etmektedir. Çocuk yoksulluğunun önlenmesi halinde, çocukların temel haklara ve imkânlarla ulaşması sağlanacak olup yetişkinlik döneminde de çocukların yoksullukla karşılaşma riskleri azalmış olacaktır.

Sonuç olarak bu çalışmada çocuk yoksulluğunun bütün boyutları ile ele alınması noktasında; çocuk yoksulluğu kavramı, yoksul çocukların Dünya ve Türkiye’deki durumu ve çocuk yoksulluğunun yansıma biçimleri olan çalışan çocuklar, korunmaya muhtaç çocuklar, sokakta yaşıyan çocuklar ve suça sürüklenen çocuklar üzerinde durularak çocuk yoksulluğunun önlenmesine ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Yoksulluk Kavramı ve Yoksulluk Türleri

Bireylerin hayatlarını idame ettirebilmeleri için gereken; gıda, giyim ve barınma gibi ihtiyaçlarının karşılanma biçimleri bireyin yaşadığı zamana ve bulunduğu topluma göre farklılıklar gösterebilmektedir (Altındağ, 2019). Söz konusu ihtiyaçların giderilememesi durumunda yoksulluk tehlikesi ile karşı karşıya kalınabilmektedir. Bu bağlamda yoksulluk, insani gereksinimlere ve gereksinimlerin karşılanabilmesine dayanmaktadır. Bu nedenle yoksulluk içerisinde giyecek, beslenme, sağlık, eğitim gibi ihtiyaçları da barındırmaktadır. Yoksulluk, Dünya Bankası’na göre; bireyin yaşam standardının asgari bir seviyeye ulaşamaması durumudur. Yoksulluktan bahsedilirken bireylerin yaşadıkları yetersizlikler ise; fiziksel güçsüzlük, ekonomik yetersizlik, orantısız gelir ve mülkiyet dağılımları, katılımın yeterli olmaması, siyasi istikrarsızlıklar, çevre kirlilikleri, kamu hizmetlerinin yeterli düzeyde olmaması, insanların sosyal hak ve güvenceye sahip olmamasıdır. Buradan hareketle yoksulluğun, yapısal ve sınıfsal temelli olduğunu belirtmek mümkündür (Aygen, 2016).

Yoksulluk kavramı yaşanan zamana ve mekâna göre değişmektedir. Zamanla bu değişimin yaşanmasına toplumdaki ekonomik, sosyal ve siyasi durumlar ve değişimler etkili olmuştur. Örneğin 16. yüzyılda yoksulluğa atfedilen anlam temel ihtiyaçlar ile ilgiliyken günümüzde yoksulluğa atfedilen anlam daha kompleks gereksinimlerin karşılanamamasını ifade etmektedir (Buğra, 2013).

Bir dizi temel tüketim malları ve hizmetlerinin maliyetine dayalı bir parasal yoksulluk sınırı kullanılarak yoksulluğun ölçülmesi bir asırdan daha eski olsa da, yoksunluğa yönelik çok boyutlu yaklaşımlar henüz yenidir. Yoksulluğu anlama ve ölçmeye yönelik uygulamalar içinde bulunduğumuz yüzyıl içerisinde başlamıştır (Abdu ve Delamonica, 2018). Özellikle II. Dünya Savaşından sonra gözle görülür bir şekilde yoksulluk kavramı ve çocukların refahı gündeme gelmiştir (Cornia, 1997).

Yoksulluğun tanımlanmasının oldukça zor olması nedeniyle birçok yazar ve uygulayıcı bu kavramı tam anlamıyla ifade etmenin ne kadar güç olduğuna vurgu yapmıştır (İkizoğlu, 2002). Yoksulluk kavramının tek bir tanımı olmamasına rağmen ortak kabul gören çeşitli türleri bulunmaktadır. Bunlar; mutlak yoksulluk, görelî yoksulluk ve insani yoksulluktur. Mutlak yoksulluk ile görelî yoksulluk tanımlamaları maddî gelire dayanmaktayken, insani yoksulluk ise maddî gelire ek olarak bireylerin gereksinim duydukları toplumsal ihtiyaçlara dayanmaktadır (Ak, 2016).

“Mutlak Yoksulluk”, birey ya da ailenin hayatını idame ettirecek asgari bir gelir seviyesine erişememesi, gereksinimlerini karşılayacak yeterli mal ve kaynaklara ulaşamaması ya da birey veya ailenin asgari besin kaynaklarına erişememesi durumudur. Mutlak yoksulluk genellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde oldukça sık bir biçimde görülmektedir. Mutlak yoksulluk sınırı toplumdaki bütün bireyler için önerilen nitelikli bir yaşam standardını sürdürebilmek amacıyla gereken asgari düzeydeki gıda maddelerinin karşılanıp karşılanmaması ile hesaplanmaktadır. Mutlak yoksullukta bireyin sağlıklı bir beslenme için gereken kalori miktarının hesaplanmasının ardından bir yoksulluk sınırı belirlenerek bu sınırın altındaki birey ya da ailelerin mutlak yoksul kategorisi içerisinde olduğu ifade edilmektedir. Dünya Bankasının yaptığı bir çalışmaya göre minimum günlük kalori miktarı 2.400 kalori olarak ifade edilmiştir. Toplumdaki bir insanın açlık sınırının altında olduğunu söyleyebilmek için günlük olarak 2.400 kaloriden daha az gıda maddesi tüketmesi gerekmektedir. Kısacası tanımlanan yoksulluk sınırı ile bireylerin sahip oldukları gelir düzeyleri karşılaştırılmakta ve bu sınırın altında kalan bireyler yoksul olarak tanımlanmaktadır (Özcan, 2018).

“Görelî Yoksulluk” ise toplumdaki bireylerin, toplumun geneline göre mevcut refah seviyesi ortalamasının altında kalması veya diğer bireylere göre ortalama gelir seviyesinin aşağısında bir gelire sahip olması olarak ifade edilmektedir (Ak, 2016). Başka bir deyişle görelî yoksulluk, insanların gereksinimlerini mutlak olarak giderebilmesi fakat içinde var oldukları toplumun ortalama refah düzeyine erişememesidir (Yüksel Arabacı, 2016). Ancak bu durum toplumdaki orta sınıf ile üst sınıf arasındaki kıyasa göre ortaya konulmaz. Bunun yerine, alt sınıfın gelir düzeyi ve tüketim durumunun orta veya üst sınıfa göre konumu temel alınmaktadır. Kısacası asgari yaşam seviyesi yerine asgari refah seviyesine erişemeyen alt sınıf görelî yoksulluğun temelinde yer almaktadır (Açıkgöz ve Yusufoglu, 2012).

Diğer önemli bir yoksulluk türü ise yukarıda da bahsettiğimiz gibi insani yoksulluktur. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (United Nations Development Programme [UNDP]) yoksulluğun türleri konusunda bir tanımlama yaparak insani yoksulluk kavramını yoksulluk literatürüne kazandırmıştır. UNDP'nin 1997 İnsani Gelişme Raporu ile ilk kez yeni bir yoksulluk kavramı ortaya çıkarılmıştır. Bu yeni kavrama da ‘İnsani Yoksulluk’ denilmiştir. UNDP yayınladığı raporlarda; kişi başı gelir hesaplarının dışında insan kaynaklarının gelişimini, insani gelişme kavramını, asgari ihtiyaçlara erişebilme düzeyini, insanı insan yapan faktörleri değerlendirmekte ve bu sayede kalkınmada insanın rolünü ele almayı hedeflemektedir. Kısacası enerji, temizlik, eğitim, iletişim ve içme suyuna ulaşabilme şansı ya da ulaşamama şanssızlığı yoksulluğun “insani” boyutu olarak ifade edilmektedir (Arpacıoğlu ve Yıldırım, 2011).

Yoksulluğun çok boyutlu ve çok yönlü olmasından kaynaklanan bu tanımlar ve daha fazlası yoksullukla mücadelede uygulamalarını güçleştiriyor gibi görünse de sağladığı faydalar da göz ardı edilmemelidir. Yoksulluğun bu farklı tanımlamaları yoksulluğa ilişkin bakış açımızı genişletmekte ve yoksullukla mücadelede farklı strateji ve uygulamalar geliştirilmesinde fayda sağlamaktadır.

Yoksulluğun Nedenleri

Yoksulluk genel itibariyle yetersiz üretim ve adil olmayan paylaşım sebebiyle meydana gelmektedir. İşsizlik, enflasyon, yüksek faiz oranları, adaletsiz vergi sistemi gibi sebepler de ekonomik nedenleri oluşturmaktadır. Bir toplumdaki gelir eğer adaletli bir şekilde dağıtılmıyorsa toplum içerisinde yoksulluğu ortaya çıkarmakta ve yoksulluğu yapısal bir niteliğe dönüştürmektedir. Yoksulluğun nedenlerinin üzerinde durulması ve çözülmesi yoksullukla mücadele politikaları için önem arz etmektedir. Yoksullukla mücadelede nitelikli politikaların oluşturulması için yoksulluğa sebep olan faktörlerin incelenmesi oldukça önemlidir. Eğer yoksulluğun sebeplerine ilişkin yeterli bir bilgiye sahip olunmazsa oluşturulacak ve uygulanacak politikalar istenen başarıyı sağlayamayacaktır (Özsoy ve Karataş, 2021).

Yoksulluk bir dizi sosyal, ekonomik ve siyasal etken sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu etkenler arasında giderek artan küreselleşme, işsizlik, eğitim imkânlarından yararlanamama, göç ve konut problemleri sıralanabilir. İlk olarak küresel dünyada zenginlerle yoksullar bir arada yaşamaktadır. Günümüzde yoksullar ve zenginler arasındaki uçurum giderek artmış durumdadır. Yoksulluğa etki eden önemli bir diğer faktör ise işsizliktir. Günümüzde işe girme ve işten atılma gibi sorunlardan dolayı bazı gruplar sık sık yoksullaşma ve yoksulluktan çıkma arasında mekik dokumaktadır. Yoksulluğa sebep olan bir diğer faktör ise eğitimsizliktir. Eğitimsizlik yoksulluğun hem nedeni hem de sonucu olarak karşımıza çıkabilmektedir. Eğitim fırsatlarına erişemeyen birey kendini yoksulluk döngüsünden kurtaramamaktadır. Bir diğer önemli yoksulluk faktörü ise göçtür. Özellikle köyden kente yaşanan göç ile kırsal kesimden gelen insanlar kentlere uyum sağlayamamakta ve eğitim, sağlık gibi fırsatlara erişemeyip toplum tarafından dışlanmaktadır. Aynı eğitimde olduğu gibi yoksullukla göç arasında da döngüsel bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Son olarak önemli bir yoksulluk faktörü ise konut problemleridir. Yoksul hanelerde birey sayısı oldukça fazla ve çok küçük, sağlıklı ev ortamlarında birkaç aile birden yaşamaktadır (Açıkgöz ve Yusufoğlu, 2012).

Yoksulluğa sebep olan en önemli hususlar arasında gelişmekte olan ülkelerin güçlü olmayan kurumsal yapılarında uygulanan neoliberal politikalar, yüksek enflasyon, düşük büyüme oranları, önlenebilir bütçe açıkları ve dış ticaret açıkları gibi ekonomik istikrarsızlığa neden olan sorunlar bulunmaktadır. Ayrıca gelişmekte olan ülkeler içerisinde görülen demokrasi sorunları, hak ve özgürlüklerin kısıtlanması ve insan hakları ihlallerinin yaşanması yoksulluğun yasal ve yönetsel nedenleri arasında yer almaktadır (Kabaş, 2009).

Çocuk ve Çocuk Yoksulluğu Kavramı

Türkiye’de çocuk yoksulluğuna ilişkin sağlıklı bir değerlendirme yapılabilmesi için çocuk kavramı ile çocuk yoksulluğunun incelenmesi önem arz etmektedir.

Çocuk Kavramı

Toplumlar çağlardan beri çocuk kavramı ile ilgilenmektedir. Fakat bu ilginin biçimi ve niteliği tarihsel süreçte farklılıklar göstermektedir. Ek olarak çocukluk farklı mesleki disiplinler tarafından da kendine özgü bir şekilde açıklanmaya çalışılmaktadır (Özpolat, 2021). Günümüzde ülkelerin gelişmişlik seviyesine ve var olan zamana göre farklı çocuk tanımları mevcuttur. Genel olarak, çocuk kavramı yaş sınırı ile ifade edilse de bu yaş sınırı genellikle ülkeden ülkeye, kırdan kente göre ayrımlar içermektedir. Birleşmiş Milletlere (BM) göre her bir birey on sekiz yaşına gelinceye kadar çocuk sayılmaktadır. Bu durumun tek istisnası erken yaşta reşit olma durumudur (BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989: madde 1). 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununa göre ise çocuk “Daha erken yaşta ergin olsa bile, on sekiz yaşını doldurmamış kişi” olarak tanımlanmaktadır.

Günümüzde dünyada 0-14 yaşları arasında tahminen 2 milyar çocuk bulunmaktadır. Düşen doğurganlık oranları nedeniyle bu sayının 2050’de 2,06 milyar ile zirve yapması ve ardından 2100’de tekrar 1,9 milyara düşmesi beklenmektedir (Statista, 2023). Benzer şekilde çocuk nüfus oranı ortalaması Dünyada %30,0 olarak belirlenmiştir. Ancak Türkiye’de çocuk nüfusu 22 milyon 738 bin

olarak hesaplanmış olup toplam nüfus oranının %26,9 ile dünya çocuk nüfus ortalamasının altında kaldığı görülmüştür (Türk İstatistik Kurumu [TÜİK], 2021a; TÜİK, 2022). Tüm dünyada istatistiksel olarak çok büyük bir kesimi meydana getiren çocukların sahip oldukları yaşam standartları çocukluk döneminin ne kadar kaliteli geçtiğini göstermektedir. Çocuk; bakılması ve korunması gereken; bağımlı, meraklı, heyecanlı, umutlu, duyarlı ve gelişmekte olan bir varlıktır. Birey eğer çocukluk dönemini geliştirerek, oyun oynayarak, öğrenerek geçirirse toplumun mutluluğuna da yetişkinlik döneminde katkı sağlayacaktır (Turgut, 2019).

Geçmişte, çocuk kendi ihtiyaçlarını gidermeye başladığında toplumdaki her birey gibi yetişkin sayılmaktaydı. Rönesans Döneminden önce çocuklar toplum tarafından küçük yetişkinler olarak ifade edilmekteydi ve yedi yaşına gelen bir erkek çocuk aşıklık olmak ve savaşa gitmek gibi şeylerin haricinde her yönüyle bir yetişkin erkek sayılmaktaydı (Turgut, 2019). Çocukluk kavramı böyle ele alındığında ebeveynlerin kendi yararlarını çocuklarının yararları üstünde tutması oldukça doğaldır (Küt, 2017). Ancak çocukluk döneminin kavramsallaştırılması, çocuğun yetişkinlerden farklılaşan ve toplumda yetişkinlerden ayrı bir kategori olarak değerlendirilmesiyle gerçekleşebilmiştir. Sanayi devriminin yaşanması ve tüm dünya toplumlarını etkilemesiyle üretim sürecinde fiziksel gücün bir önemi kalmamış böylece çocuklar işgücü piyasasına daha çok katılmaya başlamıştır. Bu bağlamda çocukluk ülkelerin ekonomik düzeyinin iyileştirilmesinde önemli bir gelişim süreci olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Öztürk, 2008).

Küreselleşen dünya ve bilimdeki ilerlemelerle beraber ise nitelikli eğitime sahip bireylere olan gereksinim artmıştır. Bunun sonucunda çocuklara yönelik kalıp yargılar değişmiş ve 19. yüzyıl sonu 20. yüzyıl başlarında çocukluk dönemi yeniden ele alınmaya başlanmıştır (Yapıcı ve Yapıcı, 2004). Sonuç olarak çocuklara ilişkin görüşlerde zaman içerisinde ciddi anlayış değişiklikleri yaşanmış ve günümüze kadar çocukluğun ayrı ve kendine özgü gelişimsel dönem olduğuna dair yeni bir Dünya görüşü gelişmiştir (Sağlam ve Aral, 2016).

Çocuk Yoksulluğu Kavramı

Çocuk yoksulluğu, çocukların haklarına erişmesini engelleyen, toplumda eşit bireyler olarak yaşamlarındaki potansiyellerini kısıtlayan bir durumdur. Aynı zamanda çocukların büyümeleri, gelişmeleri, hayatta kalmaları için gereksinim duydukları maddi ve manevi herhangi bir kaynaktan yararlanamama halidir. Yoksulluk, çocukların yaşamlarını hem ruhsal hem sosyal anlamda olumsuz olarak etkilemektedir. Çocuğun yoksulluk içerisinde büyüyüp gelişmesi onun sadece çocukluk dönemini değil aynı zamanda yetişkinlik dönemini de negatif yönde etkilemektedir (Kınacı, 2020).

İlk zamanlarda çocuk yoksulluğu, yoksul aile çocuğu gibi algılanmaktayken, 1980'li yıllardan itibaren çocuk yoksulluğunun ayrı bir kavram olarak değerlendirilmesi gerektiği düşüncesi savunulmaya başlanmıştır. Çocuk yoksulluğu, özellikle çocukların özel ilgi, şefkat ve korunmaya ihtiyaç duyduğu ve zayıf-güçsüz olmaları sebebiyle onlara ait hakların düzenlenmesi gerektiği görüşü neticesinde ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte çocukların yoksulluk algılarının da yetişkinlerinkinden farklı olduğu bilinmektedir. Bu durum da çocuk yoksulluğu kavramının ayrıca değerlendirilmesi gerekliliğini kaçınılmaz hale getirmiştir. Diğer yandan literatürde çocukların geliri olmaması nedeniyle "yoksul" sayılamayacağını belirten bir takım kaynaklar olmasına rağmen, çocuk yoksulluğu günümüzün en can yakıcı sorunlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Kudubeş, Kudubeş ve Bektaş, 2017). Ayrıca çocuğa fiziksel şiddet uygulanması gibi kötü muamele yapılması, çocuğun benlik duygusunun zedelenmesi, sosyal desteklerin yeterli olmaması ve mali sorunların yaşanması çocuk yoksulluğunun varlığını göstermektedir (Kaya, 2018).

Çocuk Yoksulluğunun Nedenleri

Çocuk yoksulluğunun nedenleri oldukça kapsamlıdır. Devletlerin üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirmemesi, mevzuat yetersizlikleri ve sosyal politikaların beklenen düzeyde kapsamlı olmaması çocuk yoksulluğunun nedenleri arasında yer almaktadır. Ancak genel olarak çocuk yoksulluğunun nedenlerini bireysel ve toplumsal nedenler olarak ikiye ayırabiliriz. Öncelikle çocuk

yoksulluğunun bireysel nedenlerine ilişkin pek çok faktörden bahsedebiliriz. Bu faktörlerden en önemlisi çocuğun sahip olduğu aile hayatının düzensizliğidir. Anne ya da babası olmayan ya da parçalanmış ailelerin çocukları pek çok sorun ile karşı karşıya gelmektedir. Ailenin kalabalık olması, ebeveynlerin düşük eğitim seviyesi gibi birçok neden de çocukların yoksullukla karşılaşmasında oldukça önemlidir. Ayrıca ailesi kırdan kente göç eden ailelerin çocukları da yetersiz sosyo-ekonomik koşullarla karşı karşıya kalmaktadır. Diğer yandan çocuk yoksulluğunun toplumsal nedenlerine bakıldığında ise bireysel nedenlerde olduğu gibi çeşitli faktörlerden etkilendiği görülmektedir. Bunlardan ilki sınıflar arasındaki tabakalaşmanın artmasına neden olan küreselleşmesidir. Dünya giderek zenginleşirken bu kaynaklardan pay alamayan çocuk yoksullar pek çok sorunla karşı karşıya gelmektedir. Bir başka önemli faktör ise hızlı nüfus artışıdır. Özellikle az gelişmiş ülkelerde nüfus artışı çok önemli bir yoksulluk sebebi olarak görülmektedir. Hızlı nüfus artışıyla kaynak dağılımında sorunlar yaşanmakta ve nitelikli sağlık, eğitim fırsatlarına erişim zorlaşmaktadır. Yoksul çocuklar da yine bundan en çok etkilenen dezavantajlı gruplardan biri olmaktadır (Turgut, 2019). Benzer şekilde çocukların yoksul olmalarında en önemli faktör, başkalarına bağımlı olmalarından ötürü ailelerinin ekonomik koşulları nedeniyle yoksullukla karşı karşıya kalmaları ve en az yetişkinliğe kadar bu yoksulluk problemlerinden kurtulamamalarıdır (Brooks-Gunn ve Duncan, 1997).

Yoksul çocuklar yaygın çevresel eşitsizliklerle de karşı karşıyadır. Ekonomik açıdan avantajlı emsallerine göre daha fazla aile içi kargaşa, şiddet, ailelerinden ayrılma, istikrarsızlık ve kaotik hane halklarına maruz kalmaktadırlar. Yoksul çocuklar genellikle daha az sosyal destek görürler ve ebeveynleri daha az duyarlı ve daha otoriterdir. Düşük gelirli çocuklar nispeten seyrek olarak okumakta, daha fazla televizyon izlemekte ve kitaplara ve bilgisayarlara daha az erişime sahip olmaktadır. Düşük gelirli ebeveynler, çocuklarının okul faaliyetlerine de daha az katılabilmektedir (Evans, 2004).

Yoksul ailelerde yaşayan çocukların kendi evlerindeki temel gereksinimler kadar önemli olan bir diğer konu ise kendilerine olumlu rol model bulamamaları, madde bağımlılığı ve satışı da dâhil suçlu bir çevrenin içerisinde büyümek zorunda kalmalarıdır (Şener ve Ocakçı, 2014). Bu durum da hem çocuk yoksulluğunu arttırmakta hem de çocuğu suça sürüklenmeye sevk etmektedir. Diğer yandan erken yaşta evliliklerin de çocuk yoksulluğunun nedenleri arasında yer aldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalara göre yoksul ailelerin çocukları arasında erken yaşta evliliklerin oldukça yaygın olduğu belirlenmiştir (Gunn, 1995). Ataerkil ve geleneksel toplum yapısının hâkim olduğu birçok toplumda olduğu gibi Türkiye’de de erken yaşta ve zorla evlilik sorunu hala yaygın biçimde devamlılığını sürdürmektedir. Bu bağlamda Van’da erken yaşta ve zorla evlilik yapmış olan kadınların evlilik yapma nedenlerinin incelendiği araştırmaya göre erken yaşta yapılan evliliklerin temelinde yatan en önemli nedenler arasında yoksulluğun yer aldığı görülmüştür (Tuğrul, 2018). Değişen aile dinamikleri açısından erken yaşta evlilikler sorunu ve toplumsal önemi ile ilgili yapılan diğer bir araştırmanın sonucu da bu durumu destekler niteliktedir (Bülent, 2015).

Yoksulluk 2000’li yılların başından itibaren Dünya üzerinde bir artış seyri içerisine girmiştir. Bu artış içerisinde ise özellikle çocuk yoksulluğu önemli bir yer tutmaktadır (Bradshaw, 2002). Ancak annelerin işgücü piyasasına katılımındaki yaşanan artışlar, çocuk yoksulluğu oranlarını sürekli olarak düşürmeye devam etmektedir (Chen ve Corak, 2008).

Çocuk Yoksulluğunun Sonuçları

Çocuk yoksulluğunun çocukların yaşamları üzerinde çeşitli sonuçları vardır. Yoksul ailelerde doğan çocukların varlıklı ailelerde doğan çocuklara göre yalnızca maddi (beslenme, barınma, sağlık vb.) değil toplum kaynaklarına da (nitelikli eğitim, barınma vb.) erişimi oldukça sınırlıdır. Ayrıca çocukluk dönemi çocukların gelecekteki fiziksel ve psikolojik iyilik halinde de olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Çocukluk döneminde çocukların dengeli ve yeterli beslenmeleri onların fiziksel sağlıkları için oldukça önemlidir. Bu dönemde yaşanan psikolojik travmalarda çocukların ruh sağlığını oldukça olumsuz etkilemektedir. Çocukluk döneminde bireylerin eğitimini yarıda bırakıp çalışmak durumunda kalması ilerleyen yaşlarda kendini geliştirmiş ve eğitilmiş bireyler olabilmelerini engellemektedir. Çünkü eğitim, yoksul çocukların kendi kendine yeterli hale gelmelerinde,

yoksulluktan kurutulmalarında oldukça önemli bir araçtır. O nedenle eğitimin yarıda kalması demek bu çocukların yoksulluk durumlarının devam etmesi, onların da çocuklarının yoksul kalma durumlarının ortaya çıkması, yani yoksulluğun bu ailelerde kronikleşmesi demektir. Diğer yandan yoksul bir anne hamilelik döneminde yetersiz beslenmeden kaynaklı çocuğunun düşük bir kiloyla doğmasına neden olabilmektedir. Düşük bir kiloyla doğan çocukların fiziksel engellere sahip olması, öğrenme güçlüğü çekmesi ve sınıf tekrarı ile karşılaşma ihtimali oldukça yüksektir. Benzer şekilde kronik hastalıklar da yoksul aileler için önemli bir problem olmaktadır. Yoksul çocukların kronik hastalıklarla karşılaşması durumunda nitelikli sağlık hizmetlerinden yararlanma olasılıkları ve ailesinden gerektiği kadar destek alabilme ihtimalleri de düşüktür (Erkul, 2021).

Her şeyden önce ekonomik dezavantajlılık durumu çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyerek çocuğun erken yaşta çalışma hayatına atılmasına neden olabilmektedir (Duncan, Yeung, Brooks-Gunn ve Smith, 1998). Yoksul ailelerin çocukları genellikle aileye maddi yönde destek sağlamak için çalışmaya başlamaktadır. Diğer yandan yoksul çocukların, yoksulluktan psikolojik açıdan da negatif etkilendikleri bilinmektedir. Yoksulluk çocukların büyük stresler yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu durum da bilişsel gelişimde gerilik yaşanması, davranışsal ve duyuşsal problemlerin ortaya çıkması gibi olumsuzlukları beraberinde getirmektedir. Ayrıca yoksulluk sebebiyle çocukların özgüvensizlik, içe dönüklük gibi psikolojik problemleri de sıklıkla yaşadıkları bilinmektedir. Özgüven eksikliğiyle beraber çocuklarda saldırgan davranışlar da ortaya çıkabilmektedir (Erkul, 2021). Bunların yanı sıra yoksulluğun dolaylı etkilerine ek olarak doğrudan çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde de olumsuz etkileri olduğu yapılan araştırmalar ile ortaya konulmuştur (Bennett, Conley ve Li, 1997).

Görüldüğü üzere çocuk yoksulluğunun etkileri oldukça geniştir. Yoksulluk; çocuk kaçırmalarını, çocukların ticari ve cinsel olarak sömürülmesini, çocuk ihmal ve istismarını, çocuğa yönelik şiddeti ve pek çok problemi beraberinde getirmektedir. Yoksul çocukların toplumdaki diğer çocuklara oranla daha fazla ihmal, istismar ve şiddete maruz kaldığı oldukça açıktır. Evde şiddete maruz kalma – hem doğrudan çocuk istismarı yoluyla hem de dolaylı olarak yetişkinler arasındaki şiddet – her yaşta çocuk için kalıcı psikolojik problemlere neden olabilir (Adamson, Bradshaw ve Hoelscher, 2007). Özellikle çocukların ticari cinsel sömürü ile istismar edilmesi tüm Dünyada önemli halk sağlığı sorunlarının başında gelmektedir (Greenbaum ve ark, 2015).

Diğer yandan çocuk yoksulluğunun nedenleri arasında ele aldığımız çocuk yaşta evliliklerin çocuk yoksulluğunun sonuçları arasında da yer aldığı görülmektedir. Diyarbakır’da yapılan nicel bir araştırmanın sonuçlarına göre yoksulluk ile erken yaşta evliliklerin paralellik gösterdiği ortaya çıkmıştır (Orçan ve Kar, 2008). Türkiye’de erken yaşta evlilik deneyimi olan farklı bölge, farklı etnik köken ve farklı mezhepteki sekiz kadınla yapılan nitel bir diğer araştırmanın sonucuna göre ise erken yaşta evliliğin kadınların ekonomik yükünün diğer bir bireye devredilmesi ile ilgili olduğunu sonucunu ortaya çıkarmıştır (Burcu, Yıldırım, Sırma ve Sanıyaman, 2015). Ayrıca yoksulluk sonucunda çocukların erken yaşta evlendirilmeleri ile ilgili olumsuz durumlar yalnızca kişileri değil onların çocuklarını da etkileme potansiyeline sahiptir (Boran, Gökçay, Devocioğlu ve Eren, 2013).

Sonuç olarak çocukluk döneminde çocuğun yaşadığı en küçük problem bile çocuğun bilişsel ve motor yeteneklerini olumsuz etkilemekte ve yetişkinlik döneminde de bu durumun yansımaları devam etmektedir (Kınacı, 2020).

Dünyada ve Türkiye’de Çocuk Yoksulluğu

Bu bölümde ilk olarak çocuk yoksulluğu kavramının uluslararası boyutu ele alınarak dünyadaki çocuk yoksulluğu verileri ve literatür çalışmaları incelenecektir. Sonrasında Türkiye’de mevcut durum ve istatistiksel veriler bağlamında çocuk yoksulluğunun ulusal boyutu ele alınarak analiz edilecektir.

Dünyada Çocuk Yoksulluğu

Dünyada çocuk yoksulluğu günümüzde oldukça önem arz eden konuların başında gelmektedir. Dünyanın sadece gelişmemiş bölgelerinde değil gelişmiş bölgelerinde de çocuk yoksulluğunun giderek arttığı bilinmektedir. 2008 yılında yaşanan kriz ile 2014 yılları arasındaki sürede en zengin ülkeler arasında 2.6 milyon çocuğun yoksullukla karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Buradan da anlaşıldığı üzere çocuk yoksulluğu oranı Avrupa Birliği (AB) ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]) ülkeleri gibi gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde de gittikçe artış göstermektedir. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonunun (United Nations Children's Fund [UNICEF]) verilerine göre 1.45 milyon çocukla görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşme yapılan çocukların %51’lik bölümünün asgari gereksinimlerinin iki veya daha fazlasına erişemediği görülmüştür. Buna göre gelişmekte olan ülkelerde yaşayan her on çocuktan birinin yoksul olarak dünyaya geldiği ve gelişmiş ülkelerdeki yüksek refah seviyesine rağmen çocuk yoksulluğuna dair kökten çözümlerin üretilmediği anlaşılmaktadır (Kahraman, 2015).

Son dönemde yapılan araştırmalardan elde edilen verilere göre yoksulluk içinde yaşayan çocuklar, akademik başarı testlerinde daha düşük puanlara, okulda daha düşük notlara ve daha düşük eğitim düzeyine sahiptir. Ayrıca yetişkinliğe kadar devam eden bu durum nihayetinde bireylerin düşük ücretli işlerde çalışıp yoksulluk döngüsünden çıkamamasına neden olmaktadır (Hair, Hanson ve Wolfe, 2015).

Yoksulluğun çocuğu temel hak ve hürriyetlerinden mahrum bıraktığı genel olarak tüm toplumlarda kabul görmekte ve bu konu ile ilgili çalışmalar uluslararası kuruluşlarca gerçekleştirilmektedir (Gordon, Nandy, Pantazis, Townsend ve Pemberton, 2003). Yıllık raporlarda UNICEF, yoksulluğun çocukların hayatta kalması ve gelişmesi önündeki en büyük engellerden biri olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle UNICEF, "yoksulluğun azaltılması çocuklarla başlar" konusunda ısrar etmektedir. 1989 Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin çerçevesinde tüm ulusal hükümetlerin vardığı yakın fikir birliği, farklı ülkelerde çocuk yoksulluğunun azaltılmasıyla ilgili bir dizi hakkın ihlallerini azaltmak için ciddi ve etkili çalışmalara ivme kazandırmıştır (Gordon, Nandy, Pantazis, Pemberton ve Townsend, 2003).

Çocuk yoksulluğu gelişmiş ülke kategorisinde olduğu kabul edilen pek çok ülke de dahil olmak üzere dünyanın her yerinde devam etmektedir. Örneğin batılı sanayileşmiş ülkeler arasında, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) %20 gibi yüksek bir düzeyde çocuk yoksulluğu oranına sahiptir. Bu nedenle son yıllarda, çocuk yoksulluğuna yönelik ABD’de küçük çocukların sağlığını ve gelişimini iyileştirme ve düşük gelirli ebeveynler için istihdama dayalı mali teşvikler ve çalışma destekleri yapılmaya başlanmıştır. AB ise çocuk yoksulluğunu politikacılar tarafından ele alınması gereken temel sorun olarak görmektedir (Huston, 2011).

Eurostat’tan elde edilen verilere göre Dünyada çocuk yoksulluğu oranı tüm yoksulluk türleri arasında %33 ile ilk sıralarda yer almaktadır. Ancak Finlandiya, Danimarka gibi daha gelişmiş ülkelerde çocuğa yönelik politikalar ve eğitim politikaları bakımından bu farkın yetişkin bireylere göre çocuklar lehine açıldığı görülmektedir. Bunun ailelerin gelir düzeyi, eğitim fırsatlarına erişebilme durumu, yaşanan konutun olanakları ve mülkiyet durumu, kadınların iş gücü piyasalarına katılımı gibi pek çok sebeple ilişkisi bulunmaktadır (Tekdemir ve Yılmaz, 2020).

Çocuk yoksulluğunun önemli sonuçlarından olan çocuk işçiliği ise günümüzde dünya üzerinde oldukça yüksek bir sayıya erişmiştir. Dünyadaki çocuk işçi sayısı toplam 160 milyon olarak belirlenmiştir. Bunlardan 63 milyonu kız, 97 milyonu ise erkektir ve her 10 çocuktan birisi çocuk işçi olarak çalıştırılmaktadır. Uluslararası Çalışma Örgütü (International Labour Organization [ILO]) ve UNICEF’in 2021 yılında yayınlamış olduğu rapor, çocuk işçi sayısının son dört senede 8.4 milyon arttığından bahsetmektedir. Ayrıca raporda 5-11 yaş aralığında yer alan çocuk işçi sayısında da büyük bir yükselişin olduğu ifade edilmektedir. Son olarak, 5 ila 17 yaş aralığındaki tehlikeli işlerde çalışan çocukların sayısı ise 2016 yılından bu yana 79 milyona yükselmiştir (ILO, 2022).

Türkiye’de Çocuk Yoksulluğu

Tüm Dünyada olduğu üzere Türkiye’de de çocuk yoksulluğu en önemli sorunlardan birisi olarak günümüze kadar gelmiştir. Buna rağmen Türkiye’de çocuk yoksulluğuna yönelik çalışmalar son derecede sınırlı kalmıştır. Türkiye’de yoksul kesimin giderek yoksullaşmasıyla çocuk yoksullar da bu durumdan oldukça kötü etkilenmiş ve etkilenmeye de devam etmektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) gelir ve yaşam koşulları araştırmasına (2020a) göre, göreceli yoksulluk oranı %15,0 olarak hesaplanmıştır. Yapılan araştırmaya göre, okuma-yazma bilmeyenlerin %26,7’si, yükseköğretim mezunu bireylerin ise %3,2’si yoksuldur. Maddi yoksunluk oranı ise %27,4 olarak hesaplanmıştır. Maddi yoksunluk, ekonomik sıkıntıda olma hususunu ifade etmektedir. Maddi yoksunluk; çamaşır makinesi, televizyon, telefon ve araba sahipliği, haneden uzakta bir haftalık tatil masrafını karşılayabilme, ekonomik olarak beklenmedik harcamaları yapabilme, kira, konut kredisi ya da faizli borçları ödeyebilme, iki günde bir et, balık ya da tavuk içeren yemek yiyebilme ve evin ısınma ihtiyacını giderebilme durumunun yansıtılmasını ifade etmektedir. Ayrıca rapora göre taksit ödemeleri veya borçları olanların oranının %58,3’e ulaşıp olması önemli bir sonuç olarak görülmektedir.

Türkiye’de çocuk yoksulluğuyla ilgili günümüze ışık tutan verilere erişebileceğimiz Öztürk (2008)’ün araştırması önem arz etmektedir. Bu çalışmada Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı tarafından desteklenen 137 anneye görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Söz konusu araştırmaya göre iki ve daha fazla çocuğa sahip olan hane oranını %86,1 olarak belirlenmiştir. Çocuk yoksulların yaşadıkları hanelerin özelliklerine bakıldığında göçmen aileler, ebeveynlerinin eğitim seviyesinin düşük olduğu aileler, sosyal güvencesi olmayan aileler, çocuk sayısının yüksek olduğu haneler olduğu dikkat çekmektedir. Türkiye’deki ailelerde çocuk sayısının artmasıyla ailenin yoksullukla karşılaşma olasılığının arttığı görülmektedir. Kalabalık hanelerin yoksulluğu daha yoğun bir şekilde deneyimledikleri görülmektedir. Yoksulluğu yaşayan hanelerin çocukları da yoksulluk döngüsünün içinden çıkamayıp eğitim fırsatlarından yararlanamamaktadır. Özellikle küçük yaşlardaki çocuklar okul öncesi eğitimden faydalanamamaktadır. Okul öncesi eğitimden faydalanamayan çocukların ise bilişsel gelişimlerinin yavaş ilerlediği bilinmektedir (Kahraman, 2015).

Çocuk Yoksulluğunun Deneyimlenme Biçimleri

Türkiye’de var olan ekonomik krizler, ekonomik büyümenin adaletsiz dağılışı, kırdan kente göçün plansız ve zorunlu olarak yapılması, işsizliğin yüksek olması, istenmeyen evlilikler ailenin parçalanmasına sebep olmakta ve bu da çocuklar özelinde çalışan çocuklar, sokakta yaşayan çocuklar, korunma ihtiyacı olan çocuklar, suça sürüklenen çocuklar gibi kavramların ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Çalışan Çocuklar

Çalışan çocuklar genellikle eğitim hayatını sürdüremezken hem eğitim hayatına devam edip hem de iş hayatına devam eden çocukların ise okul başarısı negatif yönde etkilenmektedir. Çocuklar çalışma hayatında çeşitli istismarlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Yoksul ailelerin yoksulluktan kurtulmak amacıyla çocuklarını çalıştırmaları maddi gelirlerini arttırabilmek için başvurdukları bir stratejidir. Çalışan çocuklar sorunu, sadece pek çok çocuğun kayıt dışı çalıştırılması sebebiyle değil, çalıştıkları işlerden ve sokakta bulunmalarından dolayı çoğu zaman istismar, ihmal ve sömürüye açık olmaları sebebiyle de önemli bir problemdir. Yoksulluk, çalışan çocukların sokaklarda olmalarının en önemli sebebidir. Çocukların çalışmasının sonucunda ise çocukların fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimleri negatif olarak etkilenmekte, okul başarıları düşmekte ve çoğu zaman eğitim hayatları son bulmaktadır (Kurnaz, 2009).

TÜİK tarafından "Çocuk İşgücü Araştırması" sonuçlarına göre (2019) Türkiye’de çalışma hayatında yer alan 5-17 yaş grubundaki çocuk sayısı 720 bin kişidir. Çalışma hayatında yer alan çocukların %79,7’sini 15-17 yaş grubunda olanlar oluştururken, %15,9’unu 12-14 yaş grubunda olan

çocuklar ve %4,4’ünü ise 5-11 yaş grubunda yer alan çocuklar oluşturmaktadır. Ayrıca çalışma hayatındaki çocukların %70,6’sını erkek çocukları, %29,4’ünü ise kız çocukları oluşturmaktadır. Çalışma yaşamına devam eden çocukların %65,7’si eğitim hayatına devam etmekten bu oranın erkek çocuklarda %65,6, kız çocuklarda ise %66,1 olduğu görülmektedir. İş yaşamında yer alan çocukların çalışma hayatına katılma nedenlerinde ilk sırayı %35,9 ile "hane halkının ekonomik faaliyetlerine yardımcı olmak", alırken %34,4 ile "iş öğrenmek ve meslek sahibi olmak" ikinci sırayı takip etmektedir. %23,2 ile "hane gelirine katkı sağlamak" ise üçüncü sırada yer almaktadır. Çocuklar %30,8 oranında tarım, %23,7 oranında sanayi ve %45,5 oranında ise hizmet sektöründe yer almaktadır. 5-14 yaş aralığındaki çalışan çocukların %64’ü tarım sektöründe, 15-17 yaş aralığındaki çalışan çocukların ise %51’i hizmet sektöründe çalışmaktadır. Son olarak çocuklar arasında düzenli bir iş yerinde çalışma oranı %66 iken tarla ve bahçede çalışan çocuk oranı %30,4 olarak görülmektedir.

Çocukların çalışma hayatına atılmasına neden olan önemli durumlardan birisi olarak erken yaşta evlilikler karşımıza çıkmaktadır. Şanlıurfa semt pazarlarında taşıyıcılık yapan çocuk işçiler ile yapılan bir araştırmanın sonucuna göre çocukların ebeveynlerinin genel olarak erken yaşta evlendikleri ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca söz konusu çocukların tamamı yaşadıkları tüm bu olumsuz koşullara rağmen; erken yaşta evlenmek ve çok çocuk, özellikle daha fazla erkek çocuk sahibi olmak istemektedirler (Sevinç, Davran, Özel ve Sevinç, 2015). Bu nedenle çocuk işçiliği ile erken yaşta evlenme arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan TÜİK (2021b) cinsiyete göre ilk evlenme yaşı istatistiklerine göre 18 yaş altında olup evlenenlerin oranı %15 olarak belirlenmiştir. Evliliğini 18 yaşından önce yapan erkeklerin oranı %4,4 iken kadınların oranı %24,2 olarak belirlenmiştir. Günümüzde evlilik yaşı giderek yükselse de Türkiye’de çocuk yaşta evlilikler hâlen bir sorundur. Bu durum; özellikle kız çocuklarına yönelik cinsiyet kalıpyargılarını pekiştiren ve onların eğitimlerine engel olup sağlıklarını tehlikeye atan, onları şiddet ve yoksulluk riskine maruz bırakan toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin bir yansımasıdır (UNICEF, 2023).

Sokakta Yaşayan Çocuklar

Sokakta yaşayan çocuklar sokakta yaşamak zorunda kalmış, ailesi ile bağları zayıf olan, istismara açık olan çocuklardır. Genellikle çocukların sokakta yaşamaya başlamasının ilk etabını çocuğun sokakta çalışmaya başlaması oluşturmaktadır. Ailesine kâğıt mendil gibi malzemeleri satma, ayakkabı boyama, tartıcılık gibi "iş" olarak nitelendirilen yollarla destek olmaya çalışan çocuklar, ailede yaşadığı problemlerle bağlantılı olarak sokakta hayatına devam etmeye başlamaktadır. Yapılan araştırmalara göre sokakta yaşayan çocuklarının ailelerinin kentten yoksul bölgelerinde yaşadıkları, kırsal kesimden kentlere göç ettikleri, işsiz oldukları veya kayıt altında olmayan sektörlerde çalıştıkları, eğitim düzeylerinin düşük olduğu ifade edilmektedir. Genellikle sokakta yaşayan çocuklar; çok çocuklu, aile içi şiddetin var olduğu, dağılmanın eşiğinde olan ya da dağılmış ve ihmal istismarın yaşandığı aile özelliklerine sahip olduklarından evlerini terk etmektedirler. Sokakta yaşayan çocuklar yaşının gerektirdiği spor, oyun, kültürel faaliyetlerde bulunamamaktadır. Ayrıca sokakta yaşayan çocuklar beslenme, dinlenme ve eğitime erişim konusunda da problemler yaşamaktadır. Ailesinin yönlendiriciliği olmadığı için alkol ve uyuşturucu madde kullanma ve suça sürüklenme gibi davranışlar gösterebilmektedir (Öztürk, 2008).

Çalışan çocuklar içerisinde en savunmasız grubu herhangi bir erişkin korumasına sahip olmayan sokakta yaşayan çocuklar oluşturmaktadır. Dünyada yaklaşık 100 milyon çocuğun sokaklarda yaşadığı bilinmektedir. Türkiye’de ise yaklaşık olarak 42 bin çocuğun sokaklarda yaşamlarını sürdürdükleri fakat doğruluğu resmi kanallarla teyit edilmemiş olan verilere göre ise bu sayının 80 bine ulaştığı bilinmektedir. TÜİK 2017 verilerine göre ise 815 çocuğun sokakta çalışma sebebiyle güvenlik birimine getirildiği görülmektedir (Özçevik ve Ocakçı, 2021).

Korunma İhtiyacı Olan Çocuklar

Dünya üzerinde var olan sosyoekonomik sorunlardan en fazla çocuklar etkilenmektedir. Bazı çocukların temel gereksinimleri karşılanamamakta, sağlıklı bireyler olarak yetişebilmelerinin önünde bir takım engeller bulunmaktadır. Zamanla küçülen ve geniş aile desteğinden yoksun kalan bazı

ailelerin çocuklarına yeterince bakamadıkları durumlar ortaya çıkabilmektedir. Bu ve buna benzer olaylar neticesinde korunma ihtiyacı olan çocuklar kavramı ortaya çıkmıştır. Çocukların aileleri tarafından korunma ve bakımının sağlıklı bir şekilde yapılamaması durumunda korunma ihtiyacı olan çocukların devlet eli ile kamusal alanda korunması söz konusu olmaktadır. Korunma ihtiyacı olan çocuklar olgusu her toplumun sosyal sorunlarından birisi olarak içinde bulunduğu sosyal, siyasal ve ekonomi politikalarından etkilenmektedir. Bu etki neticesinde çocukların profili, yoğunluğu ve görünürlükleri zaman içerisinde değişimlere uğramakta ve sorunu ortaya çıkaran etmenler farklılaşabilmektedir (Yolcuoğlu, 2009).

2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanununa göre (1983) korunmaya ihtiyacı olan çocuk; beden, ruh ve ahlak gelişimleri ya da kişisel güvenlikleri tehlikede olup;

*“1. Anne ya da babasız, anne ve babası olmayan,
2. Anne ya da babası ya da her ikisi de belli olmayan,
3. Anne ve babası ya da her ikisi tarafından terkedilen,
4. Anne ya da babası tarafından ihmal edilip; dilencilik, fuhuş, alkollü içkileri ya da uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü kötü alışkanlıklara ve sosyal tehlikelere karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen çocuğu”* ifade etmektedir.

Ülkemizde koruma altına alınan çocukların koruma altına alınmalarının en önemli nedenleri çocukların anne-babalarının olmaması, ebeveynlerin çocukların bakımını üstlenecek ekonomik güce sahip olmamaları ve çocukların ihmal ve istismarla karşı karşıya kalması olarak ifade edilebilir (Öztürk, 2008). Bu kapsamda korunma ihtiyacı olan çocuklara yönelik ise 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu (2005) kapsamında; danışmanlık tedbiri, eğitim tedbiri, barınma tedbiri, bakım tedbiri ve sağlık tedbiri uygulanmaktadır.

Suçta Sürüklenen Çocuklar

Türkiye’de yapılan pek çok araştırmada suçta sürüklenen çocukların yoksul ailelerden geldiği ifade edilmektedir. Ülkemizde çocuk suçluluğu içerisinde mala yönelik işlenen suçlar büyük bir orana sahiptir. Burada tüketim kültürünün çocuklarda hissettirdiği yoksunluğun çocukları bu ürünleri kanun dışı yollarla elde etmeye yönlendirdiği görülmektedir (Öztürk, 2008). Ayrıca çocuğun suçta sürüklenmesinde olumsuz çevre koşulları da önemli bir rol oynamaktadır. Bu çevre koşulları; yoksulluk, işsizlik, toplumsal yapının hızlı bir biçimde değişkenlik göstermesi ve gecekondu bölgelerinin artması şeklinde ifade edilebilir (Kurnaz, 2009).

Özellikle son yıllarda dünyada suçta sürüklenen çocuk konusu önem kazanmıştır. Çocuklar çeşitli nedenlerden ötürü suçta karışabilmektedirler. Doğal güçsüzlükleri, normlara uyum göstermede yaşadıkları zorluklar sebebiyle çocuklar suçta yönelebilmektedirler. Buna ek olarak çocukların gelişim döneminde olmaları yaptıkları eylemin bir suç olduğunu algılamalarında erişkinler kadar yetenekli olmalarını zorlaştırmaktadır. Çocukların suçta sürüklenmesini engellemek için öncelikle neden suçta yöneldiklerini anlamak en önemli noktadır. Bir çocuğun suçta sürüklenmesinde, bireysel faktörlerin yanında sahip oldukları aile ve yakınındaki insanlar da oldukça önemlidir. Bu bağlamda çocuk çevresi içinde değerlendirilmeli ve çocuğa cezai sorumluluk yüklenmemelidir. Ülkemizdeki “Çocuk Koruma Kanunu” (ÇKK) ile, çocuklara yönelik koruyucu ve destekleyici tedbirler oluşturulmuş ve çocukların hapis cezasına en son seçenek olarak başvurulması gerektiği kararlaştırılmıştır (Bülbül ve Doğan, 2016).

TÜİK Güvenlik Birimine Gelen veya Getirilen Çocuk İstatistiklerine göre (2020b) güvenlik birimlerine 2020 yılında gelen olay sayısı yaklaşık olarak 450 bin olmuştur. Çocukların mağdur olduğu olay oranı %37,9 iken çocukların suç işlediği iddiasıyla gelen olay oranı %25,3 olarak görülmüştür. Söz konusu istatistiklere göre çocukların karıştığı olayların yaklaşık 114 bini suçta sürüklenmeyle ilgilidir. Bu 114 bin olayın %30,5’ini hırsızlık, %31,4’ünü yaralama, %4,4’ünü tehdit, %5,0’ünü uyuşturucu, %3,4’ünü ise pasaport kanununa muhalefet suçları oluşturmaktadır.

Türk Ceza Kanunu’nun 31. maddesine göre 12 yaşını doldurmuş fakat 15 yaşını doldurmamış olan bir çocuk suça karıştığında çocuğun algısının yeterince gelişip gelişmediğinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Yapılan bir araştırmaya göre 12-15 yaş aralığındaki suça sürüklenen çocukların %84,9’unu erkekler oluşturmaktadır. Suç işlediği iddia edilen çocukların işledikleri suçlar arasında en büyük orana sahip suç %67,3 ile mal varlığına yönelik olarak işlenen suçlardır. Bunun da genelini hırsızlık suçu oluşturmaktadır. Son olarak, işlediği iddia edilen suçlarla ilgili olarak çocukların %93,2 oranında işlediği iddia edilen suçu algılama yeteneğine sahip oldukları tespit edilmiştir (Kurtuluş ve ark, 2009).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yoksulluk yüzyıllardan beri süregelen, toplumların yaşadığı en büyük sosyal problemlerden birini oluşturmuştur. Yoksulluk her dönemde ve mekânda kendine yeni anlamlar katmış ve geçmiş yüzyıllar boyunca değişerek bireyler ve aileler üzerindeki etkisini sürdürmüştür. Ayrıca çağlar boyunca farklı şekillerde kendini gösteren bir sosyal sorun olarak özellikle dezavantajlı gruplar üzerinde etkisini daha derin bir şekilde hissettirmiştir. Bu dezavantajlı gruplardan birini de yoksul çocuklar oluşturmaktadır.

Çocukların yoksullukla karşı karşıya kalmasındaki en büyük sebepler; ailenin ekonomik durumunun iyi olmaması, ebeveynlerin eğitim seviyesinin düşük olması, çocuk yaşta evlilikler, düzensiz aile planlaması ve dünya genelinde sosyal adaletin sağlanamamasıdır. Bu sebepler sonucunda yoksullukla karşı karşıya kalan çocuklar asgari bir refah düzeyine sahip olamamakta ve sağlık, eğitim, barınma ve katılım gibi haklara erişmekte sorunlar yaşamaktadır. Çocukluk döneminde böyle problemlerle karşılaşan bireyler yetişkinlik döneminde de bu problemlerin sonuçlarıyla baş etmek durumunda kalmaktadır. Çocukluk döneminde sağlık hizmetlerine erişemeyen ve yeterli gıda takviyesi alamayan çocuklar yetişkinlik döneminde sağlık sorunları yaşayabilmekte, yaşanan sağlık sorunları erken müdahale edilmediğinde kronik hale gelebilmektedir. Aynı zamanda eğitim fırsatlarına erişemeyen çocuklar yetişkinlik döneminde de nitelikli eğitim almadıkları için kalitesiz işlerde çalışmakta, buna paralel olarak da yoksulluk döngüsünden çıkamamaktadır.

Çocuk yoksulluğunun hem Dünya genelinde hem de Türkiye’de giderek artan oranlara ulaştığını söylemek mümkündür. Sayıların giderek artmasıyla çocuk yoksulluğunun bir problem yumağı haline geldiği gözler önüne serilmektedir. Çocuk yoksulluğunun deneyimlenme biçimleri de çocuk yoksulluğunun Dünya ve Türkiye’deki yansımalarına ışık tutmaktadır. Çocuklar yoksulluğu genel olarak; çalışarak, sokakta yaşayarak, korunma gereksinimi duyarak ve suça sürüklenerek deneyimlemektedir. Türkiye’de 5-17 yaş grubunda ekonomik faaliyette çalışan 720 bin çocuğun iş hayatına katılıp eğitim-öğretim hayatından uzak kalması gelecekteki Türkiye’nin kalkınıp gelişmesi açısından da oldukça endişe vericidir (TÜİK, 2019). Dünya genelinde ise yaklaşık yüz milyon çocuğun sokaklarda yaşadığı bilinmektedir. Bu bağlamda yaklaşık yüz milyon çocuğun her an ihmal ve istismarla karşılaşma olasılığı oldukça yüksektir (Özçevik ve Ocakçı, 2021). Dolayısıyla, çocuk yoksulluğu ile mücadeledeki başlıca hedef, öncelikle çocukların yaşam haklarının korunması ve ihmal istismardan uzak turulması olmalıdır. Bunun sağlanabilmesi için de Çocuk Haklarına Dair Sözleşmede belirtilen hakların gerçekleştirilmesi konusunda bütün ülkeler üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmelidir (Metin, 2015).

Diğer yandan çocuk yoksulluğunun hem nedenleri hem de sonuçları arasında yer alan erken yaşta evlilik sorunu hala yaygın biçimde görülmektedir. TÜİK (2021b) cinsiyete göre ilk evlenme yaşı istatistiklerine göre 18 yaş altında olup evlenenlerin oranı %15 olarak belirlenmiştir. Evliliğini 18 yaşından önce yapan erkeklerin oranı %4,4 iken kadınların oranı %24,2 olarak belirlenmiştir. Günümüzde evlilik yaşı giderek yükselse de Türkiye’de çocuk yaşta evlilikler hala önemli bir sorun olarak varlığını devam ettirmektedir. Bu durum; özellikle kız çocuklarına yönelik yoksulluk riskine maruz bırakan toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin bir yansımasıdır (UNICEF, 2023). Bu nedenle çocuklara yönelik politikaların çağın gereklerine uygun olacak şekilde ve erken yaşta evlilikleri önleyebilecek düzeyde oluşturulması önem arz etmektedir. Ayrıca kadın erkek eşitliğine duyarlı,

çocuğun yüksek yararını önceleyen ve uluslararası kabul gören uygulamalar incelenerek içinde bulunulan toplumun yapısına uygun projeler geliştirilmelidir.

Toplusal cinsiyet rolleri ile de ilgili olarak Türkiye'nin de içinde yer aldığı gelişmekte olan ülkeler incelendiğinde, kız çocuklarının yoksulluktan daha fazla etkilendikleri görülmektedir. Yoksul ailelerin yaptığı ilk hamlelerden birisi olan çocuğu okuldan alma süreci kız çocukları için daha hızlı bir şekilde işlemektedir. Bu durumda eğitime devam edemeyen kız çocukları, önce çocuk gelin sonra da yoksul çocuklar yetiştiren eğitim alamamış anneye dönüşerek çocuk yoksulluğunun bir nesilden diğerine aktarılmasında önemli bir rol oynamakta ve içerisinde bulunduğu bu kısır döngünün istemeden de olsa devam ettirilmesine yol açmaktadır. Bu bakımdan Türkiye'de çocuk yoksulluğu politikaları cinsiyet farklılıkları gözetilen ve gerekirse pozitif ayrımcılığa yer verilen yasal uygulamalar ile desteklenmelidir (Kudubeş, Kudubeş ve Bektaş, 2017). Ancak bu çalışmalar yapılırken farklı sorun alanları oluşturulmamasına dikkat edilmelidir.

Türkiye genelinde suça sürüklenen çocuk sayısının ise yılda yaklaşık 450 bin olması endişe vericidir (TÜİK, 2020b). Bu bağlamda Türkiye'de çocukların korunmasına yönelik olarak yürürlükte olan Çocuk Koruma Kanunu oldukça önem taşımaktadır. Fakat buna rağmen çocukların ihmal ve istismarla karşı karşıya kalmasını önleyen politikaların yeterince etkili olduğu söylenilememektedir. Bu nedenle ülkemizde henüz kapsamlı ve bütüncül bir çocuk koruma politikasının olduğunu söylemek oldukça güçtür (Karataş, 2007).

Çocuk politikalarının en önemli görevi uluslararası standartların yasalara ve uygulamalara yansıtılmasıdır. Ancak mevcut düzende çocuk koruma politikalarına ilişkin yasal düzenlemelerin yetersizliği önemli bir sorundur. Çocuk koruma sisteminde yapılan her bir yenilik geçmiş düzenlemeleri göz ardı etmekte ve bunun sonucunda bütüncül bir çocuk koruma politikası ortaya konulamamaktadır (Karataş, 2010). Bu nedenle bütüncül bir sosyal politika oluşturulması için özellikle Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'nın çocuğu temele alan bir politika revizyonu yapması ve bunu da tüm yasal metinlere yerleştirmesi gerekmektedir.

Ayrıca çocuk yoksulluğuna yönelik olarak önemli noktalardan biri de çocuklarla çalışan profesyonellerin savunuculuk konusunda hassasiyet göstererek çocuğun yüksek yararı ilkesi ışığında ellerinden geleni yapmaları gerekliliğidir. Bunun yanı sıra bu profesyonellerin dönem dönem ve ihtiyaç odaklı olarak hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri de üzerinde durulması gereken diğer bir önemli konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada sadece profesyoneller değil çocuklar da kendi haklarını savunmak için güçlendirilmeli ve hakları konusunda bilgilendirilmelidir.

Çocuk işçiliği sorunu gelişmekte olan tüm ülkelerde olduğu gibi Türkiye için de önem taşıyan bir konudur. Özellikle aile gelirine katkıda bulunmak amacıyla çocuklar, eğitimlerini yarıda bırakıp marjinal işlerde çalışmaya başlamaktadırlar. Fiziksel, ruhsal ve zihinsel gelişim dönemini henüz tamamlamadığı için çalışma hayatındaki çeşitli etkenler çocuğun tüm gelişimini olumsuz etkileyebilecek unsurları içinde barındırmaktadır (Tor, 2010). Bu nedenle çocuk işçiliğinin önlenmesi önem arz etmektedir. Bunun için ailelerin maddi olarak yeterince desteklenmeleri gerekmektedir. Çocuk yoksulluğunun önüne geçecek önemli mekanizmalardan bir diğeri ise, çocukları yoksulluk döngüsüne mahkûm ettiği bilinen çocuk işçiliğini önleme konusunda izleme ve denetim sistemlerinin kurulmasıdır. Bu doğrultuda yapılacak düzenlemeler çocukları bir yaşam stratejisi olarak kurgulanan döngünün dışına çıkararak, eğitim sistemine dâhil edebilecektir (Akıllı ve Dirikoç, 2017).

Bilindiği üzere çocuk alanı ile ilgili 5395 ve 2828 sayılı kanunlar ve alt düzenlemeleri gibi farklı mevzuatlarda birbirinden farklı tanımlamalar ve uygulamalar bulunmaktadır. Bu durum da çocuk alanında çalışan personel tarafından farklı yorumlamalara yol açabilmektedir. Bu nedenle Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının (ASHB) koordinatör kurum olması nedeniyle çocuk alanında mevzuat birliğini sağlanması ve çocukların sokakta çalışmalarını engellemeye yönelik uygulamaları hayata geçirmesi gerekmektedir. Ayrıca mevzuatın uygulamaya geçmesinde başarılı olup olunmadığına dair bir izleme ve değerlendirme mekanizmasının kurulması da önem arz etmektedir. Bu bağlamda çocuklara yönelik uygulamalar sürekli olarak izlenip raporlanmalıdır.

Çocuk yoksulluğunun önlenmesi için aile içerisinde kadınların güçlendirilmesi hususu da oldukça önemlidir. Yetişkin kadınların %8’inin halen okur-yazar olmadığı ve önemli bir kısmının da düşük eğitim seviyesine sahip olduğu Türkiye’de, kadınların eğitime erişimleri önündeki engellerin kaldırılması aynı zamanda çocukların eğitimlerine devam etmelerine ve yoksulluk döngülerinin kırılmasına olanak sağlayacaktır (Kahraman ve Gül, 2015).

Sonuç olarak görülmektedir ki toplumun üzerindeki etkisi bakımından çocuk yoksulluğu önemi farkına varılmış bir konu değildir. Ayrıca çocuğa yönelik sosyal hizmetler bağlamında çalışmaların henüz yeterli seviyede olmadığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmaların yeterli seviyeye getirilmesi ve çocuk yoksulluğunu önlemek açısından toplumun gerçeklerinden bağımsız politika ve uygulamalardan kaçınılması, uygulanabilir ve kapsamlı sosyal politikalar üzerine çalışılması önem arz etmektedir. Diğer yandan çocukların yoksul aile ortamında yetişmesi işsizlikle doğrudan ilişkili bir durum olduğundan işsizliğin azaltılmasına yönelik çalışmaların yapılması ve istihdamın önündeki engellerin kaldırılması oldukça önemlidir. Bununla birlikte; erken yaşta evliliklerin önüne geçilmesi, eğitimin sürdürülebilir hale getirilmesi, bağımlılıklar ile mücadele edilmesi hususları da çocuk yoksulluğunu azaltacak önlemler arasında yer almaktadır. Bunlara ek olarak konunun önemini kavranması ve çocuk yoksulluğunun nedenleri ile sonuçlarının ortaya çıkarılması için akademik araştırmaların sayısı artırılarak farkındalık oluşturulmalıdır. Aynı zamanda yapılacak bu akademik çalışmalar neticesinde çocuk yoksulluğu alanında çalışanlara ışık tutularak kanıta dayalı uygulamaların önü açılmış olacaktır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %50, ikinci yazarın %50 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Abdu, M. and Delamonica, E. (2018). Multidimensional child poverty: From complex weighting to simple representation. *Social Indicators Research*, 136(3), 881-905.
- Aber, J. L., Bennett, N. G., Conley, D. C. and Li, J. (1997). The effects of poverty on child health and development. *Annual review of public health*, 18(1), 463-483.
- Açıkgöz, R. ve Yusufoglu, Ö. Ş. (2012). Türkiye’de yoksulluk olgusu ve toplumsal yansımaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 76-117.
- Adamson, P., Bradshaw, J., Hoelscher, P. and Richardson, D. (2007). Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. Research Report. Innocenti Report Card, vol. 7. Unicef Innocenti Research Center, Florence, Italy.
- Ak, M. (2016). Toplumsal bir olgu olarak yoksulluk. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (54), 296-306.
- Akıllı, H. ve Dirikoç, A. (2017). Türkiye’de kent yoksulluğu ve çocuk: Nevşehir örneği. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 197-224.
- Aksan, G. (2012). Yoksulluk ve yoksulluk kültürünün toplumsal görünüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 9-19.
- Aktan, C.C. ve Vural, İ.Y. (2002) “Yoksulluk: Terminoloji, temel kavramlar ve ölçüm yöntemleri. Yoksullukla Mücadele Stratejileri. Ankara: Hak-İş Konfederasyonu Yayınları.

- Altındağ, Ö. (2019). Yoksulluk üzerine bir değerlendirme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 19(1), 81-114.
- Aygen, M. (2016). Türkiye'de yoksulluk ve sosyal yardım yaklaşımı üzerine: Elâzığ örneği. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 150-179.
- Birleşmiş Milletler (1989). Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> adresinden 04.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Bradshaw, J. (2002). Child poverty and child outcomes. *Children & Society*, 16(2), 131-140.
- Brooks-Gunn, J. (1995). Strategies for altering the outcomes of poor children and their families. In P. L. Chase-Lansdale & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Escape from poverty: What makes a difference for children?* (pp. 87–117). Cambridge University Press.
- Brooks-Gunn, J. and Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71.
- Buğra, A. (2013). *Kapitalizm, yoksulluk ve Türkiye'de sosyal politika*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Burcu, E., Yıldırım, F., Sırma, Ç. S. ve Sanıyaman, S. (2015). Çiçeklerin kaderi: Türkiye'de kadınların erken evliliği üzerine nitel bir araştırma. *Bilig*, (73), 63-98.
- Bülbül, S. ve Doğan, S. (2016). Suça sürüklenen çocukların durumu ve çözüm önerileri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 59, 31-36.
- Bülent, K. (2015). Değişen Aile Dinamikleri Açısından Erken Yaşta Evlilikler Sorunu ve Toplumsal Önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 59-72.
- Chen, W. H. and Corak, M. (2008). Child poverty and changes in child poverty. *Demography*, 45(3), 537-553.
- Cornia, D. (1997). *Child poverty and deprivation in the industrialized countries, 1945-1995*. New York: Oxford University Press.
- Çocuklara Yardım Fonu (United Nations Children's Fund [UNICEF]). (2023). Çocuk yaşta evlilik. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-ya%C5%9Fta-evlilik> adresinden 28.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Duncan, G. J., Yeung, W. J., Brooks-Gunn, J. and Smith, J. R. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children?. *American sociological review*, 63(3), 406-423.
- Durgun, Ö. (2011). Türkiye'de yoksulluk ve çocuk yoksulluğu üzerine bir inceleme. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 6(1), 143-154.
- Erkul, E. (2021). *Çocuk yoksulluğunun ekosistem perspektifi temelinde analizi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American psychologist*, 59(2), 77-92.
- Gordon, D., Nandy, S., Pantazis, C., Pemberton, S. and Townsend, P. (2003). The distribution of child poverty in the developing world. *Bristol: Centre for International Poverty Research*.

- Gordon, D., Nandy, S., Pantazis, C., Townsend, P. and Pemberton, S. A. (2003). *Child poverty in the developing world*. Policy Press.
- Greenbaum, J., Crawford-Jakubiak, J. E., Christian, C. W., Flaherty, E. G., Leventhal, J. M., Lukefahr, J. L., ... and Committee on Child Abuse And Neglect. (2015). Child sex trafficking and commercial sexual exploitation: health care needs of victims. *Pediatrics*, 135(3), 566-574.
- Hair, N. L., Hanson, J. L., Wolfe, B. L. and Pollak, S. D. (2015). Association of child poverty, brain development, and academic achievement. *JAMA pediatrics*, 169(9), 822-829.
- Huston, A. C. (2011). Children in poverty: Can public policy alleviate the consequences?. *Family matters (Melbourne, Vic.)*, (87), 13-26.
- İkizoğlu, M. (2002). Yoksulluk ve sosyal yardım ilişkisi: Ankara-Mamak ilçesinde ampirik bir araştırma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 13(1), 86-115.
- Kabaş, T. (2009). *Gelişmekte olan ülkelerde yoksulluğun nedenleri ve yoksullukla mücadele yolları*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kahraman, F. (2015). *Türkiye’de iç göç ve çocuk yoksulluğu: Gaziantep örneği*. Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kahraman, F. ve Gül, S. S. (2015). Türkiye’de Çocuk Yoksulluğu: Gaziantep Üzerine Bir Araştırma. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 339-366.
- Karataş, K. (2007). Türkiye’de Çocuk koruma sistemi ve koruyucu aile uygulamaları üzerine bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(2), 7-20.
- Karataş, K. (2010). Sosyal politika açısından Türkiye’de çocuklar. *Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 20. Yılında Türkiye’de Çocuk Hakları*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Kaya, S. (2018). *Çocuk yoksulluğu: Türkiye’de mevcut durum analizi ve ülke örnekleriyle karşılaştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kınacı, Ş. N. (2020). Çocuk yoksulluğu. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(2), 81-87.
- Kudubeş, İ. E., Kudubeş, A. A. ve Bektaş, M. (2017). Küreselleşmenin yarattığı yoksulluk: Çocuk yoksulluğu. *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi (HEAD)*, 14(1), 79-85.
- Kurnaz, Ş. (2009). *Türkiye’de çocuk yoksulluğu*. Uzmanlık Tezi. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Ankara.
- Kurnaz, Ş. A. (2007). Çocuk yoksulluğu. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12(12), 47-55.
- Kurt, S. (2016). Çocuk haklarına ilişkin temel uluslararası belgeler ve Türkiye uygulaması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (36), 99-127.
- Kurtuluş, A., Salman, N., Günbet, G., Bora, B., Cenger, C. D. ve Kemalettin, A. (2009). Denizli ilinde 12-15 yaş arasındaki suça sürüklenen çocukların sosyodemografik özellikleri. *Pamukkale Tıp Dergisi*, (1), 8-14.
- Küt, D. (2017). Tarihte çocuk kavramı. <https://psycup.com/blogs/23> adresinden 02.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

- Metin, B. (2015). Gelecek nesillerin yaşam fırsatları için ciddi bir tehdit: çocuk yoksulluğu. *SGD-Sosyal Güvenlik Dergisi*, 5(2), 166-187.
- Orçan, M. ve Kar, O. (2008). Türkiye'de erken yaşta yapılan evlilikler ve risk algısı: Bismil örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 97-112.
- Özcan, A. (2018). Denizli'de mutlak yoksulluk sınırının belirlenmesi ve yoksullukla mücadele. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 1-14.
- Özçevik, D. ve Ocakçı, A. F. (2021). Çocukları Sokağa iten faktörler, karşılaştıkları sorunlar ve hemşirenin rolü. *Journal of Health Services and Education*, 5(1), 26-32.
- Özpolat, A. O. (2021). *Türkiye'de çocuk hizmetleri*. Ankara: Çizgi Yayıncılık.
- Özsoy, D. ve Karataş, K. (2021). Türkiye'de yoksullukla mücadelede uygulanan sosyal yardımlar. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 219-236.
- Öztürk, A.B. (2008). *Kentteki çocuk yoksulluğu: Keçiören örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sevinç, M. R., Davran, M. K., Özel, R. ve Sevinç, G. (2015). Şanlıurfa semt pazarlarında taşıyıcılık yapan çocuk işçiler. *Harran Tarım ve Gıda Bilimleri Dergisi*, 18(3), 21-31.
- Statista, (2023). Total number of people aged 0 to 14 worldwide from 1950 to 2100. <https://www.statista.com/statistics/678737/total-number-of-children-worldwide/> adresinden 27.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Şener, D. K. ve Ocakçı, A. F. (2014). Yoksulluğun çocuk sağlığı üzerine çok boyutlu etkileri. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 13(1), 57-68.
- Tor, H. (2010). Türkiye'de çocuk işçiliğinin boyutları. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(2), 25-42.
- Tuğrul, Y. G. (2018). Erken yaşta evlendirilen kadınların evlilik süreçleri, deneyimleri ve sonraki yaşamları üzerine nitel bir çalışma. *Sosyoloji Notları*, 2(1), 2-38.
- Turgut, R. (2019). *Romanlarda çocuk yoksulluğu: Kocaeli Tavşantepe Mahallesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2019). Çocuk işgücü anketi sonuçları. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Child-Labour-Force-Survey-2019-33807> adresinden 03.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2020a). Gelir ve yaşam koşulları araştırması. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Gelir-ve-Yasam-Kosullari-Arastirmasi-2020-37404#:~:text=E%C5%9Fde%C4%9Fer%20hanehalk%C4%B1%20kullan%C4%B1labilir%20Ofert%20medyan,%21%2C9%20olarak%20ger%C3%A7ekle%C5%9Fti.> adresinden 02.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2020b). Güvenlik birimine gelen veya getirilen çocuk istatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Juvenile-Statistics-Received-Into-Security-Unit-2020-37200> adresinden 01.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

- Türkiye İstatistik Kurumu, (2021a). İstatistiklerle çocuk. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2021-45633#:~:text=T%C3%BCrkiye%20n%C3%BCfusunun%20%26%2C9%27'sini%20k%C4%B1z%20%C3%A7ocuklar%20olu%C5%9Fturdu. adresinden> 27.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2021b). Türkiye Aile Yapısı Araştırması. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkiye-Aile-Yapisi-Arastirmasi-2021-45813evlilik adresinden> 28.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2022). Dünya nüfus günü, 2022. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dunya-Nufus-Gunu-2022-45552#:~:text=Bu%20%C3%BClkeyi%20%53%2C8%20ile,y%C4%B1%4%B1nda%20%30%2C0%20oldu. adresinden> 27.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Uluslararası Çalışma Örgütü. (2022). Çocuk işçiliği ile mücadele programı. <https://www.ilo.org/ankara/projects/child-labour/lang--tr/index.htm adresinden> 04.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2004). Bir değer olarak çocukluk. *Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, e-dergi, 4(4).
- Yıldırım, Ö. ve Arpacıoğlu, M. (2011). Dünyada ve Türkiye’de yoksulluğun analizi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2), 60-76.
- Yolcuoğlu, İ. G. (2009). Türkiye’de çocuk koruma sisteminin genel olarak değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(18), 43-58.
- Yüksel Arabacı, R. (2016). Görel yoksulluk yaklaşımı ve Türkiye için uygunluğu. *Ataturk University Journal of Economics & Administrative Sciences*, 30(5), 1329-1344.
- 2828 Sayılı Kanun (1983). Sosyal Hizmetler Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2828&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5 adresinden> 03.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- 5395 Sayılı Kanun (2005). Çocuk Koruma Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5395.pdf adresinden> 03.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

Poverty has been one of the biggest social problems experienced by societies for centuries. Along with globalization and the developing world, poverty affects not only underdeveloped or developing societies but also the whole world. Poverty has added new meanings to itself in every period and place and has continued to affect individuals and families by changing over the past centuries. Poverty has manifested itself in different forms and varieties in every period. Many disadvantaged groups experience poverty more deeply. One of these disadvantaged groups is poor children. Poverty prevents children from having a healthy developmental period and causes cognitive and affective problems in children. The biggest reasons why children face poverty are; The economic situation of the family is not good, the education level of the parents is low and the social justice cannot be provided throughout the world. As a result of these reasons, children who are faced with poverty cannot have a minimum level of welfare and have problems in accessing rights such as health, education and housing. Individuals who encounter such problems in childhood have to cope with the consequences of these problems in adulthood. Children who cannot access health services and do not take adequate food supplements during their childhood encounter some physical obstacles in adulthood and their health problems may become chronic. At the same time, children who cannot access educational opportunities work in poor quality jobs because they do not receive qualified education in adulthood, and in parallel, they cannot get out of the cycle of poverty.

It is possible to say that child poverty has reached increasing numbers both in the world and in Turkey. With the increasing numbers, it is revealed that child poverty has become a problem. The ways in which child poverty is experienced also sheds light on the reflections of child poverty in the world and in Turkey. Children experience poverty by working, living on the street, needing protection and being pushed into crime. The fact that approximately 720 thousand children in Turkey participate in business life and stay away from education is very worrying for the development and development of Turkey in the future. It is known that around 100 million children live on the streets worldwide. However, despite this, protective-preventive policies have not reached a sufficient level for children to face neglect and abuse. It is difficult to say that there is still a comprehensive and holistic child protection policy in our country. Current policies for children consist of elements that are independent of each other. In addition, the inadequacy of legal regulations regarding child protection policies in the current order is also an important problem. Every innovation made in the child protection system ignores the past regulations and as a result, an integrated child protection policy cannot be put forward. As a result, in this study; The concept of poor children, the situation of poor children in the world and in Turkey, and the reflections of child poverty, working children, children in need of protection, street children and children pushed into crime are emphasized.

Method

This study is a compilation article study that includes synthesizing information based on literature. Literature review as a research methodology aims to contribute to the conceptual, methodological and thematic developments of different fields. Building research on and relating to existing knowledge is the cornerstone of all academic research activities, regardless of research fields. Especially considering that the number of academic studies is increasing day by day, their content is expanded and changed, it has become important to examine these studies and to synthesize the results in a systematic, transparent and reproducible way. In this context, in our study, the concept of child poverty has been examined in a comprehensive way and with the dimension it takes place in the literature. In addition studies on the related subjects were examined and the data of these studies were benefitted.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Along with globalization and the developing world, poverty affects not only underdeveloped or developing societies but also the whole world. Poverty creates obstacles for all individuals in a society to access their rights and causes various difficulties in different areas of life. It is possible to say that children, who are among the disadvantaged groups, are the most affected by poverty. For this reason, in addition to the general evaluation of child poverty in our study; The concept of poverty and types of poverty, the causes of poverty, child poverty, the causes of child poverty and the experiences of child poverty are emphasized. Accordingly, it was concluded that the most basic cause of child poverty is insufficient production and unfair sharing. In addition, it has been observed that the poverty experienced by individuals in their childhood negatively affects children even in adulthood and even in old age. In addition, it has emerged as a remarkable result that Turkey is one of the countries where child poverty is severe, there are problems that children live and will continue to experience as long as the necessary importance is not given to child poverty and the necessary awareness is not formed.

The concept of child poverty in Turkey has not yet been fully understood. For this reason, it is seen that public studies are insufficient. In order to prevent child poverty, the causes of child poverty should be evaluated and a solution should be produced. Policies and practices that are independent of the realities of society should be avoided, and applicable and comprehensive social policies should be studied. On the other hand, the fact that children grow up in a poor family environment is directly related to unemployment. It is very important to carry out studies to reduce unemployment and to remove barriers to employment. In addition, awareness should be created by increasing the number of academic studies in order to understand the importance of the subject and to reveal the causes and consequences of child poverty. At the same time, these academic studies will shed light on those working in the field of child poverty and will pave the way for evidence-based practices.

In addition, one of the important points regarding child poverty is that professionals working with children should be sensitive about advocacy and do their best in the light of the principle of the best interests of the child. In addition, the support of these professionals with in-service training from time to time and needs-oriented is another important issue that needs to be emphasized. Here, not only professionals but also children should be empowered to defend their rights and informed about their rights.

As it is known, there are different definitions and practices in different legislations such as the laws numbered 5395 and 2828 and their sub-regulations related to the field of children. This situation may cause different interpretations by the personnel working in the field of children. For this reason, since the Ministry of Family and Social Services is the coordinating institution, it is necessary to ensure the unity of legislation in the field of children and implement practices aimed at preventing children from working on the street. It is also necessary to establish a monitoring and evaluation mechanism to determine whether the legislation has been successful or not. In this context, practices for children should be constantly monitored and reported.

Osmanlı Toplumunda Ramazan Ayı'nın Sûfilerin Yaşantısı Üzerindeki Etkileri (19. Yüzyıl - 20. Yüzyıl Başları)

Zekeriya IŞIK
Hitit Üniversitesi
zekeriyaisik@hitit.edu.tr
ORCID: 0000-0003-3528-902X

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1138610
Geliş Tarihi: 30.06.2022	Kabul Tarihi: 01.03.2023
Revize Tarihi: 15.11.2022	

Atıf Bilgisi

Işık, Z. (2023). Osmanlı Toplumunda Ramazan Ayı'nın sûfilerin yaşantısı üzerindeki etkileri (19. Yüzyıl - 20. Yüzyıl Başları). *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 224-243.

ÖZ

Osmanlı İmparatorluğu'nda sûfiler kurdukları tekke-zaviyeleri ve çok yönlü faaliyetleriyle sosyal ve içtimai hayatın hemen her alanında etkin bir yere sahip olmuşlardır. Söz konusu bu etki Ramazan, bayram, kurban, kandil geceleri, aşure günü gibi mübarek kabul edilen, dini ve manevi iklimi daha yoğun ve özel olan zaman dilimlerinde daha da artmıştır. İşte bu çalışma sûfiler açısından tekke ve zaviyelerin halka açıldığı, zikir ve ayinler, iftar sofraları, teravih namazları, vaazlar, sohbetler, türbe ziyaretleri, Kadir gecesinin ihyası gibi hadiselerle etkileşimin ve kaynaşmanın doruk noktasına ulaştığı Ramazan ayındaki çok yönlü yaşam pratiklerini ve bu olguların onların yaşantısı üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Ramazan'ın gerek devlet gerekse halktan yapılan yardımların artmasına, yeni istihdam alanlarının açılmasına yol açarak sûfilerin sosyo-ekonomik yaşantılarına olan ve zamanla gelenekselleşen etkileri üzerinde durulmuştur. Yine Ramazan'da sûfilerin sosyal ve kültürel yaşamları, kamusal alanla ve sosyal çevreyle geliştirdikleri ilişkilerin mahiyeti, dini ve manevi konulardaki adetleri gibi hususlara açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Konunun muhtevası çok geniş olduğundan ayrıca bir araştırmayı gerektiren Ramazan bayramı olgusu ve bayramlaşma merasimlerine burada yer verilmemiştir. Tarihi bir araştırma hüviyetinde olan çalışmada arşiv vesikalarından, dönemin sosyal ve kültürel dokusuna, gündelik yaşantısına dair tafsilatlı bilgiler veren sufi kaynaklarından, seyahatname, hatırat türü eserlerden, kroniklerden ve çağdaş araştırmalardan yararlanma yoluna gidilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı, Süfi, tekke, Ramazan Ayı, gelenekler.

The Effects of Ramadan on the Lives of Sufis in Ottoman Society (19th Century – Early 20th Century)

ABSTRACT

With their dervish lodges and zawiyas as well as their multi-faceted activities, Sufis occupied a highly effective place in every part of the social life in Ottoman Empire. This effect became even more enhanced during blessed times such as Ramadan, Eid, Sacrifice, Kandil nights and Ashura which all have a more intense and special religious and spiritual climate. This study has been conducted to reveal the multifaceted life practices of Sufis and the effects of these phenomena on their lives during the month of Ramadan, when the lodges and zawiyas are opened to the public, dhikr and rites, iftar tables, tarawih prayers, sermons, conversations, tomb visits, and the Qadr night reach their peak. At that time, aid from both the state and the public increased in Ramadan, and new employment areas were opened in this way. The effects of this situation on the socio-economic life of the Sufis and which became traditional over time were emphasized. Again, it has been tried to clarify issues such as the social and cultural life of the Sufis in Ramadan, the nature of the relations they developed with the public sphere and the social environment, and their customs in religious and spiritual matters. Since the current subject is very comprehensive, the phenomenon of Eid-al-Fitr and the festive ceremonies, which require further research, are not included here. The present study is historical research. In this context, archive documents, Sufi sources that provide detailed information about the social and cultural texture and daily life of the period, travelogues, memoirs, chronicles and contemporary studies were used in the study.

Keywords: Ottomans, Sufi, Lodge, Ramadan, Traditions.

Giriş

Ramazan, kamerî yılın Şaban'dan sonra gelen dokuzuncu ayı olup genellikle “*şehr*” (ay) kelimesine izafe edilerek “*şehr-i ramazan*” şeklinde ifade edilmiştir. Ramazan, Kur'an'ın inmeye başladığı, oruç tutmanın farz kılındığı, aynı zamanda yine onda geçen ve manevi olarak değerine vurgu yapılan tek ay olması gibi nedenlerle Müslümanlar tarafından mübarek kabul edilmiştir (Günay, 2007, s. 434). Söz konusu bu ay, dinî ve manevi önemine binaen Osmanlı toplumunda hemen her kesimi

sarmalamış, sosyal ve içtimai hayatı derinden etkilemiştir. Gündelik hayatta Ramazan'a özgü manevi iklim, yaşanan hareketlilik ve değişiklikler zamanla oluşan ve asırlar boyu yaşatılagelen adet ve geleneklerin oluşmasına yol açmıştır. Öyleki sosyal ve kültürel hayatın hemen her alanına, edebiyat ve sanata kadar uzanan bir Ramazan folkloru ortaya çıkmıştır (Uzun, 2007, s. 435).

Osmanlı İmparatorluğu'nun resmi kayıtlarında Ramazan, “*şehr-i Ramazan-ı şerîf*” (Çorum Şer'îye Sicil Defterleri, Nr. 15/87-149), “*şehr-i Ramazanü'l-mübârek*”, “*şehr i Ramazân ı mağfîret nişân*”, “*şehr-i şerîf-i gufrân*”, “*şehri mübârek-i sıyâm*” gibi dini ve manevi olarak önemine vurgu yapılan bir takım ifadelerle birlikte anılmıştır (Çorum Şer'îye Sicil Defterleri, Nr. 16/365-689; 16/352-672; 16/365-689; 14/220-553). Ramazan, ayın hilal şekli ile ilk kez görülmesi bunun da kadı huzurunda görenlerin şahitliğinde tespit ve tescili ile başlamış top atışlarıyla halka duyurulmuştur (Çorum Şer'îye Sicil Defterleri, Nr. 6/1-6; Lewis, 2009, s. 42, 61; Nerval, 2017, s. 571). Ramazan ayı boyunca camilerin şerefelerinin ışıklandırılması, minareleri süsleyen kandiller (Seetzen, 2017, s. 79; Evliya Çelebi, 1938, s. 362, 382) ve mahyalar Ramazan'ın geldiğinin bir başka yoldan ilanı anlamı taşımış ve yöneticiler tarafından görevlilerin bu hususlara riayet etmeleri emredilmiştir (Çorum Şer'îye Sicil Defterleri, Nr. 14/220-553). İlerleyen dönemlerde bilhassa Tanzimat döneminden itibaren basın yayın faaliyetlerinin artmasıyla birlikte bu tür ilanlar gazeteler aracılığıyla da yapılmıştır. Mesela 1898 yılı Leyle-i celile-i Kadir'in Cuma gecesi olacağından bu durumun evrakı havâdisle ilam edilmesi hususunda irade çıkartıldığı görülmektedir (BOA, İ.HUS, 61-53, 25). Havanın durumu, iklim şartlarının müsaade etmemesi nedeniyle hilalin görülememesi durumunda ise 29 Şaban 1325 (7 Ekim 1907)'de olduğu gibi idare, geride kalan ve zamanı tespit edilen aylardan yola çıkarak takvimi takip etmek suretiyle Ramazan'ın başlayıp başlamadığını tespit ve tescil etmeye çalışmıştır (Çorum Şer'îye Sicil Defterleri, Nr. 16/352-672,). Öyleki Evliya Çelebi, Ramazan'ın başlangıcının tespiti hususunda yaşanan şüphelerin cümle ulema, ayan ve ümerayı yani bütün bir devlet erkânını acz içerisinde bıraktığını kaydetmiştir (1938, s. 356). Nitekim bu güç durumun halk arasında, özellikle sūfî çevrelerde zaman zaman manevi işaretlerle aşılmaya çalışıldığı üretilen menkıbelerden de anlaşılmaktadır. Mesela menkıbeye göre Mısır'da Ramazan'ın başlayıp başlamadığı konusunda ihtilaf yaşanan bir yılda yeni doğmuş olan İbrahim'i Desûkî'nin (ö. 676/1277) annesini fecirden (tan yerinin ağırması) beri emmediğinin öğrenilmesiyle Ramazan'ın başladığına karar verildiği belirtilmiştir (Hüseyin Vassaf Efendi Efendi, 2006, s. 312).

Ramazan'da gündüzler, tekke ve türbe ziyaretleri, camilerdeki vaazlar, mukabeleler, iftar ve sahur hazırlıklarıyla geçmekteydi (Bezci, 2018, s. 99). Geceler ise akşam iftarın yapılması ardından bir taraftan dolup taşan camilerde yatsı ve teravih namazları diğer yandan selâtin camileri avlularında açılan Ramazan sergileri (Uzun, 2007, s. 435), şenlikleri, kahvehanelerde sohbetler, yine dergâh, türbe ziyaretleri, kendine özgü maniler, fıkralar gibi son derece canlı dinamik sosyal, ekonomik ve kültürel bir yaşama sahne olmaktadır. Bütün bunlarla birlikte Ramazan, iftar ziyafetleri, sahur yemekleri, Hırka-i Şerif ziyareti, Kadir alayı, Kadir gecesi, Bayram alayı ve kutlamaları gibi (Uzun, 2007, s. 435) çok sayıda etkinliğe ev sahipliği yapması bakımından dini, sosyal ve kültürel hayatı olabildiğince zenginleştirmekteydi. Buraya kadar yapılan izahlardan da anlaşılacağı üzere Osmanlı toplumunu bütün katmanlarıyla ve değişik yönleriyle kuşatan Ramazanın dini, manevi ve mistik bir yaşam örgüsü içerisinde yaşayan sūfileri de sarmalaması, derinden etkilemesi kaçınılmazdı.

Amaç ve Yöntem

Bu çalışma Ramazan ayı sūfilerin inanç ve zihin dünyasında, gündelik yaşam pratikleri üzerinde önemli değişikliklere neden olmuştur; sūfîler tarafından Ramazan ayında hayata geçirilen uygulamalar zamanla gelenekselleşmiştir; Ramazan, tekke içerisinde şeyh, halife, dervişân ve muhibbân arasında birlik, beraberlik ve dayanışma ruhunun güçlenmesine katkı sağlamıştır; tekkeyi sosyal çevreye açarak toplum üzerinde tarikatların inanç ve düşüncelerinin propaganda edilmesine yol açmıştır; tekkede düzenlenen iftar, sahur, vaaz, dua, zikir ve ayin gibi etkinlikler sūfîlerin hem toplum hem de yer yer saray ve bürokrasi çevreleri üzerinde nüfuzunu artırmıştır; Ramazan'a özgü atıyye ve Ramazaniyyeler vb. yardım ve ihsanlar tekkelerin sosyo-ekonomik olarak güçlenmesinde etkili olmuştur gibi hipotezlerden yola çıkılarak ve temelde bu hususları araştırmak, tartışarak, açıklık getirmek amacıyla yapılmıştır.

Çalışma tarihi bir araştırma hüviyetinde olup veri toplama araçlarıyla elde edilen belge ve bulguların öncelikle genel tasnifi ardından çalışmanın çerçevesine göre içerik analizleri ve değerlendirmeleri yapılmıştır. Özellikle subjektif karaktere haiz seyahatname, hatırat türü kaynaklardan elde edilen veriler tahlil ve tenkit yöntemleriyle karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Araştırma, Ramazan ayında sufilerin sosyal çevreyle geliştirdikleri ilişkilerin mahiyeti; bu ayın onların sosyo-ekonomik yaşantıları üzerindeki etkileri; dini ve manevi yaşantılarına olan tesirleri şeklinde hem problemleri tartışmaya imkân sağlayan hem de birbirini tamamlayan üç başlık halinde yapılmıştır.

Çalışmada arşiv vesikaları, kronikler, dönemin gündelik yaşantısına, dinî, milli, mahalli, sosyal ve kültürel yaşantılarına dair önemli veriler sunan seyahatnameler, hatıratlar ve sûfilerce kaleme alınan eserlerden yararlanılma yoluna gidilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu makale, insan veya hayvanlar ile ilgili etik onay gerektiren herhangi bir araştırma içermemektedir.

Ramazan'da Sûfilerin Sosyal Çevreyle İlişkileri

Ramazan, sûfiler için hem dervişler arasındaki bağların güçlendirilmesinde hem de tekke ile etrafında bulunan muhip ve talip toplulukları arasındaki ilişkilerin tazelenmesi ve kuvvetlendirilmesinde önemli bir yere sahipti. Tekke ve zaviyelerde dervişler, mensup oldukları tarikatın usul ve erkânı doğrultusunda günlük ibadet ve zikirlerini yaparlardı. Dervişlerin dışında tekke etrafında bulunan ihvana yönelik olarak haftanın belirli günlerinde ilim, irfan ve irşat faaliyetleri kapsamında tekkede vaaz, sohbet ve dersler verilirdi (Vett, 2017, s. 90). Mesela Üsküdar'da Rûfaî dervişleriyle Kalemi Dergâhında halka açık ayin günü Cuma'ydı (Vett, 2017, s. 46, 89); Şâzeliyye âyini ise haftada bir perşembe ya da cuma günü cuma namazından sonra yapılırdı (Çetin, 2012, s. 75, 437). Ayrıca cuma ve kandil gibi özel gün ve gecelerde, o günün önemine binaen toplantılar tertip edilir, zikir ve ayinler yapılır, akşam yemeği, kahve, tütün çubuğu gibi bir takım ikramlarda bulunulurdu (Çetin, 2012, s. 235, 265, 404; Seetzen, 2017, s. 146; Vett, 2017, s. 91-92). Bu ayin ve zikirlerle yüksek rütbeli askerler, üst düzey bürokratlar ve entellektüeller de dâhil halkın hemen her kesiminden ihvan ve muhipler katılırdı (Vett, 2017, s. 91). Halka açık olarak yapılan ayin, zikir ve dualara toplum tarafından rağbet gösterilmesi tekkenin prestiji bakımından çok önemli olup dervişleri izlemek için gelenlerin kabulünde cinsiyet, yaş, din ve milliyet farkı gözetilmezdi (Mevsim, 2009, s. 37; Seetzen, 2017, s. 146, 233). Nitekim birçok tekkenin haftanın farklı günlerinde de olmakla birlikte daha çok Müslümanların çalışmadıkları ve dinlenmeye ayırdıkları Cuma gününde ayin ve zikirlerini düzenlemeleri hem bu günün Müslümanlar için taşıdığı dini ve manevi önem hem de söz konusu toplumsal talebin daha fazla olacağıyla ilgili olmalıdır (Seetzen, 2017, s. 150).

Bunlardan başka özellikle kış mevsiminde geceleri şeyhler önde gelen halifeleriyle birlikte ihvanın konaklarına giderler tatlı ikramıyla birlikte muhabbet edilirdi (Aşçı Dede, 2006, s. 435). Her akşam iftar sofrasında tarikat ihvanının bulunması arzusuyla yeterince Ramazaniye tedarik olunmaya çalışılırdı. İmkânlar dâhilinde zemzem tedariki dahi düşünülür, Ramazan boyunca her akşam iftar sofrası itina ile yapılan yemekler, çeşit çeşit şurup ve reçel ile donatılır tekkeye gelen ihvan ile iftar yapılırdı (Aşçı Dede, 2006, s. 500). Tekkenin kapılarının açıldığı, duvarlarının aşıldığı paylaşmanın ve kaynaşmanın doruk noktasına çıktığı bu zaman dilimi, şüphesiz tekke ile etrafındaki sosyal çevrenin bütünleşmesine vesile olması bakımından çok mühimdi.

Tekkelerde kalmak suretiyle Allah'a itaat ettikleri düşünülen dervişlerin taat ve dualarıyla insanlara, beldelere gelecek bela ve musibetin kalkmasına vesile olduklarına inanıldığından (Sühreverdi, 2010, s. 131) Ramazan ayında dervişlerin tekkede kalmaları teşvik edilir sayılarında tekkenin fiziki durumuna göre artış görülürdü. İftarın ardından teravih namazı için şeyh efendi ile birlikte bazı dervişler camiye giderler, yatsı ve teravih namazlarını eda yanında tarikatlarının usullerince de ibadet ederler ardından ihvandan bazıları da onlara katılarak dergâha veya şeyhin hanesine dönerlerdi (Nerval, 2017, s. 730-31; Aşçı Dede, 2006, s. 361). Bazı dergâhlarda ise tekkenin mescidi, camiisi de halka açık bir

ibadethane görevi görmek suretiyle kamusal bir hizmet yürütmekteydi. Devlet yöneticileri bu işleve haiz olan dergâhların ihtiyaçlarının karşılanması, verilen hizmetin sürekliliğinin sağlanmasına özellikle ihtimam göstermekteydi. Mesela 4 Şa'bân 1338 (19 Mayıs 1920) tarihli bir kayda göre bir dergâhın kapanmaması, kapanması halinde yaklaşmakta olan Ramazan'da namaz ibadetinin ifa edilememesi tehlikesine karşın idare harekete geçmiş şeyhin büyük oğlu Yusuf tekke postuna vekil tayin edilmiştir (Meşihat Arşivi, Meclis-i Meşâyih Mukarrerât Zabıt Defterleri, Nr. 2-1756, 1-43). Yine Meşihat dairesinin Meclis-i Meşâyih üzerinden yayımladığı (4 Şaban 1338/23 Nisan 1920) "*Eyyam-ı Âdiyyede (tatil günlerinin haricinde)*" saat onda yapılagelen ve kayıt altına da alınan vaazın Ramazan'da bir buçuktan beşe kadar devamı hususuna riâyet edilmesi yolundaki tamim de (Meşihat Arşivi, Meclis-i Meşâyih Mukarrerât Zabıt Defterleri, Nr. 2-1756, 1/43) sūfilere bu ayda yüklenmiş olan bir kamusal hizmete, dolayısıyla tekke ile toplum arasındaki ilişkileri güçlendirecek bir başka hususa işaret etmesi bakımından mühimdir. Zira vakit namazları hele hele Müslümanların genel olarak büyük bir iştiyakla katıldıkları cuma ve bayram namazlarının camiye dönüştürülen tekke mescidinde kılınması şüphesiz o tekkenin bir sosyal çekim merkezine dönüşmesine, tekkenin inanç ve düşüncelerinin propaganda edilmesine başka bir deyişle de irşat dairesinin genişlemesine önemli katkılar sunmuş olmalıdır.

Ramazanlarda toplumun hemen her kesiminden insanlar-ki bunların çoğunluğu tarikatların periferinde bulunanlar olmalıdır- İstanbul'da iftarlarını Yenikapı Mevlevihânesi ile Halvetîyyeden Sünbül Efendi tekkesinde yaparlardı (Bezci, 2018, s. 97). Taşrada da tekke ve zaviyeler postta oturan şeyhin o mahaldeki fakir fukaraya, ihvana ve ayrıca ekâbir taifesine verdiği iftarlara sahne olurdu. Mesela Konya'da Mevlânâ postunda oturan Abdülvahid Çelebi'nin (ö. 1907) Ramazan ayında dergâhta iftar verdiği ancak Konya ulemasının onun Bektaşîliğe yakınlığı ve bu tarikat çevreleriyle olan sıkı irtibatı nedeniyle davete icabet etmedikleri kaydedilmiştir (Ösen, 2011, s. 326; Gölpınarlı, 2006, s. 221-226). Zaman zaman da şeyhler, halifeleriyle birlikte bürokrasiden gelen iftar davetlerine icabet ederlerdi. Nitekim Tahrirat Kâtibi Osman Efendi hanesine iftar için bir Ramazan akşamı Şeyh Fehmi Efendi, Abdussamed Efendi, Leblebici Baba ve sair halifeleri ile Aşçı Dede'yi davet etmişti (Aşçı Dede, 2006, s. 356). Bundan başka Huzur derslerine katılmaları ve tasavvuf musikisi icra etmeleri (Seetzen, 2017, s. 152) için saraya davet edilmeleri gibi hususlar da hanedan ve devlet erkânı nezdinde sūfilere nüfuz ve saygınlık kazandırması bakımından önemliydi. Mesela Şeyh Rıza Efendi'nin (1824-1891) Sultan II. Abdülhamid'in hürmetine mazhar olduğu, bir Ramazan'da iftara davet edildiği ve Şeyh Efendi'nin, sarayda bizzat Sultan'ın sofrasına kabul edilerek birlikte iftar ettikleri kaydedilmiştir. Sultan'ın Şeyh Efendi dönerken Hacı Ali Paşa vasıtasıyla ihsanda bulunmak istese de şeyhin bu teklifi geri çevirdiği belirtilmiştir (Hüseyn Vassaf Efendi, 2006, s. 443). Hadiseden anlaşılacağı üzere bu tür olayların sūfilere hem saray ve bürokrasi çevrelerinde saygınlığının artmasında hem de bir takım maddi imkânlarla kavuşmalarında etkili olduğu ortadadır. Bir başka hadiseye göre de Nakşî Halidîyye tarikatından Mehmed Eşref Efendi de (1839-1935), 1887 Ramazan'ında huzur dersleri muhataplığına tayin edilmiş ardından huzur dersleri mukarrirliğine (dersi tekrar ederek anlatan müderris) atanmış yedi sene bu vazifede kalmış nihayet Osmanlı ve Mecdî nişanı ile taltif edilmiştir (Gündüz, 1984, s. 156). Yine İstanbul'da İsmetullah Efendi Dergâhi şeyhi olan Ahıskalı Ali Haydar Efendi'nin (1866?-1960) 1916 senesinden itibaren önce her Ramazan ayında huzur dersleri muhataplığı ardından başmuhâtaplığı vazîfesini yürüttüğü görülmektedir ki bu görevi pâdişâhlığın kaldırılmasına kadar sürdürdüğü anlaşılmaktadır (Bayak, 1998, s. 28). Bunlardan başka her yıl Mevlid, Regaip, Miraç ve Berat gecelerinde huzûr-ı hümayûnda zeyl meşâyihini ve tekke şeyhlerinden birer efendinin nöbetle "va'z ü tevhid" yapmalarının "*âdet-i hasene-i saltanat-ı seniyye*" olduğu görülmektedir (Lûtfi Efendi, 1999, s. 179, 660). Ramazan ayında Meşâyih ile saray ve sultan arasındaki bu ilişkilerin tek taraflı olmadığı saray ricali ve sultanların da tekke ve zaviyelere ilgisinin arttığı görülmektedir. Nitekim II. Mahmut'un 1828 yılında Mevlit kandilinde ve aynı senenin Ramazan'ın ikinci gecesinde Cerrâhiyye tarikatına bağlı Âsitâne-i Hazreti Pir Dergâhi'nı ziyaret ettiği kaydedilmiştir (Öztürk, 2018, s. 186). Başta Ramazan ayı olmak üzere bu önemli gün ve gecelerde yaşanan bütün bu hadiselerin meşâyihin devlet ricali nezdinde hem itibarını artırdığı hem de tarikatın propagandasına imkân sağlamak suretiyle hanedan ve bürokrasi çevrelerine doğru tarikatın nüfuz alanının genişlemesine katkı sağladığı söylenebilir.

Cami cemaatinin kalabalık, dini ve manevi duyguların güçlü olduğu bu zamanlarda sūfilere tekke ve zaviyeleri dışında kamuya açık cami ve mescitlere daha çok gittiği buralarda birtakım dersler okutup (Aşçı Dede, 2006, s. 361) kürsülerde vaaz vermek suretiyle irşad faaliyetlerinde buldukları

dolayısıyla sosyal çevreyle ilişkilerini kuvvetlendirmeye, muhip ağını genişletmeye çalıştıkları görülmektedir. Hatta bu durumun tarikat çevrelerinde ayrıca bir heyecan yarattığı, halk içinden gelen, onların seviyesine uygun bir üslupla vaazlarını yapan meşâyihin popülaritesini artırdığı anlaşılmaktadır. Mesela Murad Molla Tekkesi Post-nişini Hacı Mehmet Murad Efendi'nin ârif, âlim ve duâhânlığı ile şöret bulduğu, tekkesinin de âdeta “bir dârü'l-ulûm ve'l-maârif” olduğu kaydedilmiştir. Şeyhin burada Kur'an, Arapça ve Farsça başta olmak üzere gün boyunca değişik dersler verdiği Ramazanlarda da Fâtih camiinde halkın istifadesi için “Mesnevî-i şerif” okuttuğu belirtilmiştir (Lûtfi Efendi, 1999, s. 1267). Nakşi Halidî şeyhlerinden Ahmed Ziyâeddîn Gümüşhânevî de (1813-1893) Doksanuç harbine katılmış, bir süre sonra Ramazan'da Of'a gelerek hadis dersleri vermiş, ay boyunca birçok kimseyi vaaz ve nasihatleriyle irşâd etmiştir (Karabulut, 2005, s. 47). Rifaî Celaleddin Efendi Tekkesi şeyhi Seyyid Mustafa Celaleddin Efendi (ö. 31 Mayıs 1891) de Sultan Ahmet Camii kürsü şeyhlerinden olup hitabeti güçlü bir vaizdi ve Ramazan aylarında Üsküdar Valide Camii'ndeki vaazlarının yanında ayın de icra ederdi (Övüç, 2022, s. 551). Nitekim Aşçı Dede de tarikatından Sâni Efendi'nin Ramazan'da Narmanlı camiinde kürsüye çıktığını belirttikten sonra kendine has üslubuyla onu değil Erzurum'da cihanda emsali bulunmayan “vaazı kimya gibi” olan “sultan-ı âşikinden birinci vaiz” şeklinde övmüştür. Sâni Efendi'nin vaazlarının halk üzerinde ne denli etkili ve çekim gücünün kuvvetli olduğunu ise camide hiç yer kalmaması ve adeta bir izdiham yaşanmasıyla izah etmiş, nitekim bu sûfi zatın özellikle Kadir gecesi yaptığı etkileyici vaaz ile şöhrete kavuştuğunu ifade etmiştir (2006, ss. 452-453). Gerçekten de Sâni Efendi bu yolla bir şöhrete kavuşmuş mudur bilebilmek mümkün değildir ancak sûfi çevrelerin böyle bir beklenti içerisinde olduklarını anlamak güç olmasa gerektir. Bazen de meşâyihin Ramazanlarda kürsüye çıkmaksızın sadece cami ve mescitlere gitmesi bile sosyal çevreye tarikatın çekim gücünü göstermek açısından yeterli olmuştur. Nitekim Mevlevî Şeyhi Ali Efendi'nin Ramazan'da Sultan Bayezid camiine girmesiyle birlikte bu ayda hayli kalabalık olan camii cemaatinin o ve yanındakilere hayran kaldıkları, “Hazret-i Mevlânâ teşrif buyurmuşlar gibi” nazar etkileri, vaiz ve hafızların ise aşka geldikleri sûfi bir üslupla ifade edilmiştir (Aşçı Dede, 2006, s. 322). Aslında bütün bu anlatılanlar sûfilerin bu aya özgü coşkun manevi iklimi hem kadim irşad misyonu doğrultusunda tahkim eden hem de ondan istifade eden bir anlayışla tekkeden camiye ve sosyal çevreye doğru bir propaganda, topluma güçlü bir şekilde sirayet etme arzusunu da ortaya koymaktadır. Bu sûfiyane reflekslerin onlara yeni istihdam alanları açması ise meselenin bir başka yönüne sosyo-ekonomik boyutlarına işaret etmesi bakımından mühimdir. Bazen de sûfilerin kalabalık camii cemaati önünde vaazları esnasında sarf ettikleri sözler yönetime karşı muhalif bir tutum arz etmiş, toplumda kargaşaya, menfi durumlara yol açabilmiştir. Nitekim Boşnak Mustafa Efendi ve Saçlı Şeyh, Ramazan'da camilerde vaaz ve nasihatları esnasında derslerinin dışında “nizâmât-ı cedîdeyi takbihe(kötülemeye) dâir” sözlere cüret etiklerinden sürgün edilmişlerdir (Lûtfi Efendi, 1999, s. 179, 422). Yine Fatih'te vaazlarıyla etrafında bir kalabalık oluşturmayı başardığı anlaşılan Şeyh Süleyman Efendi de “ilmi az, cerbezesi(aldatıcılığı) çok...” olan birisi şeklinde tarif edilmiştir. Müftülüğün Ramazan'da camilerde vaaz verecekleri imtihana tabi tutması esnasında eline verilen Arapça bir eserin ibaresini doğru okuyamamış bu sebeple Ramazan'da vaaz etmesine müsaade edilmemiş, ancak onun bu kez de müritlerini evine yakın bir mescitte toplayarak faaliyetlerini sürdürdüğü belirtilmiştir (Hüseyin Vassaf Efendi, 2006, s. 289). Maraş Nakibü'l-Eşrafi Şeyh Dâizâde Mehmed Efendi ise Kurban bayramı günü “efkâr-ı ahaliyi ecânibi (ecnebi, yabancılar) aleyhine tahrik...” edebilecek mahiyette “bir nutuk irâd eylemiş” müslimler ile gayrimüslimler arasındaki hassas dengelere zarar vermesinden çekinildiği anlaşılan hadise, mahalli idarenin tedbirleri sayesinde sadece günü birlik ufak bir olay ile atlatılmıştır. Fransa sefareti tarafından da takip edilerek merkeze bildirildiği anlaşılan hadise neticesinde kovuşturulan Şeyh Dâizâde Mehmed Efendi'nin “mahzurdan gayr-ı sâlim bulunmasıyla orada bırakılması muvafık olacağı(na)” karar kılınmıştır ki (13 Teşrinisani 1328/26 Kasım 1912) hadisenin gelişiminden şeyhin ikaz edildiğini anlamak güç değildir (BOA, HR.SYS, 84-21). Bu tür olaylar sûfilerin kitlelere ulaşmak noktasında kendilerine çok daha kalabalık cemaat toplulukları sunan Ramazanlarda yaptıkları vaaz ve sohbetleri aynı zamanda hemen her konuda inanç ve düşüncelerinin bir propaganda aracı olarak düşündüklerini göstermesi bakımından önemlidir.

Ramazan'da Sûfilerin Sosyo-Ekonomik Yaşantıları

Sûfilerin, tekke ve zaviyelerdeki hizmetleri burada kalan dervişler tarafından yerine getirilmekteydi. Tarikata yeni katılan bir derviş belirli bir süre boyunca bağlı olduğu tekkenin

yemeklerin pişirilmesi, çamaşırların yıkanması, tekkenin temizliği vb. gibi temizlik işlerini yapmak durumundaydı. Aslında bu dervişlere verilen seyr ü sülûk eğitiminin de bir parçasıydı. Nitekim Seetzen, kendisine refakat eden Derviş Mehmet'ten aldığı bilgiye göre burada 5 Mevlevi, 25 Rufai tekkesi bulunduğunu Mevlevi ve Bektaşî tekkelerinde 20-30 dervişin kaldığını, Rufai tekkesinde ise sadece şeyh ve ona hizmet eden birkaç müridin yaşadığını kaydetmiştir (2017, ss. 150-151, 203). Yer yer ihtiyaca göre dervişlerin yerine getirdikleri vazifeler çeşitlenebilmekte bil hassa oruçlu olunan Ramazanlarda bu durum bazı güçlülere yol açabilmekteydi. Mesela Ahmet Rasim, Ramazanın sıcak yaz aylarına rastladığı bir yılda bir tekke duvarının çöktüğü ve burada bulunan az sayıda olduğu anlaşılan dervişlerden birisinin sıcak altında oruçlu olarak tekkenin duvarını tamir etmek zorunda kaldığı gibi tekkenin marangozluk, dülgerlik, rençberlik işlerini de yürütmek zorunda kaldığını kendine has uslubuyla aktarmıştır (1967, s. 29-30).

Tekkelerin giderleri ise ya tekkenin kurucu şeyhi ya da zamanla devlet ricalinden veya toplum içerisinde varlıklı kişilerin bağışlarıyla kurdukları vakıfların gelirlerinden karşılanmaktaydı (Işık, 2017, ss. 98-119). Bundan başka muharremiyeler, kurban bayramlarında verilen kurbanlıklar, hanedan mensuplarının düğünleri esnasında yapılan ihsan ve yardımların yanında Ramazan ayında özellikle artan ayni ve nakdi bağışlar, adaklar, sadaka, fitır, atıyye, ramazaniye vb. yardımlar da tekke ve zaviyeler için önemli gelir kaynaklarıydı. Mesela 1857 Ramazanın ilk günlerinde Müşir İsmail Paşa, Üçüncü Orduya müşir olduğundan Erzincan'a hareket etmeden önce şeyhine olan muhabbetinden dolayı on bin kuruş ihsanda bulunmak istemiştir (Aşçı Dede, 2006, s. 161). Her ne kadar Şeyh Efendi'nin söz konusu yardımı geri çevirdiği belirtilmişse de Ramazan ayında tekke ve dergâhlara yapılan bu tür yardım ve ihsanların arttığını anlamak güç değildir. Bu bağışlarda sūfilerin sosyal ve içtimai bir yardım müessesesi olarak mühim hizmetlerde bulunmalarının, gelen misafirlere konaklama, yeme içme imkânı sunmalarının, belirli zamanlarda halka lokmalar ve aşureler dağıtımalarının etkisi büyüktü (Çetin, 2012, s. 404). Nitekim Garnett, söz konusu bu cömert yardımların sūfiler ile toplum arasında karşılıklı bir dayanışmaya dönüştüğüne işaret etmekte böylece asırlardır devam eden sürekliliğin sosyolojik temellerinin bir yönünü ortaya koymaktadır. O, tarikatların kurucusunun belirlediği ana kaideleri korumalarının, ihtiyaçlardan uzak basit ve sade mimari yapılar olan tekkelerde mütevaazi, gösterişsiz bir hayat sürmelerinin, ihtiyaçlarından arta kalanları fakirlere vermeleri ya da imarethane mektep veya hamam gibi hayır kurumlarının tesisinde kullandıklarının altını çizmiştir (Garnett, 2010, s. 67). Lady Montagu da tekkelerin bir ihtişamının bulunmadığını, dervişlerin sadece yekpare kaba beyaz bir kumaş giydiklerini dolayısıyla burada mütevazı bir yaşam sürdürdüklerini kaydetmiştir (2009; s. 121). Sūfi çevrelerin hem bu tutumlarının hem de toplum üzerindeki derin dini ve manevi nüfuzlarının hemen her sosyal katmandan Müslümanın sevap kazanmak gayesiyle az ya da çok bağışlarının buralara yönelmesinde etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ki bu durum dönemin Ramazan manilerine kadar girmiş toplum tarafından genel kabul görmüştür:

“Gir Üsküdar'ın bağına
Kıl nazar sol u sağına
Para guruş bahş edeyim
Miskinlerin çerağına...” (Çelebioğlu, s. 123).

Bununla birlikte Ramazan ayında özellikle cami ve mescitlerde sūfilere olan talebin artması da onlar için geçici de olsa bir istihdam alanı açmıştır. Nitekim 9 Şevval 1310 (26 Nisan 1893) tarihli bir vesikada Maliye Nezareti'ne giderek Ramazan'da camilerde “*va'z ve nasihat eden kürsü şeyhi ile ders havâcelerine(hocalarına) minel kadîm(öteden beri) aid olan otuz bin guruş(un)*” taksim edildiğinin belirtilmesi bu durumu açıkça göstermektedir (BOA, Y.PRK.MŞ, 4-52). Burada altı çizilmesi gereken husus Kürsü Şeyhliği'nin geneli itibarıyla ulemanın uhdesinde görünse de meşayihden de bu göreve atanan şahısların bulunmasıdır. Mesela Şemsiyye kolundan Şeyh Abdülehad Nûri'nin (ö. 1651) Fatih, Beyazıt ve Ayasofya camilerinde cuma vâizliği yaptığı, Halveti Şeyh Abdülmecid Sivasî'nin (ö. 1639) başta Şehzade ve Sultan Ahmed camileri olmak üzere, İstanbul'da birçok camide vâizlik görevini yürüttüğü, Ayasofya Kürsü Şeyhi İspirizâde Ahmed Efendi (ö. 1730) ile Kıbrıs Ayasofya (Selimiye) camii Kürsü Şeyhliğine atanan Ali Efendi'nin de (ö. ?) Nakşi olup bu vazifeyi üstlendikleri kaydedilmiştir (Başkurt, 2012, ss. 117-118).

Yine Sûfilere Kadir gecesine özgü ihسانlarda bulunulması bu gecede bazı türbelerde hatmi şerif okuyanlara birtakım gelirler bahşedilmesi Ramazanlarda önemli bir adet olan Hırka-i Şerif ziyareti vesilesiyle de Selatin Camileri ile bazı tekke şeyhlerine kürk bahası veya Ramazan avâidi (gelirleri, tahsisastı) adı altında ihسانlar yapılması gibi hususlar bu ayda başkaca ekonomik gelirlerin varlığına işaret etmesi bakımından önemlidir. Nitekim 7 Ramazan 1310 (25 Mart 1893) tarihli bir kayıтта Selatin camileri şeyhleri ve diğerlerine kürk bahası, her yıl hırka-ı saadeti ziyaret günleri ve Ramazan bayramlarında verilen atıyye-i seniyyenin Dâhiliye tahsisatından verilmesi istenmiştir (BOA, DH.MKT, 18-42). Bir başka kayıтта ise Selâtin camileri şeyhleri ve vesaireye mahsus “*kürk bahası ve iftâriye ve hırkâ-i şerif ziyaretinde id-i fiturda (Ramazan bayramında) bir mikdâr atıyye olarak verilmekte olan (h. 1327) ... İki bin yedi yüz altmış dört gurusun*” Maliye Nezaret’inden tahsis edildiği görülmektedir (BOA, MV, 137-33, 1-2). Sofya’da bulunan Şeyh Bâlî Efendi türbesinde onun ruhu için her Kadir gecesinde hatm-i şerif okuyan İmam Ömer Efendi’ye de Breznik mukataası malından olmak üzere günlük yirmi akçe ücret verildiği görülmektedir. Ömer Efendi, 1209 (1795) senesinde icra ettiği bu vazifeye karşılık kendisine tahsis edilen yedi bin seksen akçeyi de Mehmet Emin Ağa’dan eksiksiz almıştır (BOA, AE.SSLM.III, 61-3657). Bir başka vesikada da 21 Ramazan 1304’te Hırka-i Şerif günü münasebetiyle Şeyh Yunus Efendi Dergâhı’na otuz lira, Sünbül Efendi Dergâhı’na beş bin gurus, Taşlıburun Dergâhı’na bin gurus ihşanda bulunulduğu görülmektedir (BOA, ML.EEM, 91-2).

Tekke ve zaviyelere yapılan ihşanlardan başka bizatihi postta oturan şeyhler de Ramazanlarda atıyye talebinde bulunabilmekteydi. Mesela Kasımpaşa Mevlevîhanesi postnişini Ali Rıza Efendi, mevlevîhane gelirlerinin yetersiz olması nedeniyle bir hayli borçlandığını, gelen Ramazan ayında da bazı masraflarının olacağını, bunları karşılayabilmek içinde kendisine atıyye-i seniyye verilmesini istemiştir. Nitekim gerekli tedkikat yapıldıktan sonra Şeyh Efendi’ye sıkıntularından kurtulması için 15.000 kuruş atıyye verilmiştir (Ösen, 2011, s. 160). IV. Mustafa’nın saltanatı döneminde de 1807 Ramazan ayı içerisinde Konya Mevlânâ Dergâhı Şeyhi Hacı Mehmet Çelebi’ye 6000 kuruş, Kayseri Mevlevîhanesi şeyhi Seyyid Abdülkadir Efendi’ye de 1000 kuruş atıyye verildiği kaydedilmiştir (Ösen, 2011, s. 66). Bunlarla birlikte modernleşme sürecinin doğal bir tezahürü olarak kurulan Meclis-i Meşâyih üyesi şeyhlere de her Ramazan’da atıyye verildiği anlaşılmaktadır. Mesela Meclis-i Meşâyih azalarından İmrahor, Selimiye ve Bandırma Dergâhları postnişinleri Hafız Nazif, Said ve Fahreddin Efendiler azalıktan af edilmişlerdir. Bu şahısların yerine Merkez Efendi, Musa Saffet Paşa ve Ferruh Kethüda Dergâhları post-nişinleri Ahmed, Ali Asım ve Kemaleddin efendiler tayin edilmiştir. Bunun üzerine Meclis-i Meşâyih üyelerine verilen atıyye-i seniyye konusunda Meşihat Dairesi’ne 1920 yılı Ramazan-ı Şerif’i yaklaşımakta olduğundan görevi bırakan azalar yerine yeni azaların “*atıyye-i seniyyeden hissedar buyrulması...*” talebi iletilmiştir (Meşihat Arşivi, Tekke ve Zaviye Defterleri, Nr. 2-1769, 1-222). Bu durum söz konusu Meclis üyelerine Ramazanlarda düzenli olarak atıyye (bahşış, hediye) verildiğini göstermektedir.

Ramazan’da hem daha sistematik bir şekilde dağıtılması hem de sûfiler ve tekkeleri için bu ayda artan kandil, yakacak, yiyecek ve erzak ihtiyacının karşılanması bakımından hayati önem taşıyan yardımların başında Ramazaniyeler gelmekteydi. Zira bütün ihvana, fakir fukaraya, yolda kalmışlara açık kalabalık iftar sofraları, yatsı ve teravîh namazı sonrası dergâhlarda devam eden zikir, ayin ve sohbetler esnasında sunulan ikramlar, sahur giderleri, aydınlanma ve mevsime göre ısınma ihtiyacı, temizlik ve tamirat masrafları bu ayda bir hayli artırmaktaydı. Ramazan ayında gerek tekkelere gerekse meşâyihe ihşan buyrulan Ramazaniyeler yürütülen görevler esas alınarak verilmekteydi. Mesela 25 Şaban 1338 (14 Mayıs 1920) tarihli bir kayda göre Karagöz Tekkesinde bulunan caminin imamet görevi boş olduğundan bu seneki Ramazaniyyenin imâmet görevi elinde olan “*(tekkenin) şeyhi bulunan Hasan Efendi’ye i’tâsı (verilmesi) husûsunun*” Evkaf idaresine bildirildiği görülmektedir (Meşihat Arşivi, Meclis-i Meşâyih Mukarrerât Zabıt Defterleri, Nr. 2-1756/42). Yine 4 Şaban 1307 (26 Mart 1890) tarihli bir vesikada da Sarmaşık’taki Kazasker Abdülkâdir Efendi Dergâhı’na Ramazan ayına mahsus olmak üzere tahsis olunan tayinatın dergâhın görev ve sorumluluğunu üstlenmiş bulunan şeyh vekili Ahmet Muhtar Efendi tarafından talep edilmesi bu duruma işaret etmektedir (Meşihat Arşivi, Tekke ve Zaviye Defterleri, Nr. 2-1770, 1-8). Benzer bir hadiseye göre de 27 Şaban 1338 (16 Mayıs 1920)’de Kuşdili Mahallesi Mecidiye Dergâhı meşihatı Münib Efendi’den boşalınca görevin oğlu Yusuf Efendi’ye tevcihi edilmesiyle birlikte Ramazaniyyesinin bu şahsa verilmesi için durum vakıf idaresine bildirilmiştir (Meşihat Arşivi, Meclis-i Meşâyih Mukarrerât Zabıt Defterleri, Nr. 2-1756, 1-42). Diğer

tarafından 5 Temmuz 1777'de resmi bir belgeye yansdığı şekliyle devlet, sisteme eklediği, sosyal yapının önemli bir parçası olarak gördüğü “*fukara, garib gureba*” arasında zikrettiği dervişlere yardım etmeyi bir hayır hasenat olarak düşünmekte ve bu durumu “*fazilet erbabını takdir ve ikdarı (destekte bulunulması) devletin şanından olduğu...*” şeklinde açıklamakta (BOA, C.EV, 377-19114) bu bağlamda Ramazan'da da tekke ve zaviyelere yardımda bulunmaktaydı.

Tekke ve zaviyelere yapılan yardımlar buraların ihtiyacı olan erzakın Ramazaniye adıyla verilmesi şeklinde olmaktaydı. Mesela 25 Şaban 1340 (23 Nisan 1922)'de Üsküdar'da Atik Valide Sultan Dergâhı'nın gece gündüz açık bulunması ve sakinlerinin çok olması nedeniyle ihtiyaç duyulan Ramazaniyenin verilmesi için Evkâf-ı Hümayun Nezareti, Levâzım Müdüriyeti'ne başvurulmuştur (Meşihat Arşivi, Meclisi Meşâyih Müzekkire ve Derkenar Defterleri Nr. 2-1747, 1-183). 23 Ramazan 1247 (25 Şubat 1832) tarihli bir başka vesikaya göre de bazı cami, mescitlere, türbelere, tekkelere, dervişlere, dersiam ve meşâyihdan olan zevâta, fukara ve erbâb-ı ihtiyaçtan olan bazı şahıslara ve kadınlara Ramazan'da verilmek üzere tahsis edilen şem-i asel (bal mumu), şem-i zeyt (yağ), revgan-ı zeyt (zeytinyağı), asel (bal), erz (pirinç), revgan-ı sade (sadeyağ), mum vb. eşyanın miktarları ve tahsis edildikleri mahallerin Ramazaniye evkaf defterine kaydedildiği görülmektedir (BOA, MAD.d., 12861). Gerek yılın diğer zamanlarında gerekse Ramazan'da yapılan bu tahsisatların kayıtları sistemli bir şekilde tutulmaya çalışılmıştır. Nitekim Dersaadet ve Bilâd-ı Selâse'de bulunan mamur, yanmış ve arsa halinde bulunan bütün tekke ve zaviyelere Hazine-i Evkâf-ı Hümayun'dan ve Hazine-i Maliye'den verilen ihsanlar ile birlikte “*Ramazan-ı Şerîfde itâsı (verilmesi) ayrıca mutad (adet) olan muayyenât...*” ile ilgili olarak hicri 1336 (1918) senesinde bir kıta defterin tanzim edilerek Evkâf-ı Hümayun Nezâreti'ne gönderilmesi istenmiştir (Meşihat Arşivi, Meclisi Meşâyih Müzekkire ve Derkenar Defterleri, Nr. 1745, 1-180). Yukarıda sayılan ihtiyaç listesi sadece gıda ürünleriyle sınırlı olmayıp dervişanın kılık kıyafeti de buna dâhil olabilmekteydi. Mesela Aziz Mahmud Hüdayî Âsîtanesi'nde kalan dervişana her Ramazan ayında mutad olarak verile gelen abalardan bahsedilerek her biri seksen kuruşluk abalardan 1857 yılında da elli adet istenilmiştir (Övüç, 2022, s. 255).

Siroz Mevlevihane'siyle ilgili 5 Cemaziye'l-evvel 1258 (14 Haziran 1842) tarihli bir kayıttan ise hem aylık hem de Ramazan'a özgü yıllık yapılan bu yardımların mahiyetini daha iyi anlayabilmek mümkündür. Söz konusu kayıttan Siroz Kazası Mevlevihanesi'nde kalan dervişler “*fukara ve dervişâna ta'miye (yemek) olmak üzere*” Siroz kazası gelirlerinden aylık olarak yapılan tahsisatın Tanzimat-ı Hayriyye gereğince verilmesine devam edilirken “*Ramazan-ı şerîfde salıye (yıllık) olarak verile gelen*” tahsisatın kesildiğinden bahisle eskiden olduğu gibi Ramazaniyenin de verilmesini talep etmektedir. Yapılan tahkikat sonucunda Siroz Mevlevihanesi'ne yıllık “*ta'yinat kaydı bulunmadığı*” anlaşılmıştır (BOA, C.EV, 336-17095). Burada idarenin devletin içinde bulunduğu sıkıntılı iktisadi ve mali durumun da etkisiyle öteden beri yıllık Ramazaniye tahsisatı bulunmayan dergâhlara bu yardımı yapmak konusunda çok istekli bulunmadığı söylenebilir. Aynı zamanda daha çok tekkenin kendi gelirlerinden karşılandığı anlaşılan bu tür ihtiyaçların tekke vakıf gelirlerinin Maliye Nezareti hazinesinde toplanmaya başlamasıyla birlikte merkezden yapılan sistematik tahsisatlara dönüştüğü bu durumun da Maliye'yi zorlayabileceği yadsınmamalıdır. Nitekim vakıf yöneticileri bilhassa henüz mahsulün elde edilemediği kış ve bahar aylarına gelen 1891 yılındaki gibi Ramazanlarda, mübarek ayın yaklaşmasına rağmen henüz vakıf hasılatlarının alınmadığı yönünde yetkililere müracaat etmekteydi (BOA, DH.ŞFR, 149-26). İdareciler ise tekkelere verilen Recebîyye, Ramazaniyye gibi tahsisatları devletin içinde bulunduğu zor şartlar ve özellikle de zahire fiyatlarının yüksek olduğu dönemlerde karşılamakta bir hayli zorlanmaktaydı. Mesela 1808 yılı Ramazan'ında zahire fiyatlarındaki artış böylesi bir zorluğa neden olmuştur. Vesikada geçtiği şekliyle Harem-i Hümayun'a verilecek senelik şeker ve sabun, tekkelere verilecek yedi bin kile erz (pirinç) ile Recebiye, Ramazaniyelerin sekiz yüz kese olduğu bu yıl Ramazan'da “*galây-ı isar (pahalılık)*” nedeniyle bunun “*dokuz yüz kiseden e'zun (fazla)...* olduğu” kaydedilmiştir (BOA, C.SM, 79-3976). Bu açıklamadan sonra yıllık Ramazaniye tahsisatı bulunmayan Siroz Mevlevihanesi'ne tekrar dönülecek olursa söz konusu tahsisatın yapılabilmesi için bu tekkenin muadili olarak düşünülen Pir Baba Hankâhın'dan yola çıkıldığı görülmektedir. Pir Baba Zaviyesi'ne Ramazan'da “*yüz otuz yedi buçuk guruş baha (bedel) verilmiş olduğu*” emsal gösterilerek Mevlevihane dervişlerine de her yıl Ramazan'da “*salıye (yıllık) olarak bir miktar şey (eşya) ta'yini husûsuna*” emredilmiştir (BOA, C.EV, 336-17095). Böylece tekke sakinlerinin Ramazaniye için verdikleri

mücadele olumlu neticelenmiş, giderlerin bir hayli arttığı bu ayda sağlanan yıllık düzenli yardım ile tekke rahat bir nefes almıştır.

Ramazaniye hususunda önemli bir konu da bu tahsisatın değişik gelir kalemlerinden yapılabilmesiydi. Mesela 27 Ramazan 1313 (14 Mart 1896)'da İstanbul'da bulunan Keşfi Cafer Efendi, Üsküdar'da Hüdayi, Beşiktaş'ta Yahya Efendi vakıf tekkeleri ile defterde isimleri olan diğer vakıf tekkelerine verilen Ramazanlık ve aylık erzak kayıtlarının Hamidiye Ambarından karşılanmasının emredildiği görülmektedir (BOA, EV.d, 28429). Bundan başka tekke ve türbelere hanedandan ve devlet ricalinden de Ramazaniye ihsanında bulunanlar olabilmekteydi. Misal vermek gerekirse 29 Zilhicce 1219 (31 Mart 1805) tarihli bir kayda göre Abdülhamid Han'ın kızı Esmâ Sultan'ın her yıl Ramazan ayında tekke, zaviye, türbe, cami ve mescitlere yaptığı "*şem-i asel (bal mumu)*" yardımı vefatı ardından adamı Hasan Ağa eliyle gönderilmekteydi. Söz konusu şem-i asel (bal mumu) yardımı yapılan listede 17 cami, 8 mescid, 5 türbe, 3 tekke ve zaviye olmak üzere toplam 33 yer bulunmaktadır. Listede adı geçen tekke ve zaviyeler Üsküdar'da Şeyh Nuri Efendi Tekkesi, Balcık? ve Kaşmirî? zaviyeleridir. Türbeler ise Sultan Hamid Han, Ferah Dede, Doklu Dede, Halid ve Babacık Cami-i Şerif Türbeleridir (BOA, TSMA.YPR, 247-88/102). Ramazaniye şeklinde tekke ve zaviyelere yapılan bu yardımlar bu dönemlerde de söz konusu yapıların sosyal ve içtimai hayatta üstlene geldikleri fonksiyonların en azından bir kısmını modernleşme sürecine ve ihtisaslaşmış yeni ihdas edilen kurumlara rağmen korumaya devam ettiklerini göstermesi bakımından önemlidir. Onların devlet ve toplum nezdindeki güçlü karşılıkları, icra ettikleri işlevleri, kuvvet ve nüfuzları söz konusu yardımların zamanla gelenekselleşmesinde başat rol oynamış, devletin içinde bulunduğu kötü ekonomik koşulların el verdiği kadarıyla da varlığını sürdürmeye devam etmiştir.

Ramazan'da Sûflerin Dini ve Manevi Yaşantıları

Ramazan, sûfler için sohbet, ayin, zikir, dua, mukabele, i'tikaf, ziyaret gibi ibadet ve ritüellerin en yoğun olarak yaşandığı tam bir ibadet ayıydı. Sühreverdi'ye (1145-1234) göre bu ayda tutulan oruç, sûfler için zahir ve batını kontrol altına almak, nefsi yeme içmeden, geçim ve aşırı derecede dünya derdine düşmekten sakındırmak, bütün azaları günahlardan alıkoymak bakımından önemliydi (2010, s.431). Yine sûflere göre üç çeşit oruç olup bunlar ümidi azaltarak ruhun, heva ve hevesin tersine hareket ederek aklın, yemek ve haramdan sakınarak da nefsin orucuydu (Kuşeyrî, 1978, s.110). Aziz Mahmud Hüdayi (ö. 1628), Belgradlı Münîrî Eendi'ye yazdığı mektubunda "*himmet-i kâmil müyesser olması için tâlibi(n)...*" yapması gereken istiğfar, zikir ve namazların miktarını ayrı ayrı belirttiikten sonra tarikat ehlinin Recep, Şaban ve Ramazan ayları ile Şevval'in altı günü oruçlu olmasının önemini altını çizmiştir (Hüseyin Vassaf Efendi, 2006, s. 24). Farklı dönemlerde yaşamış büyük sûfi önderlerince yapılan bu tarif ve izahlar Ramazan'ın onlar nezdindeki anlam ve mahiyetini açıkça ortaya koyar niteliktedir.

Ramazan, sûflerin bu ayda ibadet ve ayinlerini huşu içerisinde yerine getirmek üzere manevi hayatın daha yoğun olarak yaşandığı yerlere ya da bu ayı aileleriyle geçirmek için memleketlerine seyahat etmelerine de neden olmaktadır. Bu durumun Ramazan aylarında ciddi oranda bir sûfi sirkilasyonuna neden olduğu söylenebilir. Nitekim idarecilerin böylesine ehemmiyetli bir ayda söz konusu seyahatler nedeniyle dergâhların postunun boş bırakılmaması için gerekli tedbirleri aldığı ve şeyhlerin Ramazan'da Meclis-i Meşâyih'ten izin almak kaydıyla memleketlerine gitmelerine müsaade ettiği tarihi vesikalardan anlaşılmaktadır. Mesela Hindîler Dergâhı Şeyhi Hasan Tahsin Efendi, 1895 yılı Ramazanında ailesinin yanına Bursa'ya gitmek için müracaatta bulunmuş, bu durumda yerine Abdülgaffar Efendi'nin vekâlet etmesine karar verilmek suretiyle kendisine izin verilmiştir (Meşihat Arşivi, Tekke ve Zaviye Defterleri, Nr. 2-1772, 1-49). Ramazan aylarında yer yer payitahta giden sûflerden olduğu anlaşılan Abdürrezzâk Ali Efendi'nin (1842-1906) ise Erzurum'da ikâmet etmesine rağmen üç dört yılda bir Ramazan'da İstanbul'a giderek, tasavvufi istilâhların bir gereği olarak halkı irşad için sırasıyla Kocamustafa, Sümbül ve Bayezid camilerinde Mesnevî-i Şerif okuttuğu kaydedilmiştir (Hüseyin Vassaf Efendi, 2006, s. 294). Bu misaller Ramazan ayında cami ve mescitler yanında tekke ve zaviyelerin de sadece kendi tarikat üyelerine değil bütün Müslümanlara kamusal hizmet veren yerler olarak görüldüğüne işaret etmektedir. Aynı zamanda meşâyih'in bu aydaki söz

konusu hareketliliğinin tarikatların inanç ve zihin dünyasının, irşat misyonunun yaygınlaşması yolunda önemli fırsatlar sunduğu da söylenebilir.

Ramazan'da dergâhlar iftar için gelen misafirlere genellikle açık tutulmuştur. Sûfîlerin iftarlarını daha çok akşam namazını kıldıktan sonra açtıkları anlaşılmaktadır. Ancak yemeklerini yatsıdan sonra yemek ve akşam ile yatsı arasında ibadetle geçirmek isterlerse kendilerine sünnete uyarak iftarda acele etmeleri hemen su, bir miktar kuru üzüm veya hurma ile iftarlarını açmaları salık verilmiştir (Sühreverdi, 2010, s.432). Sûfîler Ramazan'da iftar hususunda olduğu gibi bu ayın manevi atmosferine uygun olarak müntesibi buldukları tarikatın yol ve erkânına göre ibadetlerini artırmaya ve sistematikleştirmeye çalışmışlardır. Mesela Derviş Ömer Gülşenî, *pençgâh* makamında Ramazan'da tilâvet olunacak tesbih bağlarken (Evliya Çelebi, 1938, s. 297), Osmanlı'nın son dönem sûfîlerinden Süleyman Efendi (ö. 1926 sonrası) teravîh namazlarını, iki rekâta bir selam vererek dört rekâta bir kısa vaaz ederek kıldırmaktaydı (Hüseyin Vassaf Efendi, 2006, s. 289). Nakşibendiyye tarikatından olup aynı zamanda Kadiri, Sühreverdi, Çeştî ve Kübrevîyyeden de icazet alan Mevlânâ Abdü'r-Raşid Sâhib (d. 1235/1819-1820) de Ramazan'da Buhârî-i Şerif okumak, teravîhlerde her gece üç cüz Kur'an-ı Kerim tilâvet etmek suretiyle on gecede bir hatim indirmek gibi bir âdeti vardı (Hocazâde Ahmed Hilmi, 1979, s. 130-131). İzmir'de dünyaya gelen Mevlânâ Hâfız Osman Nûrî'nin de Ramazanlarda Buhârî-i Şerif okuması, teravîhleri on günde bir hatim indirirerek kılması, Mevlânâ Muhammed Mazhar'ın ise (d. 1248/1832-1833) bu ayı Buhârî-i Şerif okuyarak geçirmesi (Hocazâde Ahmed Hilmi, 1979, s. 132-133, 136) hem bu âdetin Nakşibendi çevrelerinde geniş bir coğrafyada gelenekselleşerek uygulandığını hem de tarikat ekolleri arasında Ramazana özgü belli başlı ibadet ve ritüellerin adetleştiğini göstermesi bakımından mühimdir. Asrın sûfî tipolojisini temsil etmesi bakımından da muazzam bir örneklige sahip bulunan Aşçı Dede ise sûfîlerin Ramazan'da bir günü dini ve manevi olarak nasıl geçirdiklerine dair önemli bilgiler vermiştir. O, her gece bir cüz okumak suretiyle ayda bir "*hatm-i şerif ederek*" tarikat pirlinin ruhuna hediye ettiğini, bundan başka "*evrad-ı kebirin kıraatine*", uzun gecelerde gece yarısından, kısa gecelerde sabah namazından sonra üç yüz altmışaltı kere "*cehren(sesli olarak) ism-i celal çekilip*" ardından "*sema*" olunarak, "*evrad-ı kebir*" okunarak "*ruh-ı mukaddese-i Hazret-i Mevlânâ'ya*" hediye edildiğini kaydetmiştir. Ayrıca Ramazan'da Mevlânâ, Şems-i Tebrizi, Valide Sultan ve Sultan Veled'in ruhları için Kur'an hatmedildiğini belirtmiştir (2006, s. 1489). Şam'da görev yaptığı yıllarda geçirdiği Ramazanlara dair de önemli bilgiler veren Aşçı Dede, "*Ramazân-ı şerifte tamamıyla inzivada gibi idim*" diyerek bu ayda bir dervişin yaşama şeklini ortaya koymuştur. Gündüzleri üç dört saat kadar memur olarak çalıştığı kalemde kaldığını belirtmesi ise Ramazan'da gündüzleri istirahat akşamları çalışıldığı yolundaki genel bilgi ve kanaatlerle uyumaktadır ki Ramazanlarda Bâbiâlî dahi gündüzleri tatil edilip geceleri açık olmaktadır (Aşçı Dede, 2006, s. 500; Lûtfî Efendi, 1999, s. 1258). Bütün bu verilerden tarikat çevrelerinde Ramazan boyunca Kur'an hatmedildiği, tarikatlarına özgü zikir ve ayinler yapıldığı, tarikatın manevi büyüğü olup ihvanı tutkal gibi bir arada tuttuğu anlaşılan kurucu, ulu şeyhin ruhuna hatimler okunduğu ve dualar edildiği anlaşılmaktadır.

Ramazânın coşkun manevi ikliminin Müslüman toplumu bütün kesimleriyle sarması, bu ayı hakkıyla ihya etmek isteyen kitleleri dini, manevi ve batını bir kuvveye sahip olduğuna inanılan ve yukarıda örnekleri verilen zengin ibadet, ayin, zikir ve program çeşitliliği ile bir cazibe merkezine dönüştüğü anlaşılan tekke ve zaviyelere doğru sevk ettiği söylenebilir. Nitekim Bosna-Hersek'te Kadiri Hacı Sinan Tekkesi öteden beri Cuma akşamları, Muharrem ayının ilk on gününde, kandil akşamları ve Ramazan ayında çeşitli dua, zikir ve merasimlere sahne olmakta Müslümanlar için dini, manevi sosyal bir çekim merkezine dönüşmekteydi. Nitekim burada günümüzde bile kadim bir geleneğin devamı olarak Boşnakça-Türkçe ilahilerin okunmaya, gülbankların söylenmeye devam edildiği belirtilmiştir (İyiyol, 2010, s. 56). Yine Ümmî Şeyh Ahmed Efendi tekkesinde de Şeyh Seyyid Mehmed Rıfat Efendi'nin (ö. 1869) meşihâti zamanında tekkenin vakfı zaiyata uğramış olmasına rağmen her çarşamba günü ayin icrası ile Ramazan gecelerinde tevhid-i şerif zikrine devam edildiği kaydedilmiştir (Övüç, 2022, s. 104). Bunlardan başka Şeyh Camii Tekkesi'nin de özellikle Kadir geceleri halka açıldığı bugün de kurulan sofraların yirmiye bulduğu, gelen herkese ikramlar yapıldığı, bahçeye serilen hasırlarda sabahlara kadar devam eden zikre iştirak edildiği belirtilmiştir (Övüç, 2022, s. 284). Bütün bu örneklikler yukarıdaki kanaati güçlendirmektedir.

Ramazan'da sûfîlerin yaygın olarak yaptıkları ibadetlerden birisi de fıkhi olarak ibadet amacıyla ve belirli şartlar dâhilinde bir camide kalınması manasına gelen i'tikâfa girmektir (Şener, 2001, s. 457). Mesela Taşköprülüzâde'nin aktardığına göre Sultan Süleyman tarafından kendisine mescid de yaptırılan Şeyh Baba Haydar Semerkandî (ö. 1550) Ramazan ayının son on gününde Eyüp Sultan câmiinde i'tikâfa girmiştir (Taşköprülüzâde, 2007, s. 371). Aşçı Dede'nin aktardığına göre de Şeyhler sadece kendileri değil önde gelen halife ve dervişlerine de i'tikâfa girmeyi salık vermişlerdir. Zira Aşçı Dede'nin şeyhi olan Nakşî-Halidî Şeyhi Fehmi Efendi, 1867 yılı Ramazan ayının son on gününde oğulları ve bazı halifeleriyle dergâhın camisinde i'tikâfa girmiştir (2006, s. 500). Fehmi Efendi i'tikâfî zamanın çok sık rastlanan derviş-memur tipolojisinin sosyal şartlarına göre güncellemiş ve Aşçı Dede'ye geceleri dört beş saat çalışmak için memur bulunduğu kalemde olmasının i'tikâfa mani olmadığını vaaz ederek onun da i'tikâfa girmesini istemiştir.

Ramazan ayında sûfîler için ayrıca ehemmiyet verilen bir husus da Kadir gecesiydi. Kutsal kabul edilen gecelerden birisi olan Kadir'in (kadr) sözlükte "*hüküm, şeref, güç, yücelik*" gibi anlamlara geldiği kaydedilmiş, dinî literatürde ise "*leyletü'l-Kadr*" şeklinde Kur'an'ın indirildiği ve bin aydan daha hayırlı olduğu aynı adı taşıyan surede belirtilmiştir (Özervarlı, 2001, ss. 124-125). Osmanlı İmparatorluğu'nda kutsiyet atfedilen Mevlid, Regâip, Mirâç, Berât ve Kadir gecelerinin kandil geceleri şeklinde ihya edilmesi geleneğinin ne zaman başladığı tam olarak bilinmemekle birlikte camilerin aydınlatılarak, minarelerde kandillerin yakılmak suretiyle yapılan kutlamaların 16. asırdan itibaren başladığı düşünülmektedir (Özervarlı, 2001, s. 132). Nitekim bu konuda Hüseyin Vassaf Efendi de aynı zaman dilimine dikkat çekerek Hankâh-ı Sünbül postuna oturan Şeyh Seyyid Hasan Necmettin Efendi'yi (ö. 1019-1610) işaret etmiştir. O'na göre İstanbul'da ilk defa "*Mevlid-i Nebî'yi (Mevlid Kandili)*" kandil şeklinde ihya eden bu sûfîdir. O, bu sûfînin "*Leyle-i mübârekeyi (Kadir gecesini)*" ihya etmeyi gelenekselleştirdiğini, bu gecede Sünbül hankâhının minaresinde kandil yaktırdığını bu uygulamayı takdirle karşılayan IV. Murad'ın da zamanında tüm Osmanlı ülkesinde "*leyâlî-i mukaddesenin bu tarz-ı nurâniyyette tebcil ve ihyâsı(nı)*" emrettiğini kaydetmiştir (Hüseyin Vassaf Efendi, 2006, s. 410-411). Bütün bu anlatılanlar hem dini olarak kutsiyet atfedilen bu gecelerin kandiller yakılmak suretiyle kandil geceleri şeklinde ihya edilmelerinin Osmanlı döneminde gelenekselleştirildiğini hem de bu tarihi sürece sûfîlerin dahlini göstermesi bakımından mühimdir.

Toplumda yaygın inanişâ göre kandil gecelerinin kendine özgü manevi bir atmosferinin bulunduğu Kadir gecesinde akşam namazına katılmayan Müslümanın nadir olduğu, İstanbul'da ki en büyüklerinden, taşrada en mütevaazı köy camilerine kadar binlerce Müslümanın adeta tek bir vücut şeklinde ibadet ettiği, dua okuduğu, ilahiler söylediği Osmanlı ülkesinde bulunan yabancıların gözünden de kaçmamıştır (Lewis, 2009, s. 117). Sufiler kandil gecelerini "*ihya gecesini*" olarak nitelendirmişlerdir (Yahyâ Âgâh Efendi, 2020, s.37). Bu geceler mübarek zamanlar olarak bilindiğinden özellikle ibadet ve tövbeye ayrılmıştır (Garnett, 2010, s. 85). Nitekim Kadir gecesinde tekkelerde namazlar kılınır, dualar edilir, zikirler yapılırdı (Mümtaz, 1948, ss. 67-68). Halvetî meşâyihinden Şeyh Abdülehad en-Nuri de (ö. 1013/1604) her yıl Berat ve Kadir gecelerini birer Fatihâ, üçer sureyi Kadir, on bir ihlas-ı Şerif ile yüz rekât namaz kılarak ihya etmiştir (Hüseyin Vassaf Efendi, 2006, s. 489). Bütün bu bilgiler sûfîlerin hem bu geceye bakışlarını hem de bu geceye özgü adet ve geleneklerini ortaya koymasına bakımından önemlidir. Aşçı Dede de Kadir gecesine denk gelen günün iftarını sarayda verilen eşsiz bir iftara benzettikten sonra "*Bu dediğim iftar, zannolunmasın ki padişah iftarıdır...*" Ramazanın yirmi yedinci gecesini Kadir'de olur. Yani Kadir gecesini cümle oruçlunun İlahi huzurda iftar ettiklerini sûfîyane bir tevîl ustalığıyla izah etmiştir (2006, s. 2594). Yine Aşçı Dede'nin eşi Dilber Hanım, Medine'ye gidip gidemeyeceklerinin kendisine malum olması için Kadir gecesini beklemiş, bu gecede istihareye niyet etmiş, nihayet gördüğü rüya bu kutsal yolculuğun olacağına yorumlanmıştır (2006, s. 1649).

Zenbûrî şeyhlerinden Yahyâ Âgâh Efendi ise kendi tabiriyle "*yevm-i mahsûsilerinde(mukâbele günlerinde) ve ihya(kandil) gecelerinde*" icra olunan Tarikat-ı Nakşibendiyye, Kâdiriyye ve Zenbûriyye'ye ait usulleri kaleme aldığı risalesinde kandil gecelerinde ve pek tabii olarak Kadir gecesinde icra edilen adetler hakkında tafsilatlı bilgiler vermiştir. Buna göre kandil gecelerine mahsus olan söz konusu mukabele usulünce önce yatsı namazı vaktinin girmesiyle ezan okunmakta ve Meydancı Dede, ihvanı, ziyaretçileri, muhibbânı salat u selama davet etmektedir. Ardından Şeyh Efendi tevhidhaneye girerek ferace ve tacını giymekte, seccadesine Fatihâ okumakta, yatsı namazını ihvanla,

cemaatle kılarak namaz “*tesbih ve tahmîd(hamd) ve tekbîr ve duâ-i Fatiha*” ile tamamlandıktan sonra seccadesi üzerinde kıyamda durarak “*Salât-ı Ümmiyye'ye*” başlamaktadır. Bütün ihvan birlikte okurken meşâyih, hulefâ, dedegân, mürîdân, talipler ve ziyaretçiler kıldemlerine göre gelerek Şeyh Efendi ile muâneka(boynuna sarılmak) ve musâfaha yapmakta ve bütün ihvân birbirlerinin elini öpmekte daha sonra Şeyh Efendi ellerini açıp duasında “*Salât-ı Münciyye*” kıraat ile Fatiha okumaktadır (Yahyâ Âgâh Efendi, 2020, s. 38, 39). Gülbanktan önce kandil gecelerinde ve sair hafta günlerinde, bir muhibe arakiye, bir dedeye kemer ve sikke giydirildiğinde keşkül ile şeker dağıtmanın da tarikat âdetinden olduğu belirtilmiştir (Yahyâ Âgâh Efendi, 2020, s. 38, 39). Yapılan ibadetin dini ve manevi yönü başka bir mevzu olmakla birlikte, tarikatın şeyhi, halifeleri ve müritleri yanında bütün ihvan ve muhiplerin coşkun bir manevi atmosfer altında bir araya gelmelerinin tarikatın sosyal dokusunu, hiyerarşik örgütlü yapısını güçlendirdiği açıktır.

Burada gözlerden kaçırılmaması gereken bir husus da bu gecelerde dergâhlara dışardan gelen ziyaretçilerin de bu manevi iklime dâhil olmalarıdır. Zira bu durum tarikatın mesajının toplumun bütün katmanlarına, daha geniş sosyal ağlara ulaştırılması bakımından da eşsiz bir fırsat olmalıdır. Nitekim Aşçı Dede hatıratında bahsettiği bir Miraç kandilinde ne kadar mülkiye ve askeriye memuru var ise hepsinin davet olunduğunu kaydetmiştir ki bu durum daha büyük bir coşkuyla ihya edilen Kadir gecesinde de böyle olmalıdır (2006, s. 498). Gecenin sonunda yapılan uzun duanın ise devlet ve toplumun tarikatlara yükleye geldiği tarihi misyona uygun olarak padişahın, dîni İslâm'ın selameti, yöneticilerin şer-i şerife bağlı kalmaları, İslam askerinin galip ve muzaffer olması, bütün Müslümanların ve hacıların karada ve denizde selametleri için de yapıldığı görülmektedir (Yahyâ Âgâh Efendi, 2020, ss. 43-44).

Önemli bir husus da Kadir gecesinde Ramazan ayı içerisindeki sosyal hareketlilik doruk noktasına ulaştığından tebanın ibadetlerini huzur ve asayiş içerisinde yapabilmeleri için bir takım güvenlik önlemlerinin alınması meselesiydi. Hem “*kadir alayı*” denilen bir merasim yürüyüşüyle camiye gidecek olan Padişah ve devlet erkânının hem de imparatorluk genelinde gece boyunca cami, mescit ve tekkelere akın eden ahalinin güvenliğinin sağlanması önemliydi. Mesela 1906 yılında Kadir gecesine mahsus olmak üzere her tarafta camilerin gayet dolu olacağından bahisle “*ihtiyaten bir yolun piyade asakiri (askerleri)*” diğer yolun da “*süvari asâkiri...*” tarafından emniyetinin sağlanması hususunda Daire-i Zabtiye Merkezi'ne durumun bildirildiği ve gerekli önlemlerin alınmasının istendiği belirtilen vesika bu durumu açıkça göstermektedir (BOA, ZB, 486-136); Daha eski tarihli (1893) bir vesikada da Kadir alayı valası için İstanbul'da bir önceki yıl alınan önlemlerin tekrarlanması için yine aynı yeterlilikte polis ve jandarmanın tertip olunması istenmektedir ki bu çabalar güvenlik hususuna verilen önemi açıkça göstermektedir (BOA, Y.PRK.ZB, 11-38). Nitekim Osmanlı Hariciyesi'nden gelen bir tahriratta da (31 Mayıs 1890) Kadir gecesinde alınan tedbirler sonucu, camilerde, Şazeli ve Sadi tekkelerinde gecenin huzurla geçirildiğine, padişaha tebriklerinin iletildiğine dair Ruscuk Tüccar Vekâleti'nden Hariciye'ye rapor yazıldığı görülmektedir (BOA, HR.SFR, 4-330/67).

Bütün bunlardan başka Ramazanda ve kandil gecelerinde tekkelerde bir takım yemeklerin hazırlanması ve ikramların yapılmasının gelenekselleştiği, kurulan büyük ve kalabalık sofraların dini ve manevi coşkuyu artırdığı, paylaşma ve yardımlaşma duygularını güçlendirdiği sufi meşrep bir esnaf teşkilatı olan Ahilikte de görüldüğü üzere “*kapısı, sofrası ve eli açık...*” olmanın ayrıca nefis terbiyesi ve tezkiyesi açısından da önemli bir haslet olarak görüle geldiği anlaşılmaktadır (Çoban, 2018, s. 93). Öyleki bazı dergâhlarda Ramazan iftarlarının menüleri zamanla kalıplaşmış ve bir adet haline gelmiştir. Mesela Tophane Kadîri Dergâhi'nin Ramazan iftarlarında şehriye, mercimek ya da işkembe çorbalarından birisinin bulundurulmasının gelenek halini aldığı kaydedilmiştir (Tosun, 2004, ss. 126-127). Yine bu dergâhta Ramazan ayının son Salı günü iftarda tasavvufi anlamlar da yüklendiği anlaşılan yedi tür yemek hazırlana gelmiştir. Bunların insan için hayati ehemmiyeti olan suyu temsilen çorba, toprağı temsilen et ve sebze, ateşi temsilen pilav ile börek, nesli temsilen pastırmalı yumurta ve nihayet ilahi aşkı temsilen kaymaklı güllaç olduğu kaydedilmiştir (Tosun, 2004, s. 128). Bu zamanlarda tekkelerde zikir ve ayin merasimlerinden sonra da yemek, helva, şerbet, kahve ikramının adet haline aldığı görülmektedir. Nitekim Şeyh Murâd Buhârî Tekkesi'nde Nakşibendî âyini icra edilen her pazartesi ve cuma günleri fakir ve dervişlere taâmiyye dağıtıldığı (Çetin, 2012, s. 404, 235, 265, 404), İstanbul Kelâmi dergâhında da Cuma günü zikir için gelen misafirlerin çoğu tekkeden ayrılmakla

birlikte kalanlara musafaha ve sohbet esnasında kahve ve akşam yemeği ikram edildiği kaydedilmiştir (Vett, 2017, s.91). Mevlevilerde kandil geceleri herkese fıstıklı, sütlü irmik helvası dağıtılırken, Merkez Efendi Tekkesi'nde pilav üstüne verilen limon, portakal veya karadut peltesi ikram edildiği, nihayet Tophane Kadirî Âsitanesi'nde ise Kadir geceleri çorba, etli ve zeytinyağlı bir yemek ile pilav ve tatlı yapıldığı belirtilmiştir (Tosun, 2004, ss. 125-128). Hacı Kadın, Mehmed Ağa, Merkez Efendi ve Eyüp'teki Şah Sultan tekkelerinde de kandillerde, bayramlarda, aşure gününde, Ramazan gecelerinde türlü türlü yemekler hazırlandığı görülmektedir. Mesela Atik Ali Paşa vakfiyesinde cuma günleri ve mübarek gecelerde öğlenleri buğday, akşamları leziz yemekler pişirilmesi, gelen herkese bu yemeklerden ikram edilmesi, öğle ve akşam yemekleri için elli okka et alınması, bunun iki öğüne bölünerek pişirilmesi, Ramazan'da ise etin tamamının akşamları pişirilmesinin istendiği, Koca Mustafa Paşa İmareti'nde de Cuma ve Ramazan gecelerinde onbeş vukiyye yağın yemekler için kullanılmasının şart koşulduğu kaydedilmiştir (Bölükbaşı, 2015, s. 99-100). Aşçı Dede de bağlı bulunduğu Nakşî Halidî dergâhında kandil gecelerinde yemekler ve içecekler hazırlandığını çekilen gülbankların ardından dergâha gelen ihvana ikram edildiğini kaydetmiştir (2006, s. 498-499). Bunlardan anlaşılacağı üzere Tekke ve zaviyelerde Ramazan ile mübarek gün ve gecelere özgü yapılan mutfak harcamaları ciddi bir yekûn tutmaktaydı. Nitekim Merkez Efendi ve Eyüp Şah Sultan Tekkelerinde günlük yemek masrafı 25 akçe iken Ramazan ve Kurban Bayramlarında bu miktar 150'şer akçeye çıkmaktaydı (Bölükbaşı, 2015, s. 101). Kurulan bu sofralar ve yapılan ikramların tekke ile sosyal çevrenin bütünleşmesinde, tekkede oturan meşâyihin temsil ettiği tarikatın irşat dairesinin genişlemesinde etkili olacağı şüphesizdir.

Sonuç

Osmanlı İmparatorluğu'nda sûfiler, onların kurumsal yansıması olan tekke ve zaviyeler devlet ve toplum nezdinde teşkilatlı yapıları, dini ve manevi nüfuzları, icra ettikleri görev ve sorumluluklar nedeniyle önemli ve saygın bir konuma ulaşmışlardır. Bu durumun oluşmasında mübarek sayılarak büyük önem verilen, sosyal ve içtimai yaşamdaki hız ve hareketliliği artıran Ramazan ve kandil gecelerinin de etkisi olmuştur. Ramazanlarda tekke ve dergâhların kapılarının başta ihvan olmak üzere halka açılması, meşâyihin hem cami ve mescitlere olan ilgisinin artması hem de bu ay boyunca buralarda vaizlik, hatiplik, ders verme görevi almaları gibi hususlar tekkeden camiye doğru ilişkilerin yoğunluğunu artırmış ve önemli bir propaganda zemini oluşturmuştur. Ramazan boyunca özellikle teravih namazları için cami ve mescitlerin dolup taşması sûfilere irşat vazifesi yanında tarikatların sosyal ağlarını genişletmek için de önemli fırsatlar sunmuştur. Ramazan ayı boyunca iftarlarda, iftar sonrası zikir, ayin ve sohbetlerde ihvan ve muhibbanın ağırlanması tekke ile sosyal ağları arasındaki bağları güçlendirmiştir. Başta önemli geceler olmak üzere bu iftarlara yer yer devlet ricali de davet edilmiştir. Buna karşın bürokrasiden hatta saraydan da meşâyihle iftar daveti yapıla gelmiştir. Tekke ile kamusal alan arasındaki bu ilişkiler hem devlet erkânı ve toplum nezdinde sûfilere itibar kazandırmış, yer yer maddi bir takım ihvanlara kavuşmalarına vesile olmuş hem de kamusal alana doğru onlara bir kez daha tarikatlarını propaganda imkânı sağlamıştır.

Osmanlı toplumunda din, ibadet, maneviyat ve bir takım sosyal vazifelerden sorumlu addedilen tekke ve zaviyelerin özellikle Ramazan ayı boyunca bu görevi layıkıyla yerine getirmeleri için yöneticiler tarafından gerekli idari, sosyal ve iktisadi önlemler alınmıştır. Yöneticilerin bilhassa Ramazanlarda tekke postunun boş kalmaması, günlük ibadetlerin aksatılmaması yönündeki gayretleri bu alanda sûfilere verilen söz konusu kamusal hizmetin önemine işaret etmektedir. Ramazan, sûfilere bir taraftan yeni istihdam kapıları açarken diğer taraftan da gerek kamusal alandan gerekse halktan gelen zekât, fitre, sadaka, adak, atıyye vb. yardımların artmasına yol açarak onları sosyo-ekonomik olarak rahatlatmıştır. Yine her yıl senelik olarak verilen Ramazaniye adındaki tahsisatlar dergâhların Ramazanlarda bir hayli artan giderlerinin karşılanmasında etkili olmuştur. Ramazan sûfiler için oruç, teravih namazı, mukabele, i'tikâfa girme, Kadir gecesinin ihyası, sohbetler, zikir ve ayinler, Hırka-i Şerif ve türbe ziyaretleri gibi ibadetleri, zengin dini ve manevi hasletleriyle manevi coşkunun olabildiğince arttığı bir zaman dilimi olmuştur. Zira bu ayda sûfiler tarikatlarına özgü usul ve erkâna göre zikir, ayin, dualar yapmış, gelenlere ikramlarda bulunmuşlardır. Bu zengin ve coşkulu manevi ortam şeyh, halife, mürid, muhip ve talip topluluklarından oluşan tekkenin sosyal dokusunu güçlendirmiştir. Çalışmanın Ramazan gibi Müslümanlar için son derece önemli ve özel bir zaman dilimine dair sûfilerle ilgili olarak ortaya koyduğu veriler Osmanlı toplumunda ulema, esnaf, bürokrat ve asker gibi farklı

kesimlerle ilgili de hem Ramazan hem de diğer özel günler için benzer çalışmaların yapılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Yine bu tarz çalışmaların Osmanlı toplumunun dini, sosyal, kültürel ve ekonomik dokusunun anlaşılmasına, gündelik yaşam pratiklerinin gün yüzüne çıkarılmasına, günümüze kadar yansıyan folklorik değerlerin ve geleneklerin izinin sürülmesine büyük faydalar sağlayacağı anlaşılmıştır.

Yazarların Katkı Oranları

Çalışma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı % 100'dür.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak herhangi bir husus yoktur.

Kaynaklar

- Ahmed Lûtfî Efendi. (1999). *Vak'anüvis Ahmed Lûtfî Efendi tarihi*. (Çev. Ahmet Hazarfen). İstanbul: Yapı Kredi.
- Ahmet Rasim. (1967). *Ramazan sohbetleri*. (Haz. Muzaffer Gökman). İstanbul: Kitapçılık.
- Aşçı İbrahim Dede. (2006). *Aşçı Dede'nin hatıraları-çok yönlü bir sūfînin gözüyle son dönem Osmanlı hayatı*. (Haz. Mustafa Koç-Eyyüp Tanrıverdi). İstanbul: Kitabevi.
- Başkurt, İ. (2012). Osmanlıdan cumhuriyete kürsü şeyhliği. *İslam Araştırmaları Dergisi*, 27, 117-145.
- Bayak, C. (1998). *Ahıskalı Haydar Efendi*. (İslam Ansiklopedisi, c.17). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Bezci, G. (2018). *Osmanlı toplumunda ramazan kültürü*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Bölükbaşı, A. (2015). *XVI. Yüzyılda İstanbul'daki halveti tekkeleri*. Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, N. (2012). *Eyüp tekkeleri*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, M. (2018). Değerler eğitimi ve Ahilik ilkeleri. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(1), 87-102.
- Çorum Belediyesi Kent Arşivi. (2009). (Nr. 6, 14, 15, 16), Çorum Şer'îye Sicil Defterleri, Çorum.
- Evliya Çelebi. (1938). *Evliya Çelebi seyahatnamesi (Mısır-Sudan Habeş)* (1672-1680 c.10). İstanbul: Devlet.
- Garnett, L. M. J. (2010). *Osmanlı toplumunda dervişler ve abdallar*. (Çev: Hanife Öz). İstanbul: Dergâh.
- Gölpınarlı, A. (2006). *Mevlânâ'dan sonra mevlevilik*. İstanbul: İnkılap.
- Günay, H. M. (2007). Ramazan. (İslam Ansiklopedisi, c. 34). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Gündüz, İ. (1984). *Gümüşhanevî Ahmed Ziyâüddîn*. İstanbul: Seha Neşriyat.
- Hocazâde Ahmed Hilmi. (1979). *Hadikatü'l-evliya-silsile-i saadât-ı turuk-ı aliyye*. İstanbul: Osmanlı.
- Işık, Z. (2017). *Tekkedeki iktidar-Osmanlı İmparatorluğu'nda toplumsal alanda iktidar mücadelesi*. Konya: Çizgi.

- İstanbul Müftülüğü Meşihat Arşivi, (1918, 1922). (Nr. 1745, 1747), Meclisi Meşâyih Müzekkire ve Derkenar Defterleri, İstanbul.
- İstanbul Müftülüğü Meşihat Arşivi, (1920). (Nr. 1756), Meclis-i Meşâyih Mukarrerât Zabıt Defterleri, İstanbul.
- İstanbul Müftülüğü Meşihat Arşivi, (1920, 1890, 1895). (Nr. 1769, 1770, 1772), Tekke ve Zaviye Defterleri, İstanbul.
- İyiyol, F. (2010). *Boşnak halk kültüründe Türk tekke-tasavvuf geleneğinin izleri*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karabulut, N. (2005). *Ahmed Ziyaüddin Gümüşhanevi*. Gümüşhane: Gümüşhane Belediyesi Kültür.
- Kuşeyri. (1978). *Tasavvufun ilkeleri (Risale-i Kuşeyri)* (Çev. Tahsin Yazıcı c.1). İstanbul: Tercüman 1001 Temel Eser.
- Lewis, R. (2009). *Osmanlıda gündelik yaşam* (Çev. Adile Runa Orhunsoy). Ankara: Alter.
- Lady M. (2009). *Şark mektupları* (Çev. Asude Savan). İstanbul: Kültür Bakanlığı.
- Mevsim, H. (2009). *Bulgar gözüyle Bursa*. İstanbul: Kitap.
- Mümtaz S. S. (1948). *Tarihimizde hayal olmuş hakikatler*. İstanbul: Hilmi.
- Nerval, G. (2017). *Doğu'da seyahat* (Çev. Selahattin Hilav). İstanbul: Yapı Kredi.
- Ösen, S. (2011). *19. Yüzyıl Osmanlı devlet ve toplum hayatında mevlevîlik*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Osmânzâde Hüseyin Vassaf Efendi. (2006). *Sefîne-i evliyâ* (Haz. Mehmet Akkuş- Ali Yılmaz, c. 1-5). İstanbul: Kitabevi.
- Övüç, E. (2022). *Üsküdar tekkeleri örneğinde devlet tekke ilişkileri*. Doktora Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Özervarlı, M. S. (2001). *Kadir gecesi* (İslam Ansiklopedisi, c. 24). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Öztürk, M. C. (2018). *Bir İstanbul tarikatı cerrâhîlik-pîr nûreddin-i cerrâhî ve cerrâhî tarikatı*. İstanbul: Ketebe.
- Ramazaname. *1826 yılından Ramazan manileri* (Haz. Amil Çelebioğlu). Tercüman 1001 Temel Eser.
- Seetzen, U. J. (2017). *İstanbul Günlükleri ve Anadolu'da Yolculuk (12 Aralık 1802-22 Haziran 1803)* (Çev. Selma Türkis Noyan c. 1). İstanbul: Kitap.
- Şener, M. (2001). *İ'tikâf* (İslam Ansiklopedisi c.23). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Şihâbuddîn Sühreverdi. (2010). *Gerçek tasavvuf (Avârifü'l Meârif)* Çev. Dilaver Selvi. İstanbul: Semerkand.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA), (1795). (Yer Nr. 61-3657), Ali Emiri Selim III, İstanbul.

- T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi, (1842). (Yer Nr. 336/17095; 377/19114), Cevdet Evkaf, İstanbul.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi, (1808). (Yer Nr. 79/3976), Cevdet Saray, İstanbul.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi, (1891). (Yer Nr. 149/26), Dahiliye Nezareti Şifre Evrakı, İstanbul.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi, (1893). (Yer Nr. 18-42), Dahiliye Nezareti Mektubi Kalemî, İstanbul.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi, (1912). (Yer Nr. 84-21), Hariciye Nezâreti Siyasî Kısmı Belgeleri, İstanbul.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi, (1890). (Yer Nr. 4-330/67), Hariciye Nezâreti Sefaret Belgeleri, İstanbul.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi, (1898). (Yer Nr. 61-53), İrade Hususi, İstanbul.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi, (1832). (Yer Nr. 12861), Maliye'den Müdevver Defterler Tasnifi, İstanbul.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi, (1886). (Yer Nr. 91-2), Maliye Nezareti Milli Emlak, İstanbul.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi, (1910). (Yer Nr. 137-33), Meclis-i Vükela Mazbataları, İstanbul.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi, (1805). (Yer Nr. 247-88/102), Topkapı Sarayı Müze Arşivi, İstanbul.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi, (1893). (Yer Nr. 4-52), Yıldız Perakende Evrakı Meşihat Dairesi Maruzatı, İstanbul.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi, (1893). (Yer Nr. 11-38), Yıldız Perakende Evrakı Zabtiye Nezareti Maruzatı, İstanbul.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi, (1908). (Yer Nr. 486-136), Zabtiye Nezareti Evrakı, İstanbul.
- Tosun, N. (2004). Tasavvuf Kültüründe Tekke Yemekleri. *Tasavvuf İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 123-135.
- Taşköprülüzâde. (2007). *Osmanlı Bilginleri-eş-Şakâiku'n-Nu'mâniyye fi ulemâi'd-Devleti'l-Osmâniyye* (Çev. Muharrem Tan). İstanbul: İz.
- Uzun, M. İ. (2007). *Ramazan, kültür ve edebiyat* (İslam Ansiklopedisi c.34). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Vett, C. (2017). *Dervişler arasında iki hafta* (Çev. E. Cebecioğlu-S. Darcan Çiftçi) İstanbul: Kaknüs.
- Yahyâ Âgâh Efendi. (2020). *Tarikatlarda merasimler (nakşbendiyye, kâdiriyye, zenbûriyye)* (Haz. Yunus Emre Özer). İstanbul: İnsan.

Extended Abstract

Introduction

In lunar calendar, Ramadan is the ninth month and it follows the month of Sha'ban. Ramadan is a sacred and blessed in the eyes of Muslims because it is the month in which the Qur'an began to be revealed, fasting was made obligatory, and it is the only month in which its spiritual value is emphasized in the Qur'an. Based on this religious and spiritual importance, the month of Ramadan had a significant impact on the social life of the Ottoman society. The spiritual climate brought about by Ramadan and the mobility and changes experienced in daily life have all led to the formation of customs and traditions that have been shaped over time and have been kept alive for centuries. These traditions have become so effective that a Ramadan folklore has emerged that extends to almost every area of social and cultural life, from literature to art. These profound and far-reaching effects of Ramadan must have become more obvious and stronger for Sufis as they were integrated into many aspects of Ottoman society thanks to their religious, spiritual and mystical nature.

Purpose and Method

This study has been conducted to reveal the effects of Ramadan on the spiritual and mental states and daily practises of Sufis; the meaning and nature of practises that have been formed by Sufis during Ramadan and turned into traditions over time; the effects of Ramadan both within the lodge and on the relations between the lodge and the social environment around it; the reflections of the lodge and on its religious, spiritual, social and economic structures.

Since the present study is related to the distant past, it was carried out by scanning the sources, collecting the data, analysing it with an analytical approach, and comparatively evaluating the findings obtained from the sources such as travelogues and memoirs, especially with a subjective character, with analysis and criticism methods. The research has been prepared under three headings that both enable to discuss problems and complement each other. These headings are: the nature of the relations developed by the Sufis with the social environment during Ramadan; the effects of this month on their socio-economic life; the effects on their religious and spiritual lives.

Materials used for the study are archive documents, chronicles, travel books that provide important data about the daily life of the period, religious, national, local, social and cultural life, memoirs and works written by Sufis.

Discussion, Conclusion and Recommendations

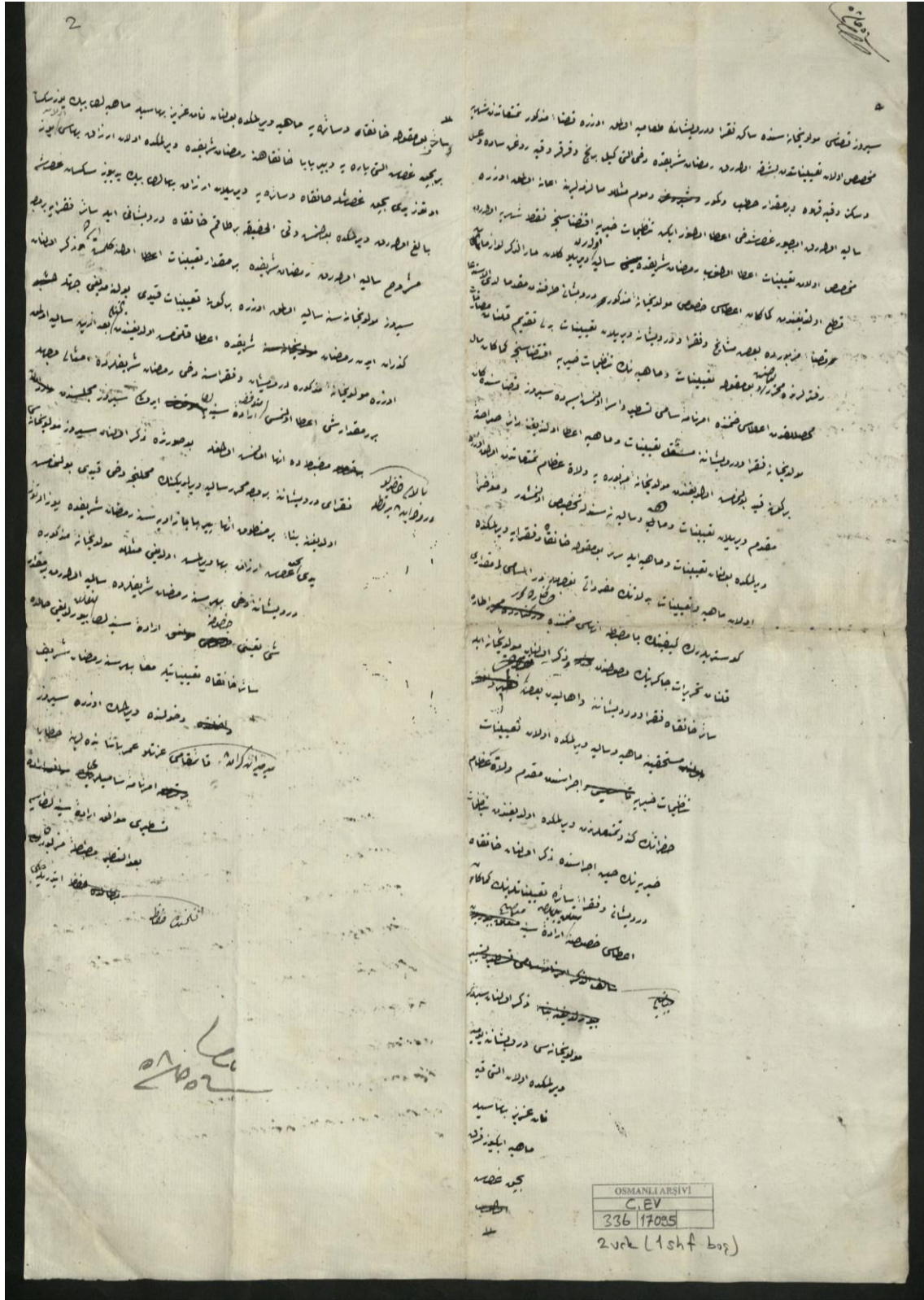
The Sufis and their institutional reflections, dervish lodges and zawiyas, reached an important and respected position in the Ottoman Empire due to their organized structure, religious and spiritual influence, and duties and responsibilities before the state and society. Another important reason for them to reach this position was the effect of Ramadan and religious nights, which are deemed to be blessed and given great importance and enhance the speed and activity in social life. During Ramadan, the doors of dervish lodges were opened to all people, especially the members of the Ikhwan (sect members), the interest of the sheikh to both mosques and masjids increased, and the fact that they were appointed as preachers and teachers in these places during the month increased the intensity of relations from the lodge to the mosque and created an important propaganda ground. During the month of Ramadan, people used to fill mosques and masjids for tarawih prayers. This situation provided important opportunities for the Sufis to expand their social networks as well as the duty of guidance. During the month of Ramadan, important people were hosted at iftars, and they stayed after iftar for rituals and conversations. These social activities strengthened the ties between the lodge and the people. From time to time, state dignitaries were also invited to these iftars, especially on important nights. On the other hand, sheikhs also received iftar invitations from the bureaucracy and even the palace. These relations between the dervish lodge and the public sphere both gave the Sufis prestige in the eyes of the state and the society,

helped them to receive some material blessings from time to time, and provided them with the opportunity to once again propagate their sect towards the public sphere.

While the Sufis gained new employment opportunities during Ramadan, they were relieved socio-economically with the increase in aid such as zakat, fitra, alms, votive and atiyya from the public and the public. The annual allocations called Ramadaniye were also effective in meeting the expenses of the convents, which increased considerably during Ramadan. Worshiping and activities such as fasting, tarawih prayers, repentance, Qadr night, conversations, dhikr and rites, visits to the Sacred Cardigan and shrines highlight rich religious and spiritual characteristics and it was a time period for Sufis to increase spiritual enthusiasm as much as possible. This rich and exuberant spiritual environment strengthened the social fabric of the lodge, which consisted of sheikh, caliph, disciple and aspirant communities. More active participation in the social life that Ramadan provides to the Sufis has increased their impact on the society and paved the way for the dervish lodges and their sheikhs to become a center of attraction in many ways. Undoubtedly, this situation enabled the dervish lodges to be strengthened socially and economically. On the other hand, this situation increased the prestige of the Sufis in the public arena and in the eyes of the state.

In conclusion, the findings of this study related to the relations between Sufis and a significantly spiritual month such as Ramazan have revealed the need to conduct a similar study for different social circles in the Ottoman society such as scholars, tradesmen, bureaucrats and soldiers. It has also been understood that such studies can help to understand the religious, social, cultural and economic patterns of Ottoman society, to reveal the daily practises of the time and to follow the traces of folkloric values and traditions that have existed to this day.

EKLER



C.EV.00336.17095.001

Ek-1: Siroz Mevlevihane'sine aylık verilen tayinattan başka, yıllık Ramazaniyye verilmesi hususlarına dair 5 Cemaziyelevvel 1258 (14 Haziran 1842) tarihli bir vesika (BOA. C.EV. 336/17095).

مجلس شيخ اعفاندر امير اخور سليمه و باندرم در لاهور يوست نشيدن حافظ زظيف وسعيه و فوالدين افندير مقدم صاحب الايجاب
اعضالقدر غفور بشيدر اخير كورنيان لرزم اوزينه مومي الهات يرينه مرزا اوز خوندرو مومي صفقه ياش و فرغ كند اورد
يوست نشيدن احمد و علم عالم و كمال الدين افندير تقبين قلندرقدر معلوم معالجدر زم و كميته قهله يوردين اوزيه مجلس
اعظم رمضان يرفه مابيه هليله ملانان يه افطار كيدرك بعد الافطار عطيه سنيه خباب خلافتيه ايام سرد الفودر يوردين
در رمضان يرفه مومي طبع افطار كيدرك اعصار جديد مومي الهات مومي سنيه و نه حقه كند يوردين
شيدن لازم كلله معلومات اعصار كميته تقبين موقوفه يوردين اربيه
در رمضان يرفه مومي طبع افطار كيدرك اعصار جديد مومي الهات مومي سنيه و نه حقه كند يوردين
صحة

Ek-2: Meclis-i Meşâyih üyesi şeyhlere Ramazan ayında atıyye verildiğine dair 7 Ramazân 1338 (25 Mayıs 1920) tarihli bir belge (Meşihat Arşivi, Tekke ve Zaviye Defterleri, Nr. 2/1769, 1-222).

Üç Ayrı Dönemin Hikayecisinde Ekoeleştirel Tavrı

Maksut YİĞİTBAŞ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
maksut@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-3041-8120

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1132202

Geliş Tarihi: 17.06.2022

Revize Tarihi: 08.03.2023

Kabul Tarihi: 22.03.2023

Atf Bilgisi

Yiğitbaş, M. (2023). Üç ayrı dönemin hikayecisinde ekoeleştirel tavrı. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 244-254.

ÖZ

Ekosistem canlı ve cansız tüm varlıkları içerisinde barındıran bir yapıdır. Ekoeleştiri ise kaynağını ekoloji ve sanat eleştirisinden alır. Bu bağlamda ekoeleştiri insanın canlı ve cansız diğer tüm varlıklarla olan ilişkisinin eleştirel boyutta incelenmesidir. Ekoeleştirin yakın zamanda ortaya çıkmasının sebebi insanlığın doğaya ve canlı-cansız tüm varlıklara karşı duyarlılığının azalmasıdır. İnsanlar kısa zaman öncesine kadar doğaya saygıyla yaklaşırken özellikle sanayi devrimi ve teknolojik gelişmelerdeki hızlı artıştan sonra bu saygı yerini tahribata bırakır. Doğaya karşı yapılan bu tahribata sessiz kalamayan sanatçılar ise sanatın gücünü kullanarak eserlerinde insanlara çevre bilinci aşılamaya çalışmaktadır. Çünkü sanatçılar sanatın her alanının doğadan beslendiğinin bilincindedir ve bu doğrultuda doğaya odaklanarak eserler ortaya çıkarırlar. İnsanlara ekoeleştirel bu uyarı hikâyelerde de kendini göstermiştir. İlk örnekler arasında yer alan Samipaşazade Sezai'nin Küçük Şeyler isimli eserindeki İki Yüz Elli Kuruşa Bir Asır hikâyesi yazıldığı dönem göz önüne alındığında yapı taşı sayılabilecek niteliktedir. Bu hikâyenin bir nevi başlattığı doğaya dönüş Sait Faik'in hemen hemen bütün eserlerinde görülmektedir. Doğaya ve özellikle denize karşı büyük bir hayranlığı ve ilgisi olan Abasıyanık, ekoeleştirin sınırını genişleterek insan ilişkilerinin doğa gibi doğal ve kendiliğinden olması gerektiğine dikkat çeker. Yakın dönem edebiyatta ise Çerkez Bozdağ'ın eserleri ekoeleştirel düzlemde ele alınabilir. Bozdağ, kendisinden önce gelen yazarların yaptığı ekoeleştiriye somut gerçekliğe dayandırarak adeta gelecekte haber verircesine insanları uyararak için kullanır. Ekoeleştiri bütün bu bağlamlarda edebiyat içinde var olması gereken bir türdür. Giderek artan doğa tahribatı insanlığın geleceğini tehdit etmektedir ve bu nedenle ekoeleştiri büyük bir önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, edebiyat, ekoeleştiri, hikâye, tabiat.

The Ecocritical Attitude in the Storyteller of Three Different Period

ABSTRACT

An ecosystem is a structure that contains all living and non-living things. Ecocriticism, on the other hand, takes its source from ecology and art criticism. In this context, ecocriticism is the critical examination of the relationship of man with all other living and non-living beings. The reason for the emergence of ecocriticism is the decrease in the sensitivity of human beings to nature and all living and non-living beings. While people were treating nature with respect until a short time ago, especially after the industrial revolution and the rapid increase in technological developments, this respect leaves its place to destruction. Artists, who cannot remain silent about this destruction against nature, try to instill environmental awareness in their works by using the power of art. Because artists are aware of the fact that every field of art is nourished by nature, and in this direction, they create works by focusing on nature. This ecocritical warning to people has also shown itself in the stories. Considering the period in which it was written, the story of Two Hundred and Fifty Kurus and a Century in Samipaşazade Sezai's work named Küçük Şeyler, which is among the first examples, can be considered as a building block. The return to nature that this story started in a way can be seen in almost all of Sait Faik's works. Abasıyanık, who has a great admiration and interest in nature and especially the sea, expands the boundaries of ecocriticism and draws attention to the need for human relations to be as natural and spontaneous as nature. In recent literature, the works of Çerkez Bozdağ can be considered on an ecocritical level. Bozdağ uses the ecocriticism of his predecessors to warn people, as if foretelling the future, by basing it on concrete reality. Ecocriticism is a genre that should exist in literature in all these contexts. Increasing destruction of nature threatens the future of humanity and therefore ecocriticism is of great importance.

Keywords: Environmental, literature, ecocritic, story, nature.

Giriş

İnsanoğlunun doğaya, canlı-cansız her varlığa geçmişte daha duyarlı olduğu, dünyanın bugün geldiği kritik aşamayla kıyaslandığında daha iyi anlaşılacaktır. Oysa yaklaşık iki yüzyıl öncesine kadar bedevisinden medenisine insanlar kendiliğinden veya beşerî, ilahî dinlerin öğretilerine bağlı olarak

doğaya saygılı olmuş, korumuş ve değer vermiştir. Tabiata ve içindekilere kardeş ya da akraba nazarıyla bakan Kızılderililer bir atasözlerinde şunu dile getirirler: “Bütün bitkiler ve hayvanlar kardeşimizdir. Bizlerle konuşurlar, eğer dinlersen; duyabilirsin.”. Kuran-ı Kerim’de ise varlık âleminin sahibi, yarattığı nimetleri sıraladıktan sonra israfa ve onları hor kullanmamaya dikkat çeker: “O, çardaklı ve çardaksız olarak bahçeleri, ürünleri, çeşit çeşit hurmalıkları ve ekinleri, zeytini ve narı (her biri) birbirine benzer ve (her biri) birbirinden farklı biçimde yaratandır. Bunlar meyve verince meyvelerinden yiyin. Hasat günü de hakkını (öşürünü) verin, fakat israf etmeyin. Çünkü O, israf edenleri sevmez” (En’âm Suresi, 2011, ss. 158- 159). İsfraf değersizleştirir oysa doğayla insan eşgüdümse bir bağ içindedirler. Dolayısıyla tabiatın bir parçası olan insanoğlu ait olduğu doğaya karşı göstereceği olumsuz tavrı doğrudan veya dolaylı olarak kendine de yaşatacaktır.

Ekolojik dengeye zarar veren süreç sanayileşme ve modern kültür ile başlar. Tabiat hükmedilmesi gereken doğal güç olarak bugün dahi reklam ve iletişim dilinde varlığını sürdürmektedir. Sınır tanımayan tüketim bilinçaltında, mitoloji, inanç (Ana Tanrıça, Kibele) ve söylencelerden alarak doğayla ilişkilendirilen kadının yüceltilmesi yerine küçümsenmesi sanatçıları derinden yaralar. İnsanların doğaya ve öz benliğine karşı duyarsızlaşmasına dikkat çekmek için sanatlarını bu yolda harekete geçirirler. Yunus Emre’yi, Karacaoğlan’ı, Dadaloğlu’nu, Âşık Veysel’i ve Neşet Ertaş’ı bu açıdan dinlemek; Samipaşazade Sezaî’yi, Refik Halit’i, Sait Faik’i, Yaşar Kemal ve Buket Uzuner’i bu bağlamda okumak gerekir. Özellikle son yüzyıl içinde tabiatın talan, insanın ise meta edilmeye çalışıldığı günümüzde edebiyatın karşı duruş sergilemesi önemlidir. Artık pastoral, panteist ve romantik yaklaşımli tabiat severlik yerine daha gerçekçi bir doğa duyarlılığı üzerinde durulur. Dünya alarm vermektedir artık; “Bir zamanlar sanatın, edebiyatın ve felsefenin amacı varlıkların ve hayatın anlamını açıklamak, dilsiz olan her şeyin sesi olmak, doğaya acılarını anlatması için bir dil vermektir; başka bir deyişle, gerçekliği asıl adıyla çağırma. Bugün doğanın dili koparılmıştır. Bir zamanlar, her sözün, çığlığın ya da jestin içsel bir anlamı olduğuna inanılırdı; bugünse hepsi sıradan bir olay, bir rastlantı olarak görülmektedir” (Horkheimer, 2002, s. 125). Bu serzeniş sadece Horkheimer ile sınırlı kalmamış, 20. yüzyılın birçok aydını insanoğlunun doğaya karşı tahripkârlığına isyan etmiştir.

Ekoeleştirinini ortaya çıkışını düşünce, sanat ve edebiyat dünyasında ortaya çıkan bu gelişmeler ışığında okumak gerekir. “Ekoeleştiri/Ecocritic Yunanca ‘ev hakemi’ anlamına gelen ‘oikos’ ve ‘kritis’ sözcüklerinden türetilmiştir” (Howarth, 1996, s. 69). Terim ilk defa 1978 yılında Amerikalı akademisyen William Rueckert’in “Literature and Ecology: An Experiment in Ecocriticism” (Edebiyat ve Ekoloji: Bir Çevreci Eleştiri Denemesi) başlıklı makalesinde kullanılır. Kurumsallaşan ve akademik söylem olarak çevreci eleştiri, Amerika/Nevada’da bir grup akademisyenin iş birliğiyle 1992 yılında resmîyet kazanır. Bu adlandırma ve yasallaştırma çabalarından çok daha önceleri ekoeleştiri tavrıyla olmasa bile doğaya sığınma, edebiyat- tabiat ilişkisine dair pek çok eser kaleme alınır. Cheryll Glotfelty, “Çevre Krizi Çağında Edebiyat Çalışmaları” başlıklı yazısında şunları kaydeder; “Ekoeleştiri nedir? En basit tanımıyla, edebiyatla fiziksel çevre arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Tıpkı feminist eleştirinini dili ve edebiyatı cinsiyet bilincine sahip bir bakış açısıyla incelemesi veya Marksist eleştirinini metin okumalarına, üretim tarzlarına ve ekonomik sınıflara dayalı bir bilinç katması gibi ekoeleştiri de edebiyat çalışmalarına yeryüzü merkezli bir yaklaşım getirir” (Glotfelty, 1996, s. 18). Bu durum ekoeleştiriye kendiliğinden disiplinler arası bir bilime dönüştürür. Çevreci eleştirinini edebi eserlere bakan yönü son kırk yıl içinde önemli mesafe kat eder. Bu yazının sınırlarını ve işlevini dikkate alarak konuyu özetlemek gerekirse iki önemli isim ve bu alanda yol açıcı üç eserden söz etmek gerekir: Arne Naess’in “Ecology, Community and Lifestyle” (Ekoloji, Toplum ve Yaşam tarzı), Lawrence Buell’in “The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture” (Çevreci İmgelem: Thoreau, Doğa Yazımı ve Amerikan Kültürünün Oluşumu) ve “The Future of Environmental Criticism: Environmental Crisis and Literary Imagination” (Çevre Eleştirisinin Geleceği: Çevre Krizi ve Edebi İmgelem).

Arne Naess, derin ekolojiyle ilgili yaklaşımını 1973 yılında kaleme aldığı "The Shallow and the Deep: Long Range Ecology Movement: A Summary" (Sığ ve Derin: Uzun Menzilli Ekoloji Hareketi: Bir Özet) adlı makalesinde geliştirir; 1987 yılında kaleme aldığı "The Deep Ecological

Movement: Some Philosophical Aspects" (Derin Ekolojik Hareket: Bazı Felsefi Yönleri) adlı makalesinde sığ ve derin ekoloji ayrımına ilişkin görüşler belirtir. Canlıları, biyolojik formları ifade etmek için kullandığı biyosfer terimi yerine cansızların da içinde bulunduğu ve onlara karşı duyarlılığı içine alan ekosfer adlandırmasını tercih eder. Böylece biyolojik çeşitlilikle sınırla kalmayan, tüm varlıkları kapsayan ekolojik ortamın önemine ve korunmasına dikkat çekmek ister. Son olarak 1989'da yayımladığı Ecology, Community and Lifestyle kitabıyla Naess derin ekolojiyle ilgili birtakım ilkeler ortaya koyar.

Doğayı, insanlığın tabiatla ilişkisini anlamının yeni yollarını bulmaya çalışan Lawrence Buell çevre bilincini önceleyen bir edebiyat eleştirmenidir. Edebiyatın doğayla bağına ve çevreyi nasıl temsil ettiğine dair görüşleri Arne Naess'in kapsamlı veya genel olan yaklaşımına göre daha özeldir. Edebi esere ve edebiyata ilişkin bu görüşleri şunlardır:

- Eserde insanın dışındaki çevre sadece bir arka plan değil, insanın tarihinin doğa tarihiyle iç içe olduğu bir mevcudiyete sahiptir.
- Eserde, insan menfaatleri yasal olan yegâne menfaat olarak görülmez.
- İnsanın çevreye karşı sorumlulukları eserin etik boyutunun bir parçasıdır.
- Eserde çevrenin değişmezliği değil, değişimin veya dönüşümün bir sürece sahip olduğu düşüncesi dolaylı da olsa yer alır (Özdağ, 2017, s. 33). Lawrence Buell'in öne sürdüğü bu normları biraz daha yalınlaştırarak bir edebi eserin ekoeleştirel yönü irdelenip doğaya ve tabii olana ilişkin duyarlıklardan hareketle bir çözümleme denemesi yapılabilir. Buna göre bir eserde;
 - Doğaya karşı sorumluluk bilinci,
 - Tabii yaşam alanlarına yaklaşım biçimi,
 - Canlı-cansız varlıklara bakış açısı,

gibi hususlar bir eserin ekoeleştirel ilgiyle yazıldığını gösterir. Öte yandan insan yerine tabiatın esas alındığı, derin ekoeleştirel yaklaşıma sahip hikâyelerde doğaya dair olgu ve varlıklara lirik gerçeklik düzlemde bakış önemlidir. Lirik gerçeklik, realitenin duygulara bakan yönüyle esere aktarılmasıdır.

Her sanatçının belli bir duyarlılığa sahiptir ancak ekoeleştirel bakış açısında eser sahibinin doğaya ve tabii olana ilgili olması ayrıca önemlidir. Dolayısıyla salt bireysel veya toplumsal açıdan ele alınan; doğadan ve tabii olandan (çıkart dışı ilişkiden) uzak bir eseri ekoeleştirel düzlemde okumak sağlıklı sonuçlar vermez. Ekoeleştirel yaklaşım zaman içinde gelişme gösterir. Feminist ekoeleştirel ve derin ekoeleştirel bu yaklaşımın günümüzde öne çıkan çeşitleridir. Özellikle derin ekoeleştirel doğayı araç yerine amaç seviyesinde ele alması önemlidir. Son iki yüz yılda dünya genelinde yaşanan ekolojik erozyon insanoğluna doğanın ayırdına varması gerektiğini şiddetli bir şekilde hissettirir.

Türk Edebiyatında Ekoduyarlık

Edebiyatın kendini doğadan yadsıması olanaksızdır, bu durum bütün dünya edebiyatları gibi Türk edebiyatı için de geçerlidir. Tanzimat sonrası edebiyatımızda tabiatı geniş yer veren şairlerimizden biri, belki de ilki Abdülhak Hamit'tir. Tarhan, Sahra ve Validem'de tabiatı yoğun bir şekilde işleyerek insanla doğa arasında bağ kurmaya çalışır. Benzer yaklaşıma Cenap Şehabettin ve Tevfik Fikret'in şiirlerinde de rastlanır. Ne yazık ki doğaya ilgi noktasında düzyazı şiirden daha geridedir. Kırsal yaşamı eserlerine taşıyan Nabizade Nazım'ın Karabibik'inde, Ahmet Mithat Efendi'nin Bahtiyarlık'ında ya da Mizancı Murat'ın Turfanda mı Turfa mı? adlı eserlerinde köyün ya da kırsal ortamın konu edinilmesi onlara ekoeleştirel özellik katmaz. Zira bu anlatıların hemen hepsinde insan odaklı yaklaşım esastır. Doğaya ve canlılara gerçek anlamda değer veren bu nedenle derin ekoeleştirel özelliği taşıyan hikâye ve romanların en güzel örneklerini Cumhuriyet sonrası Türk edebiyatında Sait Faik Abasıyanık, Yaşar Kemal, Latife Tekin ve Buket Uzuner verir. Bu yazarlar içerisinde Uzuner'i özellikle anmak gerekir. Romana göre geçmişi daha eski ve bir o kadar da köklü olan Türk hikâyeciliği Tanzimat sonrasında daha da gelişir, Batı edebiyatının etkisiyle modern bir kimlik kazanır. Yakın dönem Türk hikâyecileri arasında öne çıkan adların arasında Samipaşazade ve Sait Faik Abasıyanık önemli bir yere sahiptirler. "Edebi eserde onu yaratıcısının ruhu da bulunur." (Karabulut, 2019, s. 50). Ekoeleştirel konusu çevresinde kalmak koşulu ve makalenin sınırları içerisinde bu iki yazarın doğa hassasiyeti içeren hikâyelerinden örnekler üzerinde durulacaktır. Onlarla

birlikte yakın dönemden, halen hikâye yazmayı sürdüren bir yazar, Çerkez Bozdağ ve onun Deli Yeşil hikâyesi üzerinde durulacaktır.

Samipaşazade Sezai Hikayelerinden Bir Ekoeleştirme Örneği: İki Yüz Elli Kuruşa Bir Asır

Edebi eserlerde çevre bilinci ve doğaya odaklanma, derin ekoeleştirmenin önem verdiği konular olarak karşımıza çıkar. Bu bağlamda Türk edebiyatına bakıldığında çevre bilinci oluşturan veya ilgi uyandırmaya çalışan hikâyeciden ve hikâyelerinde bahsetmek mümkündür. Onlardan biri Türk edebiyatında doğaya karşı takınılan ezberci bakışın dışında bir yaklaşım sergileyen Samipaşazade Sezai ve onun Küçük Şeyler adlı kitabındaki “İki Yüz Elli Kuruşa Bir Asır” adlı hikâyesidir. Hikâyenin yayınlandığı dönem, içerdiği doğa bilinci dikkate alındığında oldukça özgün olduğu görülür. Ekoeleştirel açıdan irdeleyeceğimiz “İki Yüz Elli Kuruşa Bir Asır”ın kısa özeti şudur: Hikâye, anlatıcı öznenin rolünü üstlenen kişinin arkadaşlarıyla İstanbul’un Çamlıca tepesi çevresindeki gezintisiyle başlar. Çamlıca’dan bakıldığında Boğaz’ın güzelliği kendisiyle birlikte yanındakileri de büyüler. “Semadan dökülen ışık karşı taraftaki Marmara’nın yarısından büyük kısmını kuşatınca gözler ışığın, deniz yüzeyinde dalgalanmasını seyreder. Vakit geçip de güneş batmaya başlayınca Marmara’nın ufuklarında sahillere kadar pembe yollar meydana gelir. Ta karşı taraftaki ufuklarda batan güneşin hizasına gelen gemiler, al atlardan yelkenler açmış gibi görünür. İşte bu Marmara, Çamlıca’nın bir gölüdür. Bu pembeliği barındıran bulutları semaya doğru yönlendiren hafif bir rüzgâr, bahsettiğim ormancığa girerek, nağmeler yapan kanatlılar âleminin bin türlü ahenkteki ezgilerini bulunduğu yere semadan döker. Bu güzel kuru, doğunun huzurlu göğünün aydınlığında, şiddetli olduğu kadar uzun bir aşk ve muhabbetle altmış seneden beri birbirleriyle ayrılmayacak şekilde kucaklanmış ağaçlardan oluşuyordu ki Çamlıca çayırığının sonundan başlayarak Bektaşî tekkesine kadar uzanırdı” (Samipaşazade Sezai, 2020, s. 26). Bu betimlemedeki atmosferi, diğer bir deyişle lirik ortamı yakınlardaki Bektaşî tekkesine gitmekte olan bir Bektaşî’nin:

*“Gönlümü dıçar eden bu hâle hep,
Kara kaşım kara gözlümdür hep sebep”*

dizeleri tamamlar. Anlatıcının üç yıl için yurtdışına, Londra’ya gittikten sonra Çamlıca’da birçok şey değişir. Asırlık ağaçlar yok pahasına kesilirler, hikâye kahramanı yurda dönünce gördüğü manzara karşısında büyük üzüntü duyar; “Uzun bir müddet ayrıldıktan sonra yine Çamlıca’ya döndüm. O günlerde hangi bahçenin içinden, hangi araziden geçsem, her tarafta yıkıp yok eden dehşetli bir balta sesiyle birtakım ağaçların yürek paralayan acı acı feryatlarla yere yıkıldığını görüyordum... Bu yıkım feryatları arasından mahzun mahzun geçerek her yerde hayalimi süsleyen koruya doğru yaklaştım. Ne göreyim? O güzel kuru, her türlü hüznün ve elemiyle bir çöle dönmüş... ne bir ağaç! Ne bir kuş! Şurada burada kalıp kurumuş bazı ağaç kesikleri orası bir Afrika mezarlığına dönmüştü... oradan geçen bir bağcıya, ‘Buraya ne olmuş?’ diye sordum... ‘Buranın sahibi bu ağaçları iki yüz elli kuruşa Üsküdar oduncularına sattı’ cevabını verdi” (Samipaşazade Sezai, 2020, s. 29).

Hikâyenin adını ironik bir tercihle “İki Yüz Elli Kuruşa Bir Asır” olarak koyan Samipaşazade Sezai, Çamlıca’daki yüzyıllık ağaçların para için kesilmesine üzülür. Yazar, anlatıcı özne aracılığıyla kahırlanmasını didaktik ve eleştirel söyleme dönüştürmeksizin, hikâyenin adı ve son cümlesiyle yapar: “Buranın sahibi bu ağaçları iki yüz elli kuruşa Üsküdar oduncularına sattı cevabını verdi” (Samipaşazade Sezai, 2020, s. 29). Var olanı gösterme veya iletme çoğu zaman açıklamaya veya çıkarsamaya gerek olmaksızın yeterli olur. Bu anlatım metoduyla kendi kuşağı yazarlarından ayrılan Sezai Bey ünlü romanı Sergüzeşt’te de benzer tavrı sergiler. Kölelik hakkında uzun uzun konuşmak ve okuyucusunu eğitmeye çalışmak yerine trajik bir aşk örgüsü içinde esaretin insanlık dışı olduğuna dikkat çeker.

Ekoeleştirel açıdan oldukça zengin bir hikâye olan “İki Yüz Elli Kuruşa Bir Asır”da doğanın çok önemli bir parçası olan ağaçların para uğruna katledişine ağıt yakılır. Tabiata duyulan sevgi içindikilerle duygudaşlık kurmaya; onlara karşı yakın olma hissi verir. Hikâyenin anlatıcı öznesi Çamlıca’nın nefis koruluğunda gördüğü, kurumaya ve ölmeye yüz tutmuş bir ağaca bu açıdan

yaklaşır; “Orada, o ağaçlıkta daha pek taze olan ağaçlardan birinin verem olduğunu gördüm. Bu ağaçlığın capcanlı ve ıslıl ıslıl olduğu baharda o ince, o küçük ağacın dalları, yaprakları sarkmış, kederli ve düşünceli bir halde duruyordu... Narin vücudu akşamların rutubetinden etkilenmeye, rengi ve kokusu sabahın şebnemlerinden solup uçmaya başladı. Daima semadan bir şey bekler gibi duran ve gündün güne sararıp solan bu güzel ağacın haline bütün kâinat içinde yalnız seher, her sabah birkaç damla gözyaşı dökerdi” (Samipaşazade Sezai, 2020, s. 26). Anlatıcı ile birlikte arkadaşlarının Çamlıca'nın ortamından ve Bektaşî dedesinin şarkısından aldıkları lezzet tabiatın armağanı olarak okuyucuya aktarılır. Ağaçların ve onlara bağlı olarak yaşamlarını sürdüren canlıların varlığı sadece insan için değil manasıyla birlikte bütün doğa içinde geçerlidir. Nitekim Bektaşî tekkesinin manevi atmosferi, derviş konumunda tanıtılan dedenin rintliği Çamlıca'nın güzel doğasından beslenir.

Ekoeleştirici Açısından Sait Faik Hikâyelerinden Bir Örnek: Hişt Hişt

Türk hikâyeciliğinin değişimi ve gelişiminde önemli yere sahip olan Sait Faik, hemen her hikâyesinde anlatıcı özne olarak yer alır. Doğayla teması sadece Türk edebiyatında değil dünya edebiyatında da önemli ölçüde zengin olan Abasıyanık'ta tabiat, motiften çok daha önemli bir yerdedir. İnsan, doğa ve tabii ki de deniz/ciler Sait Faik'in hikâye rafineleridir. Her biri ekoeleştirici örnekleme sayılabilecek Sait Faik'in bu hikâyeleri arasında “Hişt Hişt” farklı ve özel bir yere sahiptir; kurguda doğanın merkeze alınması, insanın tabiata ait bütünün bir parçası olarak kendini görmesi önemlidir. Hikâyenin kısa özeti şudur: Anlatıcı özne olan adsız kahraman basit bir şeye, tıraş bıçağına sinirlenerek evden çıkar. Yürüdükçe açıldığını hisseder, bu arada kendiyse diyalog içinde olur. Bir an otların yeşil, denizin mavi olmadığını hayal eder: “Otların yeşil olması, denizin mavi olması, gökyüzünün bulutsuz olması, pekâlâ bir meseledir. Kim demiş mesele değildir, diye? Budalalık!.. Ya otların yeşili mor, ya denizin mavisi kırmızı olsaydı? Olsaydı o zaman mesele olurdu, işte. Çikolata renginde bir yaprak, çağla bademi renkli bir keçi gördüm. Birisi arkamdan: - Hişt, dedi” (Abasıyanık, 2002, s. 39). Anlatıcı bu hişt hişt seslerini biteviye duymaya başlar. Kimi zaman tarlada, bağda, bahçede ya da yoldaki insanlardan geldiğini düşünür kimi zaman da kuşlardan bu sesi duyar gibi olur. Bir müddet sonra onun için eğlenceye dönüşür hişt hişt sesi: “Yola indim. İstediyse kadar hişt desin. İsterse sahici sulu bir dost olsun. İsterse kimseler olmasın, kendi kendime kulağıma hişt hişt diyen bir divane olayım, ben, aldırmayacağım. Belki bir kuştur. Belki toşbağadır. Belki bir kirpidir. Belki de yakın denizden seslenen bir balık, bir canavardır. Karabataktır. Mihalaki kuşudur. İyisi mi ben kendim hişt hişt derim. O zaman tamamı tamamına pek hişt hişt seslenişine benzemeyen, benzemesin diye uğraştığım bir mırıldanmadır, tutturdum.” Daha sonra farkına varır ki bu doğanın hemen her köşesinden ve varlığından gelen bir sestir. Önemli olanın ise bu sesin kesilmemesi, sürekli gelmesidir: “Nereden gelirse gelsin dağlardan, kuşlardan, denizden, insandan, ottan, böcekten, çiçekten. Gelsin de nereden gelirse gelsin! Bir hişt sesi gelmedi mi fena. Geldikten sonra yaşasın çiçekler, böcekler, insanoğulları... Hişt hişt!...” (Abasıyanık, 2002, s. 40).

Evden sınırlı bir şekilde çıkan anlatıcı kahramanın gerginliği doğayla baş başa kaldığında, tabiattaki varlıklardan hişt hişt diye sesler duymasıyla diner. Bu seslenme ünlemi aslında kendilerinin ayırda olunmasını isteyen, doğaya ait bütün varlıklara aittir. Hişt hişt sıradan bir seslenme ünlemi olmasına karşın bu sesi duyabilen kişi, doğanın kendisine seslendiğini ve ayırda varmasını istediğini rahatlıkla anlar. Ancak anlatıcının dışında hikâyede yer alan diğer kişiler bu seslenme ünlemini açıkça duyamaz ve anlamlandıramazlar. Oysa doğayla rastlaşan, onda kendini bulan anlatıcı kahraman bu sesi rahatlıkla duyar. Kendi özelinde sıkıntısı olsa bile huzuru tabiatın bütünlüklü güzel kompozisyonunda bulur. Öyle olmayıp da: “Otların yeşil olması, denizin mavi olması, gökyüzünün bulutsuz olması, pekâlâ bir meseledir. Kim demiş mesele değildir, diye? Budalalık! Ya yağmur yağsaydı? Ya otların yeşili mor ya denizin mavisi kırmızı olsaydı? Olsaydı o zaman mesele olurdu, işte.” O zaman durum tıraş bıçağından kaynaklanan meseleye benzemezdi. Öyle olsa bile doğaya çeki düzen verecek duyarlılığa sahip bir başka Türk sanatçısı çıkar ve kahramanı Dalgacı Mahmut'a onartır dünyayı;

*“İşim gücüm budur benim,
Gökyüzünü boyarım her sabah.
Hepiniz uykudayken.*

*Uyanır bakarsınız ki mavi.
Deniz yırtılır kimi zaman,
Bilmezsiniz kim diker;
Ben dikerim...”*

Mizahi hayal bile olsa doğaya ilgiyi ve sevgiyi ifade eden bir sanatçı duyarlıdır Orhan Veli'ninki.

Sait Faik'in diğer hikâyeleri gibi “Hişt Hişt” de tabiatla kurduğu bağı, kendisi için eksilmeyen bir terapi kaynağı olduğunu gösterir. Zira asıl mesele “Hişt hişt!” sesinin duyulamamasıdır. Tabiatla kurulan bu organik bağ ekoeştirel açıdan önemli ölçüde malzeme barındırır hikâyede; karşılık beklemeksizin, çıkarsız bir doğa işlenir. Abasıyanık'ın hasta, ölüme yazgılı olduğunu bildiği ve hissettiği bir evrede “Hişt Hişt!”i yazması doğa ve yaşama duyduğu sevincinin hemen her sözcüğüne sinmesine neden olur. Onun bu hikâyede dile getirdiği yaşama olan bağlılığının ve sevgisinin bir benzerini Cahit Sıtkı “Gün eksilmesin pencereden!” şiirinde dile getirir.

*“Ne doğan güne hükmüm geçer,
Ne halden anlayan bulunur;
Ah aklımdan ölümüm geçer;
Sonra bu kuş, bu bahçe, bu nur.
Ve gönül Tanrısına der ki:
- Pervam yok verdiğin elemden;
Her mihnet kabulüm, yeter ki
Gün eksilmesin pencereden”*

Sait Faik'te tabiat ile yaşam arasında kurulan bağa Tarancı ışığın ve yaşam enerjisinin kaynağı olan güneş üzerinden dikkat çeker. Her iki sanatçının içten, salt yaşama sevincine dair kendilerine yakın hissettikleri tabiatın varlığı ve değeri kendini yoğun biçimde duyumsatır. Bir yönüyle ana kucakını ve sesini simgeler tabiat-ana. Birçok hikâyesinin başat kahramanı ve anlatıcısı olan Sait Faik'in yaşamıyla hikâyeleri arasında çoğu zaman birebir koşutluklar vardır. İnsanları, denizi, doğayı ve onlar arasında kendi benini konu edinen yazar bir bakıma flanör, aylak bir gezgindir. “Kişileri tanıtan anlatıcı durumundaki ‘ben’, bir bakıma hem kendini hem de tabiatı ve kendi dışındaki gelişen dünyayı duyduğu değerler bakımından yorumlamaktadır. ‘Ben’, bu konumda insanları yapıp – etmelerinde hareket noktası aldıkları yüksek değerleri ve davranış değerlerini konu alır.” (Çelik 2002, s. 345). Abasıyanık, boş gezen sıradan bir aylak değil düşünerek gezen ve tanıklıklarını yazma gereksinimi duyan, hatta yazmayı bir histeriye ve terapiye dönüştüren kişidir. Abasıyanık'ta doğal olana ve tabiata yaklaşım; anlatımındaki samimilik ve içtenlik, üslubunun belirleyici tarafıdır. İnsanın kendine ve çevresindekilere tabii, samimi olmayışını bilge bir balığın, Sinağrit Baba'nın dilinden aktaran Sait Faik, bu hikâyesinde ise ekoeştirel anlayışın sınırlarını genişleterek insan ilişkilerinin doğa gibi tabii olması gerektiğine dikkat çeker.

“Hişt Hişt”te kahraman anlatıcı hemen her gün rastlanan ancak farkına varılmayan canlı cansız varlıkların insanlara hişt hişt diye seslendiğini duyar ve bunun ayırıcılığına olunması gerektiğini salık verir. Bunun için hikâyede bahsedildiği gibi kulakların yıkıtılmasına gerek yoktur, duyarlı olmak ya da istemek yeterli olacaktır. Aksi takdirde: “Nereden gelirse gelsin dağlardan, kuşlardan, denizden, insandan, ottan, böcekten, çiçekten. Gelsin de nereden gelirse gelsin! Bir hişt sesi gelmedi mi fena. Geldikten sonra yaşasın çiçekler, böcekler, insanoğulları. Hişt hişt! Hişt hişt!” (Abasıyanık, 2002, s. 40). Farkına varıldığında varlık anlam kazanacak, ilgi uyandıracak ve sıradanlıktan çıkıp değer kazanır. Abasıyanık'ın “Hişt Hişt!”te dikkat çekmek istediği husus budur.

Çerkez Bozdağ'ın Hikâyelerinden Bir Ekoeştirel Örneği: Deli Yeşil

Samipaşazade Sezai ve Sait Faik'in hikâyeleri tabiata duyarlılığa davet, dikkat çekme özelliği taşırlar. Bunda şahsi ya da sanatçı hassasiyetlerinin etkisi belirleyicidir. Ancak yakın dönem Türk yazarlarından olan Çerkez Bozdağ, ekoeştirel açıdan oldukça zengin olan “Deli Yeşil” kitabının aynı adı taşıyan hikâyesinde doğaya duyarlı olmaya davetten öte, ikaz eden ekoeştirel bir tavır sergiler.

“Deli Yeşil”de doğaya değer vermenin olumlu sonucu ile ona yüz çevirmenin sonu arasındaki fark çok hazindir. Samipaşazade Sezai ve Sait Faik hikâyelerindeki başkahraman ya da anlatıcı kişi ile özdeşirler buna karşın “Deli Yeşil”de yazar kendini kahramanlardan soyutlayarak hâkim yer yer gözlemci bir bakış açılı anlatımı tercih eder. İlhamını yaşamdan alan “Deli Yeşil”de doğanın insan ve toplum hayatındaki yeri çok yoğun bir şekilde işlenir. “İki Yüz Elli Kuruşa Bir Asır” ve “Hişt Hişt!”e göre olumlu bu hikâyenin kısa özeti şudur: 2180 metre yükseklikte bir dağın yarı yamacında konuşlanan Yeşilyurt halkı, köyün rakımı gibi ortalama bir yaşam sürerler. Köyün çevresi ağaç ve çiçeklerden ilhamla Yeşiltepe, Gültepe olarak adlandırılmıştır, insanları çalışkan ve mesutturlar. Ancak teknolojik araç ve aletlerin köye girmesiyle birlikte köyün erkekleri yaptıkları işlerin pek çoğunu kadınlara bırakarak kahvehanede vakit geçirmeye başlarlar. Yeşilyurt’un televizyonla tanışması ile birlikte tembelleşme kervanına kadınlar da katılır. İlerleyen yıllarda köyün hemen her evine bilgisayarların girmesi sonucunda çocuklar doğadan, oyundan ve hayvanlardan uzaklaşarak evlere kapanır; ağaçtan, çiçekten, kuştan ve köpekten bihaber, sanal dünyanın müptelası olurlar. Artık köy hayatına, tabiatın gerçeklerine ve doğal olana yabancılaşan bir yığındır Yeşilyurtlular. Çok uzak olmayan bir geçmişe değin köy halkını kendiyile meşgul eden, karşılığında onlara ekonomik dönütler, psikolojik rahatlık ve değerli birer insan olma bilinci sunan doğal ortam yok olmaya yüz tutar. Oysa; “Yeşilyurt’un köyden dışarı açılan yollarının adı bile yeşillik kokuyordu. ‘Çamlıyol’, ‘Meşeliyol’, ‘Elmalıyol’ köye giren çıkan yollardan bazılarının adıydı. Köyün çevresindeki yer adları da şiir gibiydi. ‘Çamlıtepe’, ‘Güllütepe’, ‘Sümbültepe’, ‘Nergisovası’, ‘Baharovası’ bu yer adlarından bazılarıydı” (Bozdağ, 2016, s. 36).

Teknoloji ve modern olarak adlandırılan yaşam tarzı Yeşilyurt’u başkalaştırırken bir dönem köyün hırçın ve bıçkın delikanlısı Deli Ömer, uzun yıllar kanun kaçağı olarak yaşadığı Almanya’dan köyüne döner. Şahsiyetinde büyük değişim yaşayan Deli Ömer sakin, tabiat dostu, akıllanmış olgun bir insandır artık. Ancak yirmi beş yıl önce bıraktığı köyün halkında ve doğasındaki değişiklikleri gözlemleyerek üzülür. Yeşilyurt, tembelleşen insanı ve bozkırlaşan tabiatıyla adeta Kurakyurt olmuştur. Bir ara babasıyla köyde gezinirken ona; “-Baba, köyün dışına çıkalım. Elmalıyol’u çok özledim. Hacı Durmuş’un gözleri yaşardı. – O yolun adı artık ‘Yılanlıyol’ oğlum. Yeşildağ’ın adı Keldağ, Gültepe’nin adı Keltepe oldu. İnsanlarımız toprağa ihanet etti, bakmadı. Yakında toprak da bize bakmayacak” (Bozdağ, 2016, s. 41). Köyün doğasına ve halkının düştüğü duruma çok üzülen Deli Ömer sıklıkla onlara suyun ve yeşilin önemini anlatmaya çalışır, onu dinlemekten rahatsızlık duyan köylüler Deli Ömer’e Deli Yeşil demeye başlarlar. Kaçınılmaz kuraklığı ve susuzluğu köylüye haber veren Deli Ömer, kendince tedbirler almaya başlar. Evinin çevresinde bahçesi için minik su göletleri, diğer ihtiyaçları içinse su depoları yapar. Ona kulak asmayan halk edindikleri alışkanlıkları sürdürmeye devam ederler fakat baharın sonu olmasına karşın yağmurun yağmayışı kuraklığa ve köyde büyük bir su kıtlığına neden olur. Bu durum köylünün muvazenesini yitirme seviyesine ulaştığında insanlar adeta vahşileşirler. Su bulmak ümidiyle Deli Yeşil diyerek alaya aldıkları Ömerlerin evine ve su depolarına saldırır, onu linç ederler. Doğanın ve tabii olanın ikazına, feryadına kulak vermeyen köylüler insanlıktan uzaklaşmışlardır. Tabii olanı terk etmenin sosyolojik ve psikolojik erozyona uğraması kaçınılmazdır.

“Deli Yeşil”in bu kertede doğayla iç içe olması, tabiata değer vermenin önemine ilişkin açık mesajlar içermesi ekoeleştirel yönünü güçlendirir. Çerkez Bozdağ, doğa bilinci ve duyarlılığını hikâyenin tema, dil ve üslubuna yansıtma ile yetinmeyip kitabına isim ve kapak fotoğrafı olarak da tercih etmiştir. Bu tavrını niyetin somutlaşması biçiminde değerlendirmek mümkündür. İç Anadolu karasal iklime sahip, kurak bir coğrafyadır; bu nedenle bozkır olarak adlandırılır. Dolayısıyla tabiatın can suyu olan yağmurun az olması, yağışın değerini arttırır. Yeşilin suyu sevmesiyle birlikte yağışa neden oluşu bilimsel bir olgudur. Deli Yeşil olarak adlandırılan Ömer bu gerçekliğe sıkça dikkat çekmesinden ötürü köylülerce adına deli sıfatı eklenir. Onun ne kadar doğru söylediğini yöre halkı insanlıktan çıktıktan, bir anlamda tabii olan hallerinden çıkıp delirdiklerinde anlarlar.

Üretim yerine tüketimin yaşam tarzına dönüşmesi kaçınılmaz olarak tembelleşmeyi netice verir. Hazırcılığın ve kolaycılığın merkezi olarak şehir görülmesinden ötürü köyler boşalmaya, kentlere düzensiz göç başlar. Çünkü bakılmayan bağ olur dağ misali; “dağlardaki ağaçlar kesildikçe Yeşiltepe’ler boz tepeye, Gültepe’ler kel tepeye dönüşmeye başladı. Evlerin bahçelerindeki ağaçları

hastalık sardı. Yemyeşil bahçeler yabancı otların yuvası haline geldi” (Bozdağ, 2016, s. 37). Artık kümes hayvanı dahi barındırmayı yük görmeye başlayan köy halkı yumurtayı dahi ilçeden satın alırlar. Teknolojik aygıt ve araçlarla hızlı, ölçüsüz şekilde tanışan kitlelerin tembelleşmesi; bilgisayar ve telefon gibi aygıtların sanal dünyasında esas kimliklerini yitirmeleri kaçınılmaz olur. Bu durum beraberinde ahlaki yozlaşmaya, doğal olandan uzaklaşıp anormal olana yol açar. Yeşilyurt köyünün kadınları televizyona bağımlı, erkekleri kahvehanelerde oyun oynamaya müptela olmaya başlarlar. Çocuklar ise bilgisayar ve internetin dünyasında öz değerlerinden yoksun olma yolunda hızla ilerlerler; “Evlere bilgisayar girdikten sonra çocuklar hiçbir işe bakmaz oldu. Sanal âlemde öldürdükleri her düşmana bir puan alan çocuklar anayı, babayı dinlemez oldular. Sanal atların peşinden koşmaktan kapılarındaki gerçek atların ağıtlar yakan kişnemelerini hiç duymadılar” (Bozdağ, 2016, s. 37). Bu cümleler yapay dünyanın cazibesi karşısında en güzel yıllarını kaybeden çocukların zamanla doğal olandan tamamen kopacaklarına dair yazarın ikazıdır. Bu açıdan bakıldığında “Deli Yeşil” derin ekoeleştirelinin doğayla sınırlanmayan insani ve toplumsal boyutunu içine alan bir hikâyedir. Dünyanın giderek şiddet sarmalına yuvarlanması, insanların ilişkilerinde diyalog yerine kavgayı tercih etmelerinin arka planında tabiatın ve doğal olandan uzaklaşma yatar.

Bu çalışmada “Tanzimat’tan günümüze değin Türk hikâyelerine ekolojik duyarlılık nasıl yansımıştır?” sorusunun yanıtı üzerinde durulmuştur.

Tanzimat dönemi Türk edebiyatının önde gelen kalemlerinden olan Samipaşazade Sezai’nin ve Cumhuriyet sonrası yazarlarımızdan Sait Faik Abasıyanık’ın hikâyelerinden bazıları ekoeleştirel açıdan incelenmiş, her iki yazarın doğaya olan duyarlılıklarının hikâyelerine yansıdığı görülmüştür. Yakın dönem yazarlarımızdan olan Çerkez Bozdağ’ın hikâyelerinde tabiata karşı yaklaşımı, kuşağı yazarlar arasında dikkat çekici ölçüdedir. Bozdağ’ın “Deli Yeşil” adlı hikâyesi tabiata ve doğal olana değer verme açısından özgün bir değer taşır.

Sonuç

Hemen her anlatı yazarı kahramanları ile az ya da çok özdeşleşir, onlardan birini kendine sözcü seçer, niyet ve düşüncelerini onun aracılığıyla aktarırlar. Bu bir anlamda okuyucuyla iletişim kurmadır. Ancak bu durum yazarı tebliğci ya da didaktik yazar seviyesine düşürme tehlikesini beraberinde getirir. Samipaşazade Sezai, Sait Faik ve Çerkez Bozdağ’ın hikâyelerinde okuyucularıyla paylaştıkları duyarlılıkları basit bir didaktizm yerine telkin olarak düşünmek daha doğru olacaktır. Nurettin Topçu telkinin duygu ve düşünce aktarımında etkin biçimde kullanılabileceğini belirtir (Topçu, 2019, s. 88). Her biri ekoeleştirel açıdan telkinler içeren bu hikâyelerin romantik duyarlılığa bağlı olarak yer yer tesadüfleri, gerçek hayatla çelişen sahneleri olsa bile doğaya ve tabii olana dikkat çektikleri açıktır. İlki, 1891’de yayımlanan “İki Yüz Elli Kuruşa Bir Asır” ile 2016’da okuyucusuyla buluşan “Deli Yeşil”in yayınlanma aralıklarına bakıldığında okuyucularını doğaya karşı duyarlı olmaya çağıran yazarların dozu gittikçe artan ikazlarıyla karşılaşılır. “İki Yüz Elli Kuruşa Bir Asır”da Çamlıca’da doğanın vazgeçilmezi ağaçların kesilmesi yerini çölleşmeye bırakırken “Deli Yeşil”de ise kıyılan sadece ağaçlar olmaz, katledilen aileler ve nesiller olur. Bu durumun beraberinde onarılması ve onulması olanaksız problemlere yol açar. Gidişatın olumluya evrilmesinde yapılacak şey ise Arne Naess ve Lawrence Buell gibi eko duyarlılık taşıyan uzmanların söylemlerini, ikazlarını dikkate almaktır. Edebi düzlemde tabii yaşama sürdürdüğü hayatla saygı gösteren ve hikâyelerinde bunu doğrudan ya da dolaylı biçimde anlatan Sait Faik’in “Hişt Hişt”te dile getirdiği gibi doğanın ayırında olmak, canlı-cansız varlıkların hişt hişt sesini duymak gerekir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makale tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı %100’dür.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Abasıyanık, S. F. (2002). *Alemdağ'da var bir yılın*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Arne, N. (1989). *Ecology, community and lifestyle*. UK: Cambridge University Press.
- Bozdağ, Ç. (2016). *Deli yeşil*. Ankara: Özbaran Ofset Matbaası.
- Çelik, Y. (2002). *Sait Faik ve İnsan*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Glotfelty, C. (1996). "Introduction, *Literary Studies in an Age of Environment Crisis*", *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*, Edited by Glotfelty Cheryll and Harold Fromm. (ss. XV- XXXVII). Georgia: University of Georgia Press.
- Horkheimer, M. (2002). *Akıl tutulması*, Çev. Orhan Koçak. İstanbul: Metis Yayınları.
- Howarth, W. (1996). "Some principles of ecocriticism"; *the ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology*, edited by glotfelty cheryll and harold fromm. (ss. 69- 91). Georgia: University of Georgia Press.
- Huyugüzel, Ö. F. (2018). *Eleştiri terimleri sözlüğü*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karabulut, M. (2019). *Üslupbilim (Stilistik) ve Necip Fazıl Kısakürek'in şiirleri üzerine stilistik bir inceleme*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kur'an-ı Kerim Meali, Haz. Doç. Dr. Halil Altuntaş, Dr. Muzaffer Şahin, 12. Baskı, Diyanet İşleri Başkanlığı, Ankara- 2011.
- Özdağ, U. (2017). *Çevreci eleştiriye giriş, doğa kültür edebiyat*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Samipaşazade Sezai. (2020). *Küçük şeyler*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Tamkoç, G. (1994). "Derin ekolojinin genel çizgileri", *derin ekoloji*. İzmir: Ege Yayınları.
- Topçu, N. (2019). *Bergson*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Yedinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

In its simplest definition, ecocriticism is the study of the relationship between literature and the physical environment. This situation automatically transforms ecocriticism into an interdisciplinary science. The emergence of ecocriticism should be read in the light of these developments in the world of thought, art and literature. Even if not with the attitude of ecocriticism, many works are written about taking refuge in nature and the relationship between literature and nature. The aspect of environmental criticism regarding literary works has come a long way in recent years. Feminist ecocriticism and deep ecocriticism are the prominent variants of this approach today. It is especially important that deep ecocriticism considers nature in terms of purpose rather than means. The events of the last two hundred years make people feel strongly that they need to be aware of nature.

It is impossible for literature to deny itself from nature, this is also true for Turkish literature like all world literatures. In recent Turkish novels, Yaşar Kemal, Latife Tekin and Buket Uzuner give the best examples of novels that are not human-focused, give real value to nature and living things, and therefore have deep ecocriticism.

Method

In the study, based on the concept of ecocriticism, a literature review was carried out to include the relationship between literature and nature. This research was carried out according to document analysis, which is one of the qualitative research methods. In general, document review “contains the analysis of written materials containing information about the case or cases that are aimed to be researched” (Yıldırım & Şimşek, 2008, p. 187). In document review, which documents will be examined for research are determined according to the problem situation. In this research, three stories of our literature published in the pre-Republican, post-Republican and recent history were examined in order to determine how the ecocritical approach is in the genre of story in Turkish literature.

Content analysis method was used in the analysis of the data. According to Yıldırım and Şimşek (2008), in the content analysis method, the data is carefully read, the smallest details of the text are reached, and the categories are formed by bringing these codes together. The themes are reached based on the unity of the categories. The identified themes are presented to the readers in a method determined by the researcher. In the light of the explanations of Yıldırım and Şimşek (2008), firstly, Samipaşazade Sezai's story named “İki Yüz Elli Kuruşa Bir Asır” in his work *Küçük Şeyler*, which can be considered as the first example of ecocriticism in the modern story, was discussed. Afterwards, Sait Faik Abasıyanık's story “Hişt Hişt”, who brought nature to a large extent in his works, and Çerkez Bozdağ's “Deli Ömer” story, which is seen as an example of recent ecocriticism, were examined. Thus, by giving examples of ecocriticism from the stories belonging to three different periods, namely pre-Republican, post-Republican and recent periods, the subject has been examined over a wide period of time.

Findings

In literary works, environmental awareness and focusing on nature appear as issues that deep ecocriticism attaches importance. In this context, many stories that create environmental awareness or arouse interest in Turkish literature can be mentioned. One of them is Samipaşazade Sezai's story “İki Yüz Elli Kuruşa Bir Asır” in his work called *Küçük Şeyler*, which exhibits an approach other than the rote view of nature in Turkish literature. After the narrator went abroad for three years, centuries-old trees were cut down in Çamlıca. When the hero of the story returns home, he feels great sadness in the face of this sight. In “İki Yüz Elli Kuruşa Bir Asır”, which is a very rich narrative in terms of

ecocriticism, there is a reproach against the fact that trees, which are an important element of nature, are killed for the sake of money, even though they grow for a very long time.

Sait Faik, who has an important place in the change and development of Turkish storytelling, takes place as the narrator in almost every story. In *Abasıyanık*, which has a very rich contact with nature, nature takes place in a position far beyond the motif. Human, nature and seamen are the main story sources of Sait Faik. Among the Sait Faik stories, each of which can be considered as an example of ecocriticism, "Hişt Hişt" has a different and special place. It is important that nature is centered in fiction and that people see themselves as a part of nature. Although *hişt hişt* is an ordinary exclamation, the person who can hear this sound understands that nature is calling out to him. However, people outside the narrator in the story cannot clearly hear this call. Only the narrator, who finds himself in nature, hears this voice easily. There is no need to have the ears washed to hear, as the story says; Being sensitive and willing is enough. This is the point that *Abasıyanık* wants to draw attention to in "Hişt Hişt!".

The stories of *Samipaşazade Sezai* and *Sait Faik* draw attention to the sensitivity towards nature. However, *Çerkez Bozdağ*, one of the recent writers, exhibits an ecocritical attitude that warns people, rather than drawing attention to being sensitive to nature, in his book "Deli Yeşil", which is very rich in ecocriticism, and in his story with the same name. In "Deli Yeşil", the difference between the positive result of valuing nature and the sad ending of turning away is discussed. In "Deli Yeşil", which takes its inspiration from life, the place of nature in human and social life is handled very intensely.

In the village of *Yeşilyurt*, which has productive people, laziness begins when technological tools enter the natural flow of life. While technology is transforming *Yeşilyurt*, the vicious young man of the village, *Deli Ömer*, returns to his village from Germany. *Deli Ömer* is now a calm, nature-friendly, intelligent and mature person. However, he is saddened by the negative changes in the people and nature of the beautiful village he left twenty-five years ago. *Deli Ömer*, who informs and warns the villagers about the inevitable drought and the related thirst, takes measures in his own way. The people who do not listen to him continue to maintain their habits, but the lack of rain despite the end of spring causes drought and a great water shortage in the village. In the hope of finding water, the villagers attack the house and water tanks of *Ömer*, whom they mock as *Deli Yeşil*, and lynch him. Villagers who do not listen to the warning of nature and the natural have become wild.

It is inevitable for the masses to become lazy and lose their essential identity in the virtual world of devices such as computers and telephones, who meet with technological devices and tools in a rapid and unmeasured way. This situation causes a move away from the natural and towards the abnormal. *Çerkez Bozdağ's* story "Deli Yeşil" also presents a structure related to the human and social dimension of deep ecocriticism that is not limited to nature. The world's spiraling into violence, and people's preference for fighting over dialogue in their relationships lies in the distance from nature and what is natural.

Conclusion

Almost every narrator more or less identifies with their heroes, chooses one of them as a spokesperson; they convey their intentions and thoughts through him. In a sense, this is communicating with the reader. It would be more correct to think of the sensitivities shared by *Samipaşazade Sezai*, *Sait Faik* and *Çerkez Bozdağ* with their readers in their stories as a suggestion rather than a simple didacticism. It is clear that these stories, each of which contains suggestions for ecocriticism, draw attention to nature and the natural, even if they contain coincidences from time to time and scenes that contradict real life, depending on romantic sensitivity. The only thing to do for the trend to evolve into a positive one is to be aware of nature, to hear its voice and to be a part of it.

Ebeveynlerin Gözünden Özgül Öğrenme Güçlüğü: Bir Metafor Analizi

Seyhan SOĞANCI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
syhnktu@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7133-6033

Emrah GÜLBOY
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
emrah.gulboy@omu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-7802-6839

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1212387
Geliş Tarihi: 30.11.2022	Revize Tarihi: 17.03.2023
	Kabul Tarihi: 24.03.2023

Atf Bilgisi

Soğancı, S. & Gülboy, E. (2023). Ebeveynlerin gözünden özgül öğrenme güçlüğü: Bir metafor analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 255-274.

ÖZ

Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG), kültür veya dilden bağımsız olarak hem çocuklarda hem de yetişkinlerde görülebilen sıklıkla yazılı dil ve sözlü dili anlayabilme ve kullanabilme yeteneğini etkileyen, dinleme, konuşma, okuma, yazma, matematik alanlarında kendini gösteren ve yaşam boyu devam eden güçlükler olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme güçlüğüne doğasına ilişkin açıklamalar her ne kadar bu çocukların akademik ve sosyal becerilerde yaşadıkları sınırlılıklara dikkat çekse de öğrenme güçlüğüne etkileri ÖÖG tanımlı çocuklar kadar yakın çevrelerindeki bireyleri de olumsuz olarak etkilemektedir. Öğrenme güçlüğüne ilişkin ortaya çıkardığı olumsuzluklardan en fazla etkilenen gruplardan biri bu çocukların ebeveynleridir. Bu kapsamda mevcut çalışmada, ÖÖG tanımlı çocuğa sahip ebeveynlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmış ve veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmaya 31'i anne ve 22'si baba olmak üzere toplam 53 ebeveyn katılmıştır. Bulgular, ebeveynlerin 6 farklı kategoride toplam 51 metafor ürettiklerini ve annelerin öğrenme güçlüğüne ilişkin algılarının babalara oranla daha olumsuz olduğunu göstermektedir. Çalışmanın bulguları alanyazınla tartışılarak ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur. **Anahtar Kelimeler:** Özgül öğrenme güçlüğü, ebeveyn algısı, metafor analizi, fenomenoloji.

Specific Learning Disability Through the Eyes of Parents: A Metaphor Analysis

ABSTRACT

Specific learning disabilities (SLD) are defined as lifelong difficulties that manifest themselves in the fields of listening, speaking, reading, writing, and mathematics, which can often affect the ability to understand and use written language and oral language, which can be seen in both children and adults regardless of culture or language. Although the explanations about the nature of SLD draw attention to the limitations of these children in academic and social skills, the effects of SLD adversely affect the individuals in their immediate environment and the children with SLD. One of the groups most affected by the negativity caused by SLD is the parents of these children. In this context, the current study aims to determine the perceptions of parents with children with SLD about learning disabilities through metaphors. The study used phenomenology design from qualitative research designs, and the data were analyzed using content analysis. A total of 53 parents, 31 of whom were mothers and 22 of whom were fathers, took part in the study. The findings show that parents produced 51 metaphors in 6 different categories and that mothers' perceptions of learning disabilities were more negative than fathers. The study's findings were discussed with the literature, and suggestions for further research were presented.

Keywords: Specific learning disabilities, parental perception, metaphor analysis, phenomenology.

Giriş

Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG), kültür veya dilden bağımsız olarak hem çocuklarda hem de yetişkinlerde görülebilen bir gelişimsel yetersizliktir. ÖÖG, normal veya normalin üzerinde zekâ düzeyine sahip bireylerde görülen, sıklıkla yazılı dil ve sözlü dili anlayabilme ve kullanabilme yeteneğini etkileyen, nörolojik kökenli, dinleme, konuşma, okuma, yazma, matematik alanlarında kendini gösteren ve yaşam boyu devam eden güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Fuchs, Lyon, Fletcher ve Chhabra, 2006). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'na (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-5], 2013) göre ÖÖG'nin tanılanmasında birtakım

kriterler belirlenmiştir. Bu kriterlerden ilki, öğrenme ve akademik becerileri kullanmaya ilişkin güçlüklerin en az altı ay boyunca uygulanan sağaltım ve müdahalelere rağmen devam etmesidir. İkincisi, bireyin okul ve günlük yaşama ilişkin performansının kronolojik yaşının önemli düzeyde altında olmasıdır. Üçüncüsü, güçlüklerin okul yıllarında ya da erken dönemde fark edilmesidir. Sonuncusu ise güçlüklerin herhangi bir zihinsel, görsel ya da işitsel yetersizlik, nörolojik, psikososyal ya da ruhsal bozukluk, öğretimin sunulduğu dildeki yetersizlik veya yetersiz öğretim ile açıklanamıyor olmasıdır (American Psychiatric Association [APA], 2013).

ÖÖG olan çocuklar, normal zekâ düzeyine sahip olmalarına rağmen; heceleme, sözcük tanıma, akıcı ve doğru çözümlenme ve okuduğunu anlama becerilerinde, sayısal işlem ve matematiksel becerilerde zorluklar yaşamaktadırlar (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003). Bunun yanında ÖÖG olan çocuklar, bilgiyi işleme, dikkatlerini odaklamada, problem çözmede, sosyal mesajları anlamlandırmada, dile ilişkin kuralları anlama ve kullanmada da sıklıkla güçlük çekerler (Talbot, Astbury ve Mason, 2010). ÖÖG’de semptomlar yaşla birlikte değişen alanlarda belirginleşir. Dolayısıyla bireyler yaşamları boyunca değişen alanlarda ve farklı zorluk derecelerinde öğrenme güçlüğü yaşayabilirler. Çocukluk dönemindeki çözümlenme, heceleme, akıcılık, sözcük tanıma becerileri ile ilgili zorluklar ergenlik ve yetişkinlikte akıcı okuma, okuduğunu anlama, hikâye özetleme, yazılı ifade, ezberleme, yabancı dil öğrenme gibi becerilerde sınırlılıklarla karşılaşılmasına neden olmaktadır (Lum, Conti-Ramsden, Morgan ve Ullman, 2014).

Öğrenme güçlüğüne ilişkin açıklamalar her ne kadar akademik ve sosyal becerilerdeki sınırlılıklara dikkat çekse de bu durumun yarattığı etkiler ÖÖG tanımlı çocukların yakın çevresini de kapsamaktadır. Nitekim alanyazında söz konusu yetersizlik grubunun en yakın çevresi olan ebeveynlerin öğrenme güçlüğüne etkilenme durumlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen birçok araştırma (Bonifacci, Storti, Tobia ve Suardi, 2016; Dyson, 2010; Rotsika vd., 2011; Yıldız, 2019; Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Rasinski, 2012) yer almaktadır. Bu araştırmalar çoğunlukla ÖÖG tanımlı çocuğa sahip olmanın ebeveynler üzerindeki sosyal ve psikolojik etkilerini incelemeye yöneliktir. ÖÖG olan çocukların ebeveynlerini konu alan araştırmalara ilişkin bulgular ebeveynlerin tipik gelişim çocukların ebeveynlerine kıyasla daha fazla duygusal ve sosyal güçlük yaşadığı (Ginieri-Coccosis vd., 2013), çocuklarının fiziksel ve duygusal refahını sağlamak için daha fazla çaba harcadığı (Rotsika vd., 2011), daha yüksek düzeyde ebeveyn stresi yaşadıkları (Bonifacci vd., 2016) ve suçluluk duygusu ile baş etmek zorunda kaldıkları (Dyson, 2010) yönündedir. Bu doğrultuda ebeveynlere ihtiyaç duydukları desteği sağlayabilmek için ilk olarak onları anlamamanın ve beklentilerini tanımlamanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun için de ebeveynlerin ÖÖG olan çocuklarıyla yaşadıkları deneyimlerinin, bu olguya ilişkin açıklamalarının, öğrenme güçlüğüne atfettikleri anlamın ve öğrenme güçlüğü kavramına yönelik algılarının irdelenmesi önem kazanmaktadır. Ebeveynlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin deneyimlerinin belirlenmesinde kullanılan yollardan birisi de metaforlardır (Öğülmüş ve Okur, 2021). Metaforlar eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir kavram olmakla birlikte, bireylerin yaşantısını ve tecrübelerini somutlaştırmada da kullanılan bir araçtır (De-Guerrero ve Villamil, 2002; Low, 2008). Metaforlar yoluyla düşüncelerin temsiller ve mecazlar kullanılarak somutlaştırılması ve bireyin deneyimlerine ve fikirlerine ilişkin bilgilere ulaşılması sağlanmaktadır (Low, 2008).

Alanyazın incelendiğinde özel eğitim alanında yapılan metafor çalışmalarının daha çok üstün yetenekli çocuklar (Aslan ve Doğan, 2016; Aydeniz, 2022; Doğan ve Duruğa, 2021; Karabulut, Mertol ve Alkan, 2017; Oğuz, 2020; Su, 2021), özel eğitim öğretmenleri (Sakar ve Köksal, 2021; Sardohan-Yıldırım ve Eldeniz-Çetin, 2022; Uçar, Uçar, Karabulut ve Yılmaz, 2021), özel eğitim öğretmen adayları (Bozkuş-Genç, 2021; Güleç-Aslan, 2014; Güleç-Aslan, 2017) ile yürütüldüğü görülmektedir. Öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmalar ise ÖÖG olan çocukların öğretmenleri ile yürütülen (Öğülmüş ve Okur, 2021; Özabacı ve Başak, 2013; Uçar vd., 2021) ve ÖÖG olan çocukların aileleri ile yürütülen (Öğülmüş ve Okur, 2021) araştırmalar ile sınırlıdır. Öğülmüş ve Okur (2021), gerçekleştirdikleri çalışmada ebeveynlerin ve ÖÖG olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin ÖÖG’ye ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 117 öğretmen ve 101 ebeveyn katılmıştır. Bulgular; öğretmenlerin 59 farklı metafor, ebeveynlerin ise 49 farklı metafor yoluyla ÖÖG’ye ilişkin algılarını ifade ettiklerini göstermektedir. Üretilen metaforlar hem ebeveynler

hem de öğretmenler açısından değerlendirildiğinde ÖÖG'ye yönelik algının genel olarak olumsuz olduğu görülmektedir.

Özel eğitim alanında metafor çalışmaları son yıllarda ilgi görse de ÖÖG'ye ilişkin ebeveynlerle yürütülen metafor araştırmalarının sınırlı sayıda olması yeni çalışmalara gereksinim olduğunu göstermektedir. Metaforların bireylerin algılarını ve deneyimlerini doğru biçimde ifade etmelerini kolaylaştırdığı düşünüldüğünde (Hashemi, 2010) herhangi bir olguya veya duruma ilişkin bireylerin gerçek algılarının ortaya çıkarılmasında metaforların etkili bir araç olduğunu söylemek mümkündür (Ho, 2005). Araştırmada metaforlar aracılığıyla ÖÖG'li çocuğu olan ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin gerçekçi algılarının belirlenmesinin ebeveynlerin gereksinimlerinin belirlenmesinde ve onlara ihtiyaç duydukları hizmetlerin sunulmasında önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmada ÖÖG tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
2. Ebeveynlerin ürettikleri metaforlar ortak özellikleri açısından hangi kavramsal kategorilerde gruplanabilir?
3. Kavramsal kategoriler anne ve babalar açısından farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırma etiğinin sağlanması sürecine ilişkin bilgiler de bu başlık altında sunulmuştur. İzleyen bölümde söz edilen başlıklar ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

Araştırma Deseni

Çalışmada, ÖÖG olan çocuğa sahip ebeveynlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin algılarını ortaya koymak üzere nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, katılımcıların deneyimlerine ilişkin bakış açısı kazanmayı ve onların deneyimleriyle yapılandırdıkları olguları/fenomenleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bilimsel yaklaşıma dayalı bir süreçtir (Creswell, 2009). Bu desende temel amaç ilgili fenomene ilişkin katılımcıların deneyimlerini ve betimlemelerini ortaya koymaktır (Bütün, 2014). Fenomenoloji, temel veri kaynağı, çalışmada odaklanılan fenomeni deneyimlemiş ve bu deneyimlerini aktarabilecek ya da yansıtabilecek kişi ya da kişilerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcıları, ÖÖG tanılı çocuğa sahip 53 ebeveynidir. Katılımcıların 31'i anne ve 22'si babadır. Katılımcıların yaşları ortalaması 38 (ranj= 25-56 yaş)'dir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır. Katılımcılar, öğrenme güçlüğü fenomenine ilişkin daha derinlemesine bilgi elde edebilmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Creswell ve Poth, 2016). Çalışmanın katılımcılarına çalışma hakkında detaylı bir açıklama yapılmış ve gönüllü olan ebeveynlere bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır. Araştırma etiği gereği katılımcılara kod isimler verilerek kimlikleri gizli tutulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin Toplanması

Ebeveynlerin öğrenme güçlüğü fenomenine ilişkin algıları metaforlar (mecazlar) yoluyla toplanmıştır. Veriler, içerisinde kalıp bir açık uçlu sorunun yer aldığı veri toplama formu aracılığıyla toplanmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışmanın amacı ve demografik bilgiler yer alırken ikinci bölümde ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin algılarını belirlemek üzere "Öğrenme

güçlüğü gibidir/benzer. Çünkü;” cümlesi yer almaktadır. Bu cümle katılımcıların metaforik algılarının belirlenmesinde kullanılan kalıp bir ifadedir (Saban, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veriler birinci yazar tarafından toplanmıştır. Birinci yazar ebeveynlere veri toplama formlarını dağıtmış ve araştırmanın amacına ilişkin bir bilgilendirme yapmıştır. Ardından örnek metaforlar üzerinden metaforun ne olduğu ve kullanım amaçlarına ilişkin açıklama yapmıştır. Yazar, ÖÖG’ye ilişkin örnek metaforlar üretmek ebeveynlerin metafor üretme sürecinde nasıl davranmaları gerektiği hakkında rehberlik etmiştir. Son olarak ebeveynlere düşünceleri ve kendileri birer metafor üretmeleri için 10-15 dakika süre tanıyıp ve sürenin tamamlanmasının ardından veri toplama formlarını toplamıştır. Veriler tüm katılımcılardan bireysel olarak onların uygun oldukları zamanda ve ortamda toplanmıştır.

Tablo 1
Ebeveynlere İlişkin Demografik Özellikleri

Özellik	N	
Ebeveyn	Anne	31
	Baba	22
	Σ	53
Yaş	25-30	5
	31-35	13
	36-40	15
	41-45	16
	46-50	3
	50+	1
Σ	53	

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

ÖÖG olan çocuğa sahip ebeveynlerden toplanan veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi, tüm temaların verilerin içerisinden çıkartılarak analiz edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Analiz süreci; (a) kodlama ve ayıklama, (b) örnek metafor derleme aşaması, (c) kategori oluşturma aşaması, (d) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve (e) verilerin yorumlanması aşaması olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmiştir (Ekici, 2016; Saban, 2009). Verilerin analizi ve yorumlanması aşaması ikinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Kodlama ve Ayıklama Aşaması

İkinci yazar ilk olarak çalışmanın katılımcılarının ürettikleri tüm metaforlar ayrıntılı biçimde okunmuş ve tüm katılımcılara birer numara vermiştir. Kodlama aşamasında; (a) öğrenme güçlüğüne ilişkin metaforun yer aldığı ancak gerekçesi (çünkü bölümü) yer almayan formlar, (b) sadece gerekçe bölümünün yer aldığı ancak metaforun yer almadığı formlar ve (c) boş bırakılan formların ayıklanmasına karar verilmiştir. Ayıklama sonunda tüm ebeveynlerin geçerli birer metafor ürettikleri ve toplamda 51 farklı metaforun ortaya çıktığı belirlenmiştir. İkişer ebeveyn aynı metaforu ürettiğinden toplam metafor sayısı katılımcı sayısından düşüktür. Metaforların aynı olmasına metaforun gerekçe kısmında yer alan ifade analiz edilerek karar verilmiştir. Aynı olduğu düşünülen metaforlar her iki yazar tarafından ortak karar alınarak belirlenmiştir.

Örnek Metafor Derleme Aşaması

Bu aşamada ilk olarak tüm metaforlar oluşturulma sayıları göz önünde bulundurularak sıraya dizilmiştir. Ardından metaforlar ve gerekçeleri gözden geçirilerek; (a) benzeyen, (b) benzetilen, (c) benzeyen ve benzetilen arasındaki bağıntı analiz edilmiştir. Ardından her bir metaforu en iyi temsil eden birer örnek seçilmiştir (Saban, 2009).

Kategori Oluşturma Aşaması

Bu aşamada ebeveynlerin ürettiği metaforlardan yola çıkılarak kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmacı, ebeveynler tarafından geliştirilmiş metaforları, metaforun gerekçesini göz önünde bulundurarak üretilen metaforları en iyi temsil ettiğini düşündüğü 6 kategori oluşturmuştur. Kategoriler oluşturulurken nitel araştırmaların doğasına uygun olarak direkt etiketleme yapmak yerine daha soyut ifadeler oluşturulmasına dikkat edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Çalışmanın geçerliğini sağlamak amacıyla; (a) ebeveynler çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllü olanlara bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmış, (b) veri toplama formunda ebeveynlerin görüşlerini sınırlandıracak ya da onları yönlendirecek ifadelerden kaçınılmış, (c) raporlaştırma sürecinde katılımcıların geliştirdikleri metaforlar ve metaforlara ait gerekçelerden alıntılara yer verilmiş ve (d) süreç ayrıntılı ve anlaşılabilir biçimde rapor edilmeye çalışılmıştır (Creswell ve Poth, 2016; Lincoln ve Guba, 1986). Güvenirliği sağlamak amacıyla da kodlayıcılar arası güvenirlilik hesaplanmıştır. Bu amaçla, ikinci yazar tarafından oluşturulan katılımcılara ait metafor listeleri ve metaforları temsil eden kategoriler, nitel araştırma deneyimi olan birinci yazar tarafından yeniden analiz edilmiş ve yazarların eşleştirmeleri birbirleriyle karşılaştırılarak güvenirlilik hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Karşılaştırma sonucuna dayalı olarak görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenmiş ve Miles ve Huberman'ın (1994) formülü [$\text{Görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) * 100$] kullanılarak kodlayıcılar arası güvenirliliği hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlilik katsayısı %92 bulunmuştur. Bu formülde elde edilen uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenen düzeyde bir güvenirliliğin sağlandığı düşünülmektedir.

Verilerin Yorumlanması Aşaması

Metaforlar ve metaforlara ilişkin kategoriler tablolar ve şekiller kullanılarak sunulmuştur. Bu aşamada ebeveynlerin ürettikleri metaforlar alıntılar yapılarak yorumlanmıştır. Alıntılar verilirken katılımcılara kod isimler verilmiştir.

Araştırma Etiği

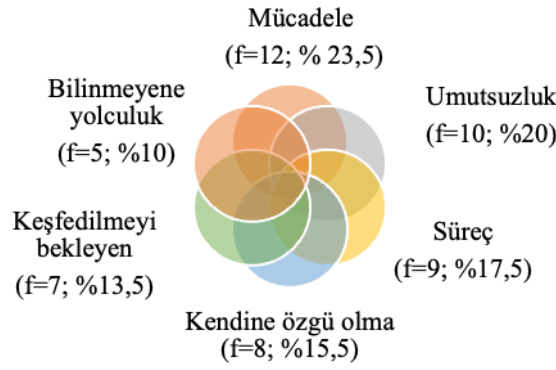
ÖÖG tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesinin amaçlandığı çalışmamız daha önce hiçbir dergide yayınlanmamıştır. Makalenin yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Bu çalışma kapsamında araştırmamızın gerçekleştirildiği kurumdan gerekli izinler ve etik kurul onayı alınmıştır. Bu çalışma için Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 19.09.2022 tarih ve E-23688910-050.01.04-2200098403 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Bu aşamada ilk olarak ebeveynler tarafından üretilen metaforlara yer verilmiştir. Ardından metaforların dahil oldukları kategoriler ve kategorilere ilişkin yüzde ve frekans değerleri sunulmuştur. Son olarak, ebeveyn cinsiyetleri açısından üretilen metaforların kategorik olarak farklılıkları yüzde ve frekanslarla sunulmuştur. Verilerin sunulmasında tablo ve şekillerden yararlanılmıştır.

Ebeveynlerin Özgül Öğrenme Güçlüğü Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Ebeveynler, özgül öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin 51 farklı metafor üretmiştir. Ebeveynlerin ürettikleri metaforlar ve metaforlara ilişkin frekanslar Tablo 2'de yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde iki ebeveynin benzer metafor ürettiği görülmektedir. Ebeveynlerin ürettikleri metaforların frekansları dikkate alınarak kelime bulutu oluşturulmuştur. Şekil 1'de ebeveynlerin ürettikleri metaforlara ilişkin kelime bulutu yer almaktadır.



Şekil 2. Ebeveynlerin Ürettikleri Metaforlara İlişkin Kategoriler

Tablo 3

Ebeveynlerin Özgül Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Ürettikleri Metaforların Kategorileri ve Örnek Alıntılar

Kat.	Metaforlar	Örnek Alıntılar
Mücadele	Bir Türk'ün kuzey ışıklarını izlemesi (1), Pusulayı icat edip insanlara nasıl kullanılacağını anlatmak (1), Yeni aldığınız tabak ya da bardaktan etiketini çıkarmak (1), Sabır kuyularında yüzmek (1), Dağcılık (1), Radyoda doğru frekansı bulmak (1), Kek kurabiye yapmak (1), Labirent (1), İlk kez akıllı telefon kullanmak (1), Yaşam boyu devam eden bir mücadele (1), Uçsuz bucaksız denizde yüzmek (1), Yüksek kayalıklara tırmanmak (1)	<ul style="list-style-type: none"> Özgül öğrenme güçlüğü dağcılık gibidir. Çünkü, en güzel manzarayı görmek için yara bere içinde yara bere içinde kalana kadar mücadele edip yorulmak gerekir (A₃₆). Özgül öğrenme güçlüğü labirent gibidir. Çünkü, çıkmaz yollara da girilse destekle bir şekilde çıkış bulunur (B₁₄). Özgül öğrenme güçlüğü yeni aldığınız tabak ya da bardaktan etiketini çıkarmak gibidir. Çünkü, o etiketleri kalıntı bırakmadan çıkarmaya çalışıyoruz ya insanların çocuğunuza yapıştırdığı etiketleri de tıpkı onun gibi dikkatlice çocukta iz bırakmadan kaldırmaya çalışıyoruz (A₂₈).
Umutsuzluk	Delik kova (2), Ormanda gökyüzüne bakmak (1), İstanbul trafiği (1), Karanlık mağara (1), Acıklı film (1), Kafeste kilitli kalmak (1), İç hesaplaşmaları konu alan bir klasik (1), Aşılmaz zorluk (1), Salla okyanus ortasında kalmak (1), Kötünün iyisi (1)	<ul style="list-style-type: none"> Özgül öğrenme güçlüğü delik kova gibidir. Çünkü ne yaparsan yap o kova dolmuyor ve normal çocuklar gibi olmuyor (A₂). Özgül Öğrenme güçlüğü İstanbul trafiğine benzer. Çünkü ilerleyemez yerinizde sayarsınız (B₆). Özgül öğrenme güçlüğü kötünün iyisi gibidir. Çünkü, daha kötü bir durumda olabilirdi diye şükredersiniz. Kendisine yetebilir ama okul yaşantısı berbattır (B₁₃).
Süreç	Uzun ve zorlu yol (2), Akarsu (1), Masal (1), Kömür (1), Hayat boyu sürececek öğretmenlik (1), Günümüz akıllı teknolojisi (1), Aklın sınırlarını zorlamak (1), Drone (1), Yön işareti olmayan yollarda seyahat etmek (1)	<ul style="list-style-type: none"> Özgül öğrenme güçlüğü uzun ve zorlu yola benzer. Çünkü, yol hiç bitmeyecek kadar uzun ve engebelerle doludur (A₁). Özgül öğrenme güçlüğü hayat boyu sürececek öğretmenlik gibidir. Çünkü, çocuğun için öğrenmek ve öğretmek artık yaşam tarzımızdır (B₁₁). Özgül öğrenme güçlüğü kömüre benzer. Çünkü elmas olması için uzun zaman ve emek gerektirir (A₂₀).
Kendine özgü olma	Sürpriz yumurta (1), Endemik bitki (1), Gökkuşağı (1), Parmak izi (1), Değerli bir çini (1), Hindistan cevizi (1), Plüton (1), Denizcilik (1)	<ul style="list-style-type: none"> Özgül öğrenme güçlüğü denizcilik gibidir. Çünkü, nasıl ki denizcilerin belli başlı tabirleri vardır ve dışarıdan birisi onların konuştuğunu anlayamaz. Öğrenme güçlüğü de öyle. Sadece çocuklar ve aileler birbirlerini tam olarak anlayabilirler (B₂₃). Özgül öğrenme güçlüğü endemik bitki gibidir. Çünkü yalnızca ona has topraklar, çevre, iklim vb. de yaşayıp çiçek açabilir (A₄₁). Özgül öğrenme güçlüğü Plüton gibidir. Çünkü, ne olduğu ve özellikleri net değil tartışmalıdır ve bu karmaşadan dolayı sık sık dışlanır (B₃₂).

Keşfedilmeyi bekleyen	Issız ada (1), Derin kanyon (1), Hazine haritası (1), Su altına dalmak (1), Teleskopla gözlem yapmak (1), Kitap (1), Yağmur (1)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Özgül öğrenme güçlüğü ıssız ada gibidir. Çünkü kimsenin o adada neler döndüğünden haberi yok. Hatta öyle bir ada olduğundan bile haberleri yok. Kendi haline bırakılmış görmezden gelinen çocuklar bunla (A₃). ○ Özgül öğrenme güçlüğü su altına dalmaya benzer. Çünkü sürekli yeni şeyler keşfedersiniz. Çocuğunuzla ilgili yeni şeyler öğrenirsiniz (B₁₈). ○ Öğrenme güçlüğü gökkuşağı gibidir. Çünkü, dinmesini beklediğinizde rengarenk bir gökkuşağı sizi bekler (B₄₈).
Bilinmeyene yolculuk	Renkli ama zor yolculuk (1), Bilinmezlik (1), Bilmediğin bir gezegende sil baştan yaşamaya başlamak (1), Bilim kurgu kitabı okumak (1), Arafta gezinmek (1),	<ul style="list-style-type: none"> ○ Özgül öğrenme güçlüğü bilim kurgu kitabı gibidir. Çünkü, Daha önce aklınıza hiç gelmeyen ütöpic durumlarla karşılaşsınız (B₁₇). ○ Özgül öğrenme güçlüğü yön işareti olmayan yollarda seyahat etmek gibidir. Çünkü, Gideceğiniz yolu bilseniz bile uzmanından yardım almadan yolu bulamazsınız (B₁₈). ○ Özgül öğrenme güçlüğü renkli ama zor yolculuğa benzer. Çünkü, yolda karşılaşla her şey sizi heyecanlandırır ve şaşırtır. Artık hayatınız sıradan değildir (A₁₀).

Not: Kat.: kategori; A: anne; B: baba

Ebeveynlerin Cinsiyetleri Açısından Özgül Öğrenme Güçlüğü Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforların Kategorilerinin Karşılaştırılması

Anne ve babaların özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin ürettikleri metaforlara yönelik kategorilerin frekans ve yüzde yönünden karşılaştırılmasına ilişkin bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır. Tablo 4 incelendiğinde anne ve babaların tüm kategorilere ilişkin metafor ürettikleri görülmektedir. Anneler, en çok "umutsuzluk" (%16) ve "mücadele" (%13) kategorisini temsil eden metafor üretirken en az "bilinmeyene yolculuk ve keşfedilmeyi bekleyen" (%6) kategorilerini temsil eden metaforlar üretmişlerdir. Babalar ise en çok "mücadele ve süreç" (%9) kategorilerine ilişkin metafor üretirken en az "umutsuzluk ve bilinmeyene yolculuk" (%4) kategorisine ilişkin metafor üretmişlerdir. Bulgular, annelerin ve babaların çocuklarının ÖÖG'ye ilişkin mevcut durumunu iyileştirmek adına çaba sarf ettiklerini, annelerin başarısızlıklardan kaynaklı olarak babalara kıyasla daha fazla umutsuzluk duygusuna kapıldıklarını ve ebeveynlerin her ikisinin de ÖÖG'yi uzun süre devam edecek bir durum olarak nitelendirdiklerini ortaya koymaktadır. Son olarak kategorik karşılaştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda annelerin babalara oranla öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin algılarının/deneyimlerinin daha olumsuz olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 4

Ebeveynlerin Özgül Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Oluşturdukları Metaforların Kategorilerinin Karşılaştırılmalı Değerleri

Kategori	Anne		Baba		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Mücadele	7	13	5	9	12	22
Umutsuzluk	9	16	2	4	11	21
Süreç	5	9	5	9	10	18
Kendine özgü olma	4	8	4	8	8	16
Keşfedilmeyi bekleyen	3	6	4	8	7	14
Bilinmeyene yolculuk	3	6	2	4	5	12
Toplam	31	8	2	2	53	100

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, ÖÖG tanılı çocuğu olan ebeveynlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesidir. Bulgular incelendiğinde ebeveynlerin ÖÖG kavramına ilişkin 6 farklı kategoride 51 farklı metafor ürettikleri görülmektedir. Anne ve babaların ürettikleri

metaforların kavramsal kategoriler açısından karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular ise annelerin babalara oranla ÖÖG'ye ilişkin algılarının daha olumsuz olduğunu göstermektedir.

Ebeveynlerin ÖÖG kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar ve metaforlara ait kategoriler incelendiğinde, ebeveynlerin ÖÖG'yi çoğunlukla “mücadele” içeren bir olgu olarak algıladığı görülmektedir. Bu durumu ifade etmek için ebeveynler “dağcılık, sabır kuyularında yüzmek, yüksek kayalıklara tırmanmak ve labirent” gibi metaforlar kullanmışlardır. Bu kategori ebeveynlerin ÖÖG hakkında olumsuz algılara sahip olduklarını göstermektedir. ÖÖG olan çocuklar çeşitli alanlarda, normal gelişim gösteren akranlarından daha fazla güçlük yaşarlar, daha fazla problem davranış sergilerler ve daha fazla desteğe ihtiyaç duyarlar (Achilles, McLaughlin ve Croninger, 2007; Antshel ve Joseph, 2006; Janssen, Schuengel ve Stolk, 2002). Birçok araştırma, ÖÖG tanılı bir çocuğu yetiştirmenin ebeveynler için zorlu bir görev olduğunu (Multhauf, Buschmann ve Soellner, 2016), normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ile karşılaştırıldığında öğrenme gücü olan çocuğa sahip ebeveynlerin daha yüksek düzeyde depresyon, aile stresi, ebeveyn çatışması ve kaygı yaşadıklarını (Antshel ve Joseph 2006; Bonifacci, Montuschi, Lami ve Snowling, 2014; Karande, Kumbhare, Kulkarni ve Shah, 2009; Snowling, Muter ve Carroll, 2007) belirtmektedir. Mücadele kategorisine ilişkin metaforlar anneler tarafından daha fazla kullanılmıştır. Bu bulgu toplumda yaygın bir şekilde kabul gören annelik görev ve sorumluluklarının bir uzantısı sonucu olduğu düşünülmektedir. Okullarla iş birliği ve iletişimin sağlanması (Griffiths, Norwich ve Burden, 2004), ÖÖG'li bir çocuğun annesi olarak etiketlenme, çocuğun güçlük yaşadığı alanlarda yardımcı rolünü üstlenme, çocuğun endişelendiği durumlara ilk müdahale eden duygusal destekçisi olma gibi faktörler annelerin ÖÖG ile mücadelesini daha farklı boyutlara taşımaktadır (Griffiths, Norwich ve Burden, 2004; James, 1989). Bunun yanında ÖÖG'li çocuğa sahip annelerin çocuklarının yaşadığı güçlüklerden dolayı okul tarafından suçlandıkları, bu durumun da onları aşırı korumacı veya aşırı endişeli bir hale getirerek duygusal sorunlar yaşamalarına neden olduğu belirtilmektedir (Griffiths, Norwich ve Burden, 2004).

Ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin olumsuz algılarını ortaya koyan metaforlar ürettikleri bir diğer kavramsal kategori “umutsuzluk” kategorisidir. Bu kategoride ebeveynler “delik kova, İstanbul trafiği, karanlık mağara, acıklı film ve kafeste kilitli kalmak” gibi metaforlar üretmişlerdir. ÖÖG'li çocukların çeşitli alanlarda (akademik, duygusal, sosyal ve davranışsal) yaşadığı sınırlılıklar ebeveynlerinin de birtakım zorluklarla karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır (Blumsack, Lewandowski ve Waterman, 1997). Bunun sonucunda ÖÖG'li çocukların ebeveynleri genellikle kendilerini kızgın, suçlu ve umutsuz hissetmektedirler (Barkley, Fischer, Edelbrock ve Smallish, 1991; Rueter ve Conger, 1995). ÖÖG hem çocuklar hem de aileleri üzerinde yıkıcı etkiler bırakmaktadır. ÖÖG olan çocukların duygusal, sosyal ve okul yaşamları, zayıf motivasyon ve benlik saygısı nedeniyle olumsuz etkilenmekte ve bu çocuklar akranları tarafından daha az kabul görmektedirler (Erk, 1997). Ebeveynler ise çocuklarının yaşadığı güçlüklerle baş etmek için çok fazla çaba sarf etmek zorunda kalmakta ve sonuç vermeyen girişimler nedeniyle öğrenilmiş çaresizlik yaşamaktadırlar (Dyson, 2010). Ebeveynler sıklıkla çocuklarının davranışları üzerindeki kontrollerini kaybettiklerini ve çocuklarının hayatlarının kontrolünü ele geçirdiğini belirtmektedirler (Stice ve Barrera, 1995). Ebeveynlerin çocuklarının yaşadığı güçlüklerle zamanla çözüm bulamaması onların kendilerini çaresiz hissetmesine neden olabilmektedir (Öğülmüş ve Okur, 2021).

Umutsuzluk kategorisine ait metaforların babalara kıyasla anneler tarafından daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Ebeveynler, çocukları düşük akademik performans gösterdiğinde çok endişelenirler. Araştırmalardan elde edilen bulgular, öğrenme gücü olan çocukların annelerinin daha yüksek düzeyde ebeveynlik stresi (Fuller ve Rankin, 1994) ve çocuklarının geleceğiyle ilgili endişe yaşadığını (Waggoner ve Wilgosh, 1990) göstermektedir. Antshel ve Joseph (2006), ÖÖG'li çocukların annelerinin birincil bakım veren rolleri nedeniyle strese karşı daha savunmasız olduğunu vurgulamaktadırlar. ÖÖG'li çocuklar hem okul hayatında başarısızlık yaşayıp (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003) akademik alanda yavaş gelişim gösterirken (Bradley, Danielson ve Hallahan, 2002) hem de bir takım davranış problemleri (Antshel ve Joseph, 2006; Mayes, Calhoun ve Crowell, 2000) sergilemektedirler. ÖÖG'li çocuğa sahip ebeveynlerin karşılaştıkları problem davranışlarla baş etmeleri zorlayıcı ve streslidir (Howie-Davies ve McKenzie, 2007). ÖÖG'li çocukların annelerinin

yaşadıkları stresle ve çocuklarıyla ilgili karşılaştıkları sorunlarla baş etmede genellikle yalnızdırlar (Moideen ve Mathai, 2018). Bu durumun annelerin kendilerini daha fazla umutsuz hissetmelerine neden olabileceği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin olumsuz algılarını ve deneyimlerini ortaya koyan metaforlar ürettikleri bir diğer kavramsal kategori “süreç” kategorisidir. Bu kategoride ebeveynler, “Uzun ve zorlu yol, kömür, hayat boyu sürecek öğretmenlik ve yön işareti olmayan yollarda seyahat etmek” metaforlarını üretmişlerdir. Ebeveynler bu kategori altında ürettikleri metaforlarla, ÖÖG'yle mücadele sürecinin bir kısır döngüye dönüştüğünü ve bu durumla baş edebilmenin en etkili yolunun uygun uzman desteğinin sağlanması olduğunu dile getirmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin üretilen metaforlar ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin olumsuz algılarını yansıtmaktadır. Ebeveynlerin süreçte ifade ettikleri kısır döngünün ve olumsuz algıların temel kaynağının öğrenme güçlüğü olan çocukların öğrenme özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. ÖÖG olan çocuklar bilişsel süreçleri kullanmada akranlarına kıyasla sınırlılıklar göstermektedirler (Cain ve Oakhill, 2006; Johnson, Humphrey, Mellard, Woods ve Swanson, 2010; Swanson, 1994). Bu çocukların dikkat, odaklanma ve hafıza ile ilgili yaşadığı sorunlar (Cain ve Oakhill, 2006; Swanson, 1994), onların öğrenmelerinin daha yavaş ilerlemesine neden olmakta (Weiler, Forbes, Kirkwood ve Waber, 2003) ve unutmayı engellemek için daha sistematik çalışmalarını ve daha fazla tekrar yapmalarını (Rief ve Stern, 2010) gerektirmektedir. Çoğu zaman bu çocuklar okuma ve okuduğunu anlama güçlükleri de yaşamaktadırlar (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003). Bu durum onların okumanın ön koşul oluşturduğu diğer öğrenme alanlarında da başarısız olmalarına neden olmaktadır (Bradley, Danielson ve Hallahan, 2002; Pierangelo ve Giuliani, 2008). Long ve McPolin (2009), ÖÖG'li çocuklarının okuryazarlıktaki ilerleme hızıyla ilgili ebeveynlerin hayal kırıklıkları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan, ÖÖG'li çocukların eğitim aldıkları öğretmenlerin yetersiz bilgi ve deneyimlerinin de (Tuttle ve Paquette, 1993) öğretim sürecini olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır. Tüm bu unsurlar, ÖÖG'li çocuğa sahip ebeveynlerin, çocuklarının eğitim sürecinde yeterli gelişmenin sağlanmadığını düşünerek kendilerini bir kısır döngü içerisinde hissetmelerine neden olmuş olabilir.

Ailelerin bu süreçte sıklıkla vurguladıkları bir diğer husus uzman desteğidir. ÖÖG heterojen bir grubu içermektedir ve ÖÖG'ye ilişkin belirtilerin görülmesinde bireysel farklılıklar söz konusudur (Lum vd., 2014). Bu farklılığı açıklamak ve kesin hatları ile tanımlamak oldukça karmaşık bir süreçtir (Akhutina ve Pylaeva, 2012). Bu durum ÖÖG'nin hem ebeveynler hem de eğitimciler tarafından tam olarak anlaşılmasını ve uygun farkındalık geliştirilmesini güçleştirmektedir (Moideen ve Mathai, 2018). Hartwing'e (1984) göre öğrenme güçlüğünden söz edilmesi çocuğun normal olmayacağı sonucuna varılmasına neden olmakta ancak durumun tam olarak açıklaması yapılamamaktadır. Griffiths, Norwich ve Burden (2005), ebeveynlerin bu belirsizliğin getirdiği kaygıdan rahatsız olduklarını ve kontrolü kaybettikleri hissine kapıldıklarını, çocuklarının güçlüklerine ilişkin daha fazla bilgi ve anlayış edindiklerinde ise kendilerini daha güvende hissettiklerini belirtmektedir. Alanyazında ebeveynlerin, bir uzman ile görüşerek çocukları hakkında bilgi edindiklerinde, çocuklarına ilişkin değerlendirme bulguları kendileriyle paylaşıldığında ve nihai değerlendirme raporları kendilerine sunulduğunda bu durumun ebeveynleri memnun ettiği, kendilerini daha güvende ve umutlu hissettikleri vurgulanmaktadır (Long ve McPolin 2009; McLoughlin, Fitzgibbon ve Young, 1994).

Ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin olumlu algılarını yansıtan metaforlar ürettikleri ilk kavramsal kategori “kendine özgü olma” kategorisidir. Ebeveynler bu kategori altında “Sürpriz yumurta, endemik bitki, gökkuşağı, parmak izi ve değerli bir çini” gibi metaforlar üretmiştir. Ebeveynler ürettikleri bu metaforlarla ÖÖG'yi kendine has nitelikleri olan benzersiz bir olgu olarak tanımlamışlardır. ÖÖG'yi sınıflandırmak ve tanımlamak oldukça zordur. Çünkü her bir çocuğun öğrenme güçlüğünden kaynaklanan sınırlılıkları farklı alanlarda ve farklı düzeylerde karşımıza çıkmaktadır (Lum vd., 2014). Bazı çocuklar okuma ve yazmada sınırlılıklar yaşarken bazı çocuklar ise sadece matematik veya aritmetikte güçlükler yaşamaktadır (Koç ve Korkmaz, 2016). ÖÖG'nin heterojen doğası semptomların her bir bireyde farklılık göstermesine sebep olduğundan çocukların sınırlılık yaşadığı alanların ya da güçlü yönlerin çocuktan çocuğa değişkenlik göstermesine neden olmaktadır (Lerner, 2000). Diğer yandan ÖÖG tanılı çocuklar, normal veya normalin üzerinde zekâ düzeyine sahip olup çeşitli akademik alanlarda kendisinden beklenen performansı sergileyememesine

(Wong, 2004) karşın şaşırtıcı bir şekilde yaratıcı düşünme, tasarım, görselleştirme ve sanat gibi alanlarda başarılı olabilmektedirler (Rief ve Stern, 2010). Çocukların bu alanlardaki başarılı deneyimleri ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin olumlu algı geliştirmelerini etkilediği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin olumlu algılarını yansıtan metaforlar ürettikleri bir diğer kavramsal kategori ise “keşfedilmeyi bekleyen” kategorisidir. Ebeveynler bu kategoriye ilişkin “ıssız ada, su altına dalmak, hazine haritası ve teleskopla gözlem yapmak” gibi metaforlar üretmiştir. Ebeveynlerin ürettikleri bu metaforlar onların ÖÖG'ye ilişkin şaşırtıcı veya umulmadık yaşantılarına işaret etmektedir. ÖÖG ile ilgili bilimsel olmayan ancak toplumda yaygın olarak kabul gören çeşitli kanılar (geriye okuma, sol eli kullanma, dahi hastalığı, nadir görülme, ilaçla tedavi edilebilme vb.) vardır (Balıcı, 2017). Ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin algılarının bu söylentilerden etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan ÖÖG tanılı çocukların akademik becerilerde göstermiş oldukları düşük performans ebeveynlerin çocuklarını başarısız olarak nitelemelerine ve düşük beklenti geliştirmelerine neden olmaktadır (Abd-Rauf, Akmar-Ismail, Balakrishnan, Cheong, Admodisastro, ve Haruna, 2021). Ancak ÖÖG tanılı bazı çocuklar zamanla kendi öğrenme süreçlerinin farkına vararak öğrenmelerini kolaylaştıracak stratejiler geliştirebildiği gibi (Pumfrey ve Reason, 1991; Taylor ve Walter, 2003) sınıf düzeyi arttıkça da ÖÖG tanılı çocukların bu durumla baş edebilme düzeyleri artmaktadır (Balıcı, 2019). Bu etmenlerin ÖÖG tanılı çocukların ilerleyen zamanda daha başarılı bireyler olmasını sağlayabileceği düşünülmektedir. Ebeveynlerin bilgi ve deneyim kazandıkça ÖÖG'li çocuklarının yeni bir yönüyle karşılaşması, sürecin başında sahip oldukları beklentilerin aksine çocuklarında gözlemledikleri olumlu gelişmeler ve toplumdaki genel kabulü reddeden yaşantıları, onların ÖÖG'ye ilişkin algılarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin bilinmezlikle karşı karşıya olduklarını ifade eden ve olumsuz algılarını içeren metaforlar ürettikleri sonuncu kavramsal kategori ise “bilinmeyene yolculuk” kategorisidir. Ebeveynler bu kategoride “arafta gezinmek, Plüton, bilinmezlik ve bilmediğin bir gezegende sil baştan yaşamaya başlamak” gibi metaforlar üretmişlerdir. Bu durumun ebeveynlerin yeterli bilgi, destek ve doğru yönlendirmeye sahip olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. ÖÖG, çocuklar arasında sık karşılaşılan bir durum olmakla beraber ülkemizde bu özel gereksinim türü ile ilgili bilgi eksiklikleri söz konusudur. Bu durum ÖÖG'nin hem ebeveynler hem de eğitimciler açısından tam olarak anlaşılmasına neden olmaktadır (Karahana ve Uca, 2022). ÖÖG olan çocuklar akademik becerilerde olduğu gibi duygu durumlarını düzenlemede ve davranışlarını kontrol etmede de birtakım güçlükler yaşamaktadırlar (Pavri ve Monda-Amaya, 2000). Çocukların yaşadığı bu güçlükler aile bireylerini de içine alan bir mücadele sürecini kaçınılmaz hale getirmektedir. Ebeveynlerin okul hayatında yaşanan güçlüklerle, duygusal ve davranışsal problemlerle nasıl başa çıkacağını bilmemesi, yetkin eğitimci ve uzmanlarla görüşmemesi, nasıl ilerleyecekleri konusunda doğru yönlendirilmemeleri onların ÖÖG'yle başa çıkmak için neler yapmaları gerektiğini bilememelerine neden olmaktadır (Reid, 2011; Reid ve Green, 2011). Bu durumun ebeveynlerin neyle karşı karşıya oldukları ve ne yapmaları gerektiği ile ilgili kafa karışıklığı yaşamalarına sebep olabileceği gibi kendilerini bir bilinmezlik içinde hissetmelerine de yol açabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın söz edilen bulgularının yanı sıra birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın birinci sınırlılığı ebeveynlerin algılarının yalnızca metaforlar yoluyla belirlenmiş olmasıdır. Metaforlar, bireylerin belirli olgulara ilişkin algılarını ya da deneyimlerini ortaya koymada etkili olsalar da metafor verilerinin desteklenmesi amacıyla ileri araştırmalarda diğer veri toplama kaynaklarından (örn., görüşme) yararlanılması önerilebilir. Araştırmanın ikinci sınırlılığı çalışmanın örneklem büyüklüğünün nispeten küçük olmasıdır. İleri araştırmalarda daha büyük örneklem büyüklükleriyle çalışmalar planlanabilir. Böylece elde edilen bulguların genellebilirliği artırılabilir. Çalışmanın son sınırlılığı ise ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin ürettikleri metaforların yorumlarının katılımcıların vermiş olduğu cevaplarla sınırlı olmasıdır.

Araştırma bulgularından hareketle ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik birtakım önerilerde bulunmak mümkündür. Birincisi, ebeveynlerin deneyimlerini iyileştirmeye yönelik müdahale araştırmaları planlanabilir. İkincisi, ebeveynlerin ÖÖG'ye ilişkin olumsuz algılarını ortadan kaldırmak için aile eğitimi çalışmaları yürütülebilir. Üçüncüsü, aileyi güçlendirmeye yönelik

psikolojik destek sunmayı hedefleyen araştırmalar planlanabilir. Sonucusu ise öğretmenler okullarda aileleri ÖÖG hakkında bilgilendirme faaliyetleri yürütebilirler. Böylece ebeveynlerin ÖÖG olan çocuklarına ilişkin gerçekçi beklentiler geliştirmeleri sağlanabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı yapmışlardır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Abd-Rauf, A. A., Akmar-Ismail, M., Balakrishnan, V., Cheong, L. S., Admodisastro, N. I. and Haruna, K. (2021). Analysis of support for parents in raising children with dyslexia. *Journal of Family Issues*, 42(2), 276–292. <https://doi.org/10.1177/0192513X20948925>
- Achilles, G. M., McLaughlin, M. J. and Croninger, R. G. (2007). Sociocultural correlates of disciplinary exclusion among students with emotional, behavioral, and learning disabilities in the SEELS national dataset. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(1), 33–45.
- Akhutina, T. V. and Pylaeva, N. M. (2012). Overcoming learning disabilities. New York, NY: Cambridge University Press.
- American Psychiatric Association (APA, 2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* (5th ed.). New York, NY: American Psychiatric.
- Antshel, K. M. and Joseph, G. R. (2006). Maternal stress in nonverbal learning disorder: A comparison with reading disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 194–205. <https://doi.org/10.1177/00222194060390030101>
- Aslan, H. ve Doğan, Ü. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okulları ile bilim ve sanat merkezine ilişkin metaforik algıları: Karşılaştırmalı durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 335–350. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.2-5000194931>
- Aydeniz, A. (2022) Özel yetenekli öğrencilerin okul müdürü kavramına yönelik metaforik algıları. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 5(1), 20–33. <https://doi.org/10.47503/jirss.1072109>
- Balcı, E. (2017). Disleksi hakkında gerçekler: Disleksi nedir ve ne değildir?. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 1–17.
- Balcı, E. (2019). İlkokul ve ortaokulda disleksi riski taşıyan öğrencilerin oranı ve bazı karakteristik özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 717–736.
- Barkley, R., Fischer, M., Edelbrock, C. and Smallish, L. (1991). The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria:3.Mother-child interactions, family conflicts, and maternal psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, (32), 233–255. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.60.3.450>

- Blumsack, J., Lewandowski, L. ve Waterman, B. (1997). Neurodevelopmental precursors to learning disabilities: A Preliminary report from a parent survey. *Journal of Learning Disabilities*, 60(3), 228-237.
- Bradley, R., Danielson, L. ve Hallahan, D. P. (Eds.). (2002). Identification of learning disabilities: Research to practice. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Bonifacci, P., Montuschi, M., Lami, L. and Snowling, M. J. (2014). Parents of children with dyslexia: Cognitive, emotional and behavioral profile. *Dyslexia*, 20(2), 175–190.
- Bonifacci, P., Storti, M., Tobia, V. and Suardi, A. (2016). Specific learning disorders: A look inside children's and parents' psychological well-being and relationships. *Journal of Learning Disabilities*, 49(5), 532–545. <https://doi.org/10.1177/0022219414566681>
- Bozkuş-Genç, G. (2021). Özel eğitim öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının yüksek işlevli otizm spektrum bozukluğuna ilişkin metaforik algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 39–62. <https://doi.org/10.35675/befdergi.729365>
- Bütün, M. (2014). Nitel araştırma. S. B. Demir (Ed.), *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar içinde* (s. 375-409). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cain, K. and Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683–696.
- Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Creswell, J. W. and Poth, C. N. (2016). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- De-Guerrero, M. C. and Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95–120. <https://doi.org/10.1191/1362168802lr101oa>
- Doğan, Ü. ve Duruğa, M. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik danışmana ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 92–103. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.168>
- Dyson, L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 43–55. <https://doi.org/10.1177/073194871003300104>
- Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 615–636.
- Erk, R. R. (1997). Multidimensional Treatment of Attention Deficit Disorder: A Family Oriented Approach. *Journal of Mental Health Counseling*, 19(1), 3–22.
- Fuchs, L., Lyon, G. R., Fletcher, J. M. and Chhabra, V. (2006). Treatment of learning disabilities. In E. J. Mash and R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Fuller, G. B. and Rankin, R. E. (1994). Differences in levels of parental stress among mothers of learning disabled, emotionally impaired, and regular school children. *Perceptual and Motor Skills*, 78(2), 583–592.

- Ginieri-Coccosis, M., Rotsika, V., Skevington, S., Papaevangelou, S., Malliori, M., Tomaras, V. and Kokkevi, A. (2013). Quality of life in newly diagnosed children with specific learning disabilities (SpLD) and differences from typically developing children: A study of child and parent reports. *Child Care, Health and Development*, 39(4), 581–591. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01369.x>
- Griffiths, C. B., Norwich, B. and Burden, B. (2004). Parental agency, identity and knowledge: mothers of children with dyslexia. *Oxford Review of Education*, 30(3), 417–433. <https://doi.org/10.1080/0305498042000260511>
- Güleç-Aslan, Y. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğuna ilişkin deneyim ve algıları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 869–896.
- Güleç-Aslan, Y. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle çalışan eğitimcilerin uygulamalı davranış analizine yönelik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(4), 1013–1032. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027228>
- Hashemi, Z. (2010). Conceptual Metaphor Theory as Proposed by Lakoff and Johnson. *Journal of Adab Pazhuhi*, 4(12), 119-140. <https://doi.org/20.1001.1.17358027.1389.4.12.2.2>
- Hartwig, L. J. (1984). Living with dyslexia: One parent's experience. *Annals of Dyslexia*, 34(1984), 313–318.
- Ho, J. W. Y. (2005). Metaphorical construction of self in teachers' narratives. *Language and Education*, 19(5), 359-379. <https://doi.org/10.1080/09500780508668691>
- Howie-Davies, R. and McKenzie, K. (2007). Diagnosis, information and stress in parents of children with a learning disability. *Learning Disability Practice*, 10(8), 28–33.
- James, N. (1989). Emotional labour: skill and work in the social regulation of feelings. *The Sociological Review*, 37(1), 15–42.
- Janssen, C. G. C., Schuengel, C. ve Stolk, J. (2002). Understanding challenging behaviour in people with severe and profound intellectual disability: A stress-attachment model. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(6), 445–453. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2002.00430.x>
- Johnson, E. S., Humphrey, M., Mellard, D. F., Woods, K. and Swanson, H. L. (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/073194871003300101>
- Karabulut, R., Mertol, H. ve Alkan, A. (2017). Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin medyaya yönelik metafor algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 187-196.
- Karahan, S. and Selda, U. C. A. (2022). Disleksi vakasının teorik çerçevede incelenmesi: “Yerdeki Yıldızlar” filmi üzerine nitel bir araştırma. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 70–95. <https://doi.org/10.21733/ibad.1097409>
- Karande, S., Kumbhare, N., Kulkarni, M. and Shah, N. (2009). Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 55(3), 165–170.

- Koç, B. ve Korkmaz, İ. (2016). Öğrenme güçlüğü. N. Sargın, S. Avşaroğlu and A. Ünal (Ed.), *Eğitimden psikolojik yansımalar içinde* (ss.151-162). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Lerner J. W. (2000). *Learning Disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. (8th Ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for program evaluation*, 1986(30), 73–84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Long, L. and McPolin, P. (2009). Psychological assessment and dyslexia: parents' perspectives. *Irish Educational Studies*, 28(1), 115–126. <https://doi.org/10.1080/03323310802597424>
- Low, G. (2008). Metaphor and education. R.W. Gibbs (Ed.), *The cambridge handbook of metaphor and thought içinde* (pp. 212–231). Cambridge University Press.
- Lum, J. A., Conti-Ramsden, G., Morgan, A. T. and Ullman, M. T. (2014). Procedural learning deficits in specific language impairment (SLI): A meta-analysis of serial reaction time task performance. *Cortex*, 51(2014), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2013.10.011>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. and Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L. and Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5), 417–424. <https://doi.org/10.1177/002221940003300502>
- McLoughlin, D., Fitzgibbon, G. and Young, V. (1994). *Adult dyslexia: Assessment, counselling, and training* (Vol. 44). John Wiley & Sons Incorporated.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moideen, N. and Mathai, S. M. (2018). Parental stress of mothers of children with learning disabilities. *Researchers World*, 9(2), 1–5. <http://dx.doi.org/10.18843/rwjasc/v9i2/01>
- Oğuz, B. (2020). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni ve Türkçe Dersine Yönelik Metaforik Algıları. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 80–91.
- Ögülmüş, K. and Okur, M. (2021). Metaphoric perceptions of teachers and parents regarding the concept of specific learning difficulty (SLD). *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 377–392. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.375.24>
- Özabacı, N. ve Başak, B. E. (2013). Öğretmenlerin öğrenme yetersizliği olan öğrencileri ile ilgili algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 269–280.
- Multhauf, B., Buschmann, A. and Soellner, R. (2016). Effectiveness of a group-based program for parents of children with dyslexia. *Reading and Writing*, 29(6), 1203–1223. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9632-1>
- Pavri, S. and Monda-Amaya, L. (2000). Loneliness and students with learning disabilities in inclusive classrooms: Self-perceptions, coping strategies, and preferred interventions. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(1), 22–33.

- Pierangelo, R. and Giuliani, G. (2008). *Teaching students with learning disabilities: A step-by-step guide for educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pumfrey, P. and Reason, R. (2013). *Specific learning difficulties (dyslexia): Challenges and responses*. Abingdon: Routledge.
- Reid, G. (2011). *Dyslexia. A complete guide for parents and those who help them*. (2nd ed.). Sussex: Wiley-Blackwell.
- Reid, G. and Green, S. (2011). *100+ ideas for supporting children with dyslexia*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Rief, S. F. and Stern, J. (2010). *The dyslexia checklist: A practical reference for parents and teachers* (Vol. 3). Calif: Jossey-Bass.
- Rotsika, V., Coccossis, M., Vlassopoulos, M., Papaeleftheriou, E., Sakellariou, K., Anagnostopoulos, D. C. and Skevington, S. (2011). Does the subjective quality of life of children with specific learning disabilities (SpLD) agree with their parents' proxy reports?. *Quality of Life Research*, 20(8), 1271–1278. <https://doi.org/10.1007/s11136-011-9857-z>
- Rueter, M. A. and Conger, R. D. (1995). Interaction style, problem-solving behavior, and family problem-solving effectiveness. *Child Development*, 66(1), 98–115.
- Sakar, S. ve Köksal, M. S. (2021). Özel eğitim öğretmen adaylarının iki kere farklılığa yönelik metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1924–1941. <https://doi.org/10.17679/inuefd.908319>
- Sardohan-Yıldırım, E. ve Çetin, M. E. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik metaforik algıları. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 42(1), 749–86. <https://doi.org/10.17152/gefad.941891>
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(1), 459-496.
- Snowling, M. J., Muter, V. and Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: A follow-up in early adolescence. *Journal Of Child Psychology and Psychiatry*, 48(6), 609–618. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01725.x>
- Stice, E. and Barrera, M. (1995). A longitudinal examination of the reciprocal relations between perceived parenting and adolescents' substance use and externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 31(2), 322–334. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.2.322>
- Swanson, H. L. (1994). Short-term memory and working memory: Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities?. *Journal of Learning Disabilities*, 27(1), 34–50.
- Su, Ş. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin tarih dersine ilişkin algı düzeylerinin metaforlarla incelenmesi (BİLSEM Örneği). *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 400-414.
- Talbot, P., Astbury, G. and Mason, T. (Eds.). (2010). *Key concepts in learning disabilities*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, K. E. and Walter, J. (2003). Occupation choices of adults with and without symptoms of dyslexia. *Dyslexia*, 9(3), 177–185.

- Tuttle, C. G. and Paquette, P. H. (1993). *Parenting a child with a learning disability: A practical, empathetic guide*. Legacy.
- Uçar, K., Uçar, A. S., Karabulut, H. A. ve Yılmaz, Y. (2021). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies Education*, 16(3), 1709–1726. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies>.
- Waggoner, K. and Wilgosh, L. (1990). Concerns of families of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 97–98.
- Weiler, M. D., Forbes, P., Kirkwood, M. and Waber, D. (2003). The developmental course of processing speed in children with and without learning disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 85(2), 178–194.
- Wong, B. Y. (Ed.). (2004). *Learning about learning disabilities*. Academic Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. and Rasinski, T. (2012). Perceptions of Turkish parents with children identified as dyslexic about the problems that they and their children experience. *Reading Psychology*, 33(5), 399–422. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.515907>
- Yıldız, S. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-12 yaş arası çocukların anne babalarında depresyon, anksiyete ve evlilik uyumu arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi, Yakındoğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lefkoşa.

Extended Abstract

Introduction

Although students with SLD have an average level of intelligence and adequate teaching, they have difficulties in spelling, word recognition, fluent and accurate analysis, reading comprehension, numerical processing, and mathematical skills (Lyon, Shaywitz, and Shaywitz, 2003). Explanations for SLD are usually shaped within the framework of the limitations in academic and social skills of individuals with this disability. However, the close circle of students diagnosed with SLD is also significantly affected by SLD. When the situations of the parents who are in the most intimate environment of this disability category are affected by learning disabilities are examined, it is seen that having a child with the diagnosis of SLD has social and psychological effects on the parents (Bonifacci, Storti, Tobia and Suardi, 2016; Dyson, 2010; Rotsika et al., 2011; Yıldız, 2019; Yıldız, Yıldırım, Ateş and Rasinski, 2012) These effects suggest that parents with children diagnosed with SLD experience greater emotional and social difficulties (Ginieri-Coccosis et al., 2013), make more extraordinary efforts to ensure the physical and emotional well-being of their children (Rothsika et al., 2011), experience higher levels of parental stress (Bonifacci et al., 2016), and have to cope with feelings of guilt (Dyson, 2010). To understand parents' needs and provide appropriate support, it is essential to determine their expectations, their experiences with their children with SLD, their explanations for this phenomenon, the meaning they attribute to learning disabilities, and their perceptions of the concept of learning disabilities. In this context, the current study is aimed to determine the perceptions of parents with children with SLD about learning disabilities through metaphors. For this purpose, the following questions were answered;

1. What are the metaphors that parents have developed regarding the SLD?
2. What conceptual categories can the specified metaphors be grouped according to their common characteristics?
3. Do conceptual categories differ in terms of mothers and fathers?

Method

In this study, phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. The participants of the study were 53 parents with children diagnosed with SLD. Thirty-one of the participants were mothers, and 22 were fathers. Parents' perceptions of learning disabilities are collected through metaphors (metaphors). The data was collected through a data collection form that included a molded open-ended question. The structure consists of two parts. While the first part provides the study and demographic information, the second part determines parents' perceptions about the SLD, "Learning disabilities is like/similar. Because;" sentence. Each parent filled out the form individually. The obtained data were analyzed through content analysis. Analysis process; It was carried out in five stages: (a) coding and extraction, (b) sample metaphor compilation stage, (c) category creation stage, (d) validity and reliability ensuring stage, and (e) data interpretation phase (Ekici, 2016; Saban, 2009).

Findings

Parents produced 51 different metaphors related to the concept of specific learning disabilities. The metaphors produced by parents are grouped under six categories regarding standard features and reasons for use. These categories are "struggle (f=12; 23.5%), hopelessness (f=10; 20%), process (f=9; 17.5%), uniqueness (f=8; 15.5%), waiting to be discovered (f=7; 13.5%), and journey into the unknown (f=5; 10%)". When the findings are examined, it is seen that mothers and fathers produce metaphors for all categories. Mothers created metaphors that represented the categories of "despair" (16%) and "struggle" (13%), while those that meant the most minor "journey into the unknown and waiting to be discovered" (6%) categories. Fathers, on the other hand, produced the most metaphors for the types of "struggle and process" (9%) and the least for the category of "despair and journey into

the unknown" (4%). The findings reveal that mothers and fathers make efforts to improve the current situation of their children regarding SLD, that mothers feel more hopeless than fathers due to failures, and that both parents characterize SLD as a situation that will last for a long time. Finally, in line with the data from the definite comparison, it is possible to say that mothers' perceptions or experiences about specific learning disabilities are more damaging than fathers.

Conclusion, Discussion, and Recommendations

This study aims to determine parents' perceptions of children with SLD learning disabilities through metaphors. When the findings are examined, it is seen that parents produce 51 different metaphors in 6 different categories related to the concept of SLD. Comparing the metaphors the mothers and fathers made in terms of conceptual categories show that the mothers' perceptions of the SLD are more damaging than the fathers.

When the metaphors and categories of metaphors created by parents regarding the concept of SLD are examined, it is seen that parents perceive SLD as a phenomenon that mainly includes "struggle, despair, process and traveling into the unknown." Parents used metaphors such as "mountaineering, swimming in wells of patience, climbing high cliffs, and a labyrinth to express this situation." This category shows that parents have negative perceptions of SLD. Many studies have shown that raising a child with SLD is a challenging task for parents (Multhauf, Buschmann, and Soellner, 2016) and that parents with children with learning disabilities experience higher levels of depression, family stress, parental conflict, and anxiety compared to parents of children with typical development (Antshel and Joseph, 2006; Bonifacci, Montuschi, Lami and Snowling, 2014; Karande, Kumbhare, Kulkarni and Shah, 2009; Snowling, Muter and Carroll, 2007). In addition, parents have to make much effort to cope with the difficulties their children are experiencing and experience learned helplessness due to fruitless attempts (Dyson, 1996). The findings suggest that mothers are more desperate compared to fathers. Kevin and Joseph (2006) emphasize that mothers of children with SLD are more vulnerable to stress because of their primary caregiver roles. Parents stated that combating SLD has turned into a vicious circle and that providing appropriate expert support is the most effective way to cope. Long and McPolin (2009) reported that parents were disappointed about how their children with SLD were progressing in literacy. On the other hand, it is emphasized that the inadequate knowledge and experience of the teachers (Tuttle and Paquette, 1993) that the children with SLD receive education adversely affect the teaching process. All these factors may have caused parents with SLD to feel in a vicious circle, thinking that their children did not have sufficient development in the educational process.

The categories representing parents' positive perceptions of learning disabilities are "being unique and waiting to be discovered." Under these categories, parents produced metaphors such as "endemic plant, rainbow, deserted island, treasure map, navigating in limbo, and Pluto." With these metaphors they had, parents defined the SLD as a unique phenomenon with its characteristics. The heterogeneous nature of SLD causes symptoms to differ in each individual, causing the areas or strengths in which children have limitations to vary from child to child (Lerner, 2000). On the other hand, children with SLD have average or above-normal intelligence levels. Although they cannot perform as expected in various academic fields (Wong, 1998), they can surprisingly succeed in creative thinking, design, visualization, and art (Rief and Stern, 2010). The successful experiences of children in these areas are thought to affect their parents' development of a positive perception of SLD.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar

Meral METİN GÖKSU
Kafkas Üniversitesi
meralmetin38@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6858-7544

Zeynep TAŞYÜREK
Bayburt Üniversitesi
ztasyurek@bayburt.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-8776-7009

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1213859
Geliş Tarihi: 02.12.2022	Revize Tarihi: 16.03.2023
	Kabul Tarihi: 27.03.2023

Atf Bilgisi

Metin Göksu, M. ve Taşyürek, Z. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 275-289.

ÖZ

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunları tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, Kars ili merkez ortaokullarında görev yapan 14 sosyal bilgiler öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, araştırmacının bilgi toplama sürecinde aktif olduğu, algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi bir biçimde ve bütüncül bir bakış açısıyla, yazılı olmayan ya da sözlü bir formda ortaya konduğu nitel yöntem kullanılmıştır. Veriler, araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sağlamak amacıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nitel verileri analiz etmek ve korelasyonları bulmak için açıklayıcı ve çıkarımsal kodlar kullanılmıştır. Görüşme analizleri güvenilirliği sağlamak için iki farklı uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmada, alt bulgulardan biri olan öğrenci kaynaklı sorunların neler olduğuna yönelik sonuçlara bakıldığında, sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerin hazırbulunuşluk, motivasyon ve dikkat dağınıklığı sorunları yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden bazıları deneyim eksikliği, gelişmeleri takip edememe ve kendilerini yenileyememe konusunda da sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler, materyal temini, okulun ve sınıfın fiziki koşullarının iyileştirilmesi gibi yönetimden kaynaklı bazı sorunlar yaşadıklarını da belirtmiştir. Öğretmenlerin deneyimlediği diğer sorunlar ise, ders saatinin yetersiz olması ve velilerin ilgisiz olmasıdır. Öğretmenler, yukarıda bahsedilen sorunları çözmek için ders kitaplarındaki ders içeriklerinin azaltılmasını, ders sayısının artırılmasını ve veli ilgisinin artırılmasını önermektedir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler öğretmeni, sorun, yönetim.

The Problems That Social Studies Teachers Encounter in Teaching Process

ABSTRACT

This study, which aims to determine the problems experienced by Social Studies teachers in the teaching process, was carried out with 14 Social Studies teachers working at middle schools at Kars city center. The study adopted qualitative research method in which researcher actively participates in collecting data and observing in a realistic and holistic perspective, and perceptions and events are expressed in an unwritten or oral form. The data were gathered with semi-structured interview form which was created to provide a thorough information about the research topic. Explanatory and inferential codes were used to analyze the qualitative data and to find out the correlations. The interview analysis were separately coded by two different experts in order to ensure reliability. When looking at the results of what are the student-related problems, which are one of the sub-findings in the research, social studies teachers stated that they experienced problems of readiness, motivation and distraction. Some of the teachers also stated that they had problems with lack of experience, not being able to follow developments and renewing themselves. Teachers also stated that they experienced some management-related problems such as material supply, improving the physical conditions of the school and the classroom. Other problems experienced by teachers are insufficient class hours and parents' indifference. Teachers suggest to diminish course content in course books, to increase the number of lessons and parents' caring so as to solve the issues surrounding the mentioned above.

Keywords: Social Studies teacher, problem, management.

Giriş

Sosyal Bilgiler dersi, içeriğinde barındırdığı birçok bilgi, beceri ve değer sayesinde, bireyin kendini tanıması ve toplumsal bir kimlik oluşturmasında etkili olmaktadır. Dahası öğrencileri yaşama hazırlayarak, onların toplum içerisinde etkin bir üye olarak yaşamlarını sürdürmeleri konusunda rehberlik etmektedir. Aynı zamanda bu ders, farklı kültürel birikime sahip olan bireylerin

demokrasinin ön planda olduğu toplumlarda, birlik ve beraberlik içerisinde yaşamlarını devam ettirebilmeleri için sahip olmaları gereken yeteneklerini de geliştirir (Michaelis ve Garcia, 1996). Sosyal Bilgiler eğitiminin belirlenen hedeflere ulaşmasında öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmen, öğrencilere bir rehber ve yol gösterici olduğu için kullandığı yöntem ve teknikleri öğrencilerin öğrenme stillerine göre uyarlamalıdır (Hakima, 2013). Öğretmenin yaratıcılığı biraz da öğretim yöntemlerinin nasıl kullanıldığıyla da alakalıdır (Skutil, Haclickova ve Matejickova, 2016). Bu nedenle öğretmen, kullanacağı yöntemler doğrultusunda yaratıcı düşüncüyü aktaracak yeterli donanımına sahip olmalı ve değişen bilgi karşısında kendini güncellemelidir (Balay, 2004). Bruner (1977) öğretmenlerin etkili öğretimi gerçekleştirebilmesi için “neyin, neden, nasıl” öğretileceği konusunda bilgi sahibi olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu noktada öğretmenin aktardığı bilgileri daha ilgi çekici kılması ve öğrencinin gerçek yaşamla bağlantı kurabilmesine imkân sağlayacak gerekli yaratıcı niteliklere sahip olması beklenir. Ayrıca yaratıcı öğretmen, öğrencileri bir birey kabul ederek hayata hazırlayan bir rehber vasfı taşıırken, sadece sınıfta değil sınıfın dışında da öğrencilerine zaman ayırabilmeli, onlarla kolay iletişim kurma becerisi taşınmalıdır (Sungur, 2001). Özellikle de öğretmenlerin toplumun kültürel değerlerini koruması ve gelecek kuşaklara aktarması; yaratıcı, üretken, uyumlu ve yapıcı toplum üyelerini yetiştirmesi gibi önemli sorumlulukları vardır (Gökçe, 2011, s. 178). Bu sorumluluklar altında öğretim sistemi ne kadar iyi olsa da programı uygulayan kişi olarak öğretmenlerin yaşadıkları problemler ve onların beklentileri dikkate alınmadığı takdirde, programdan beklenen verimin istenilen düzeyde olması da zor olacaktır (Memişoğlu ve Köylü, 2015). Çünkü programın istenilen hedef doğrultusunda ilerlemesi ve eksik olan bir durumun görülüp, düzeltmelerin yapılması konusunda, öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamında yaşadıkları problemleri, eksiklikleri, öğrenme sürecinde yaşadıkları zorlukları kendi bakış açılarıyla dile getirmeleri önem arz etmektedir (Çalışkan, 2010, s. 32). Öğretmenlerin yaşadığı sorunların kaynağına inilmez ve gerekli tedbirler alınmazsa programda öngörülen hedeflere ulaşılmasında güçlük çıkar ve programdan beklenen verim alınmaz. Sosyal Bilgiler alanındaki sorunların tespit edilmesi ve sorunların çözümü için gerekli adımların atılmasıyla başarılı ve etkili bir sosyal bilgiler eğitimi gerçekleştirilebilir (Yılmaz, 2010, s. 841). Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunların en aza indirilebilmesi ya da bu sorunların ortadan kaldırılabilmesi için konuyla ilgili daha fazla araştırmaya yer verilebilir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler öğretimi sürecinde yaşadıkları sorunlara dair alan yazında yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan bazılarına yer verilmiştir. Arslantaş (2006) ve Atbaşı (2007) tarafından yapılan araştırmada Sosyal Bilgiler öğretim programının çok detay içerikli olduğu ve öğrencilerin kavrama seviyelerinin üzerinde soyutluk taşıdığı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Kuş ve Çelikkaya (2010) Sosyal Bilgiler öğretim programının yoğunluğundan dolayı bazı konulara ayrıntılı bir şekilde yer verilmediğini belirtmişlerdir. Tonga (2017) Sosyal Bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunların neler olduğuna dair yaptığı çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlik eğitimi, hayat boyu eğitim, öğretmen adaylarının motivasyonu, Sosyal Bilgiler eğitimi müfredatı, iyi insan ve iyi vatandaş olarak çalışmasını kategori haline getirmiş ve bunlara yönelik çözüm önerileri sunmuştur. Has (2019) tarafından meydana getirilen çalışmada sınıf öğretmenlerinden görüş alınmış ve öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersini işlerken kullanabildikleri yöntem ve tekniklerin neler olduğuna değinilmiştir. Ayrıca ders esnasında aktif öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitli nedenlerden dolayı kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Coşkun Keskin, Şentürk, Ömer ve Dursun'un (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğrencilerdeki motivasyon eksikliğinden kaynaklı sorunların yanı sıra veli kaynaklı sorunlar da yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu çalışma da öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlarla ilgili bilgi sahibi olmamız ve onların bu sorunlara yönelik görüşlerini bilmemiz açısından önemlidir. Öğretim sistemi ne kadar iyi olursa olsun, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin beklentileri dikkate alındığı takdirde programdan istenilen verimin elde edilmesi mümkün olmayacaktır. Öğretmenlerden beklenen verimin elde edilmesi için yaşadıkları sorunların tespiti ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri önem taşımaktadır.

Bu çalışma Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların tespit edilmesini amaçlaması açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı; Kars ili merkez ortaokullarında çalışan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, öğretim sürecinde yaşadıkları sorunları tespit

etmek ve bu sorunlara ilişkin önerilerde bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin;

1. Öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
2. Yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırma modeli/deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, araştırma etiği bulunmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi türlerinden olan temel nitel araştırma kullanılmıştır. Temel nitel araştırmada araştırmacı sürece odaklanıp, süreci anlamaya çalışır ve araştırmacı insanların yaşamlarını nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne anlam kattıkları üzerinde yoğunlaşır (Merriam, 2013). Bu çalışmada temel nitel araştırmanın tercih edilme nedeni ise Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlarla ilgili deneyim ve düşüncelerini anlamak ve gerekli çözüm önerileri ortaya koymaktır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örneklemenin, üzerinde kolaylıkla araştırma yapılacak kişi ve grupların seçilmesine dayalı (Sönmez ve Alacapınar, 2014) uygun durum çalışma grubu tekniğine göre oluşturulmuştur. Çalışma grubunda Kars il merkezindeki 9 ortaokulda çalışan toplam 14 sosyal bilgiler öğretmeni yer almıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yapılmıştır. Aşağıda yer alan tabloda, araştırmanın çalışma gurubunu oluşturan öğretmenlerin bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Ait Demografik Özellikler

Cinsiyet	Kod İsim	Yaş	Mesleki Deneyim (Yıl)
Erkek	Ali	48	24
	Veli	40	13
	Hasan	49	22
	Hüseyin	48	25
	Mehmet	43	23
	Rüzgâr	39	11
Kadın	Ayşe	39	10
	Fatma	28	4
	Elif	34	11
	İkbal	30	4
	Eslem	38	15
	Gül	26	2
	Sanem	41	5
Su	31	3	
Toplam Katılımcı	14		

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Derinlemesine bilgi elde etmek ve araştırmanın amacına uygun olarak veri toplamak için (Büyüköztürk vd., 2010) yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form, 6 sorudan meydana

gelmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine öğretim sürecinde öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı, yönetim kaynaklı, öğretim programı kaynaklı, genel sorunlar (veli, çevre vb.) ve çözüm önerileri ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Bu uzman görüşü, iki farklı Sosyal Bilgiler eğitimcisiinden alınmıştır. Daha sonra Kars Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Görüşme formundaki ifadelerin açıklığı ve anlaşılabilirliğinin ne boyutta olduğunu ve görüşme yapılacak gruba uygunluğunu tespit etmek amacıyla pilot çalışmaya başlanmıştır. Pilot çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yapılmış ve Kars il merkezinde bulunan bir ortaokulda çalışan 2 Sosyal Bilgiler öğretmeni dâhil edilmiştir. Pilot çalışmaya katılan öğretmenlere, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan ve taslak halinde bulunan 6 soru sorulmuştur. Gerçekleştirilen pilot uygulamadan sonra elde edilen veriler ile ilgili tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda 2 Sosyal Bilgiler eğitiminde alan uzmanı ve 1 araştırma yöntemleri uzmanına gösterilerek formun son şekli oluşturulmuştur. Sonra Kars il merkezinde bulunan 9 ortaokulda çalışan toplam 14 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile birlikte çalışma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerle görüşmeler aynı ortamda karşılıklı yapılmıştır. Bu görüşmede öğretmenlere çalışmanın nasıl yapılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Bu bilgiden sonra öğretmenler yapılan görüşmenin kayıt cihazıyla kayıt altına alınmasını istememiştir. Bunun üzerine öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği yanıtlar araştırmacı tarafından not alınarak yazılı Word dosyası haline getirilmiştir. Alınan notların açık ve anlaşılır olmasına, çalışmaya katılan öğretmenlerin duygu ve düşüncelerinin doğru bir şekilde aktarılmasına dikkat edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sonucunda görüşmeye katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin dökümü yapıldıktan sonra verileri analiz etme aşamasına geçilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz de araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtılması amacıyla, doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veri analizi belli aşamalar doğrultusunda yapılmıştır. Bu aşamalar ise verilerin kodlanması, kodlanan verilerde temaların belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008) olarak 4'e ayrılmaktadır. Verilerin analiz edilirken öncelik durumu görüşme formlarının çözümlenmesine verilmiştir. Daha sonra katılımcıların görüşleri analiz edilirken, ifadelerin benzerlik durumu göz önünde bulundurularak gruplamalar yapılmıştır. Yapılan gruplamalar sonucunda elde edilen ifadeler tabloya aktarılmış ve frekans değerleriyle birlikte sunulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler ışığında, öğretmenlerin formdaki sorular doğrultusunda cevaplanmış oldukları ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gerçek isimleri yerine, her bir öğretmen için farklı bir kod isim kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik, herhangi bir araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerin toplanması, analiz edilmesi, yorumlanması ve bulguların sonucunun inanılır, ölçülebilir ve güvenilir olmasıdır (Merriam, 2018). Yıldırım & Şimşek (2008) ise elde edilen bulguların gerçeği yansıtabilmesini geçerlik, bu bulguların tutarlılığı ve tekrar edilebilirliğini de güvenirlik olarak tanımlamıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen verilerin raporlandırılması ve araştırmacının çalışma sonuçlarına nasıl ulaştığını belirmesinin, araştırmanın geçerliliği için önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu bakımdan mevcut araştırmada verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar, sürecin nasıl yürütüldüğünün açıklanması ve araştırmada elde edilen verilerin ayrıntılı içeriğine yer verilmesi geçerliliğin sağlanması açısından önemlidir. Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için ise öğretmenlere uygulanmak üzere hazırlanan görüşme soruları, 2 alan uzmana gönderilmiştir. Daha sonra uzman görüşlerinden gelen dönütler de dikkate alınarak yapılan düzenlemeler sonucunda Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül [(Güvenirlik= Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] kullanılarak araştırmanın güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenirliliği %88 olarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, güvenirlik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesi %70 olduğunda güvenirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilir.

Araştırma Etiği

Bu araştırma, Kars İl Merkezinde bulunan ortaokullarda eğitim veren Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırma, Üniversitenin Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunda 14.07.2020 tarih ve 28644117-905.02/ sayılı izin yazısı ile alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine öğretim sürecinde öğrenci kaynaklı sorunların neler olduğu ile ilgili soru yöneltilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin görüşleri alınarak elde edilen verilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Öğrenci Kaynaklı Sorunlar

Öğrenci kaynaklı sorunlar	f
Hazırbulunuşluk düzeyi	13
Motivasyon	8
Derse karşı ilgisizlik	7
Disiplin	5

Tablo 2 incelendiğinde öğretim sürecinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğu, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleriyle ilgili sorun yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin motivasyon, derse katılım ve derse karşı ilgisiz olmaları da öğretmenler için ayrı bir sorun oluşturmaktadır. Öğrenci kaynaklı diğer sorunlara nazaran daha az sayıda öğretmen grubu ise sınıfta disiplin sağlama konusunda sorun yaşadığını belirtmiştir. Yaşadıkları sorunlarla ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bazı öğrencilerde yaşıyoruz. Özellikle temel bilgileri eksik olduğu zaman konuları anlamakta sıkıntı yaşıyorlar bu da motivasyonu düşürüyor...” (Eslem).

“Disiplin sorunu yaşatacak öğrenciyi fark edince onu çeşitli yöntemlerle yanıma çekiyorum. Bu sebeple herhangi bir sorun yaşamıyorum...” (Fatma).

“Bazen ilgisiz davranabiliyorlar. Onu da o günkü ruh hallerine bağlıyorum...” (Elif).

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine öğretim sürecinde öğretmenden kaynaklı sorunların neler olduğu ile ilgili soru yöneltilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin görüşleri alınarak elde edilen veriler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Kaynaklı Sorunlar

Öğretmen kaynaklı sorunlar	f
Öğretmenlerin deneyim eksikliği ya da uygulama yapamaması	6
Gelişmelerin takip edilmemesi	6
Öğretmenlerin kendilerini yenileyememesi	5
İletişim kurma becerisinde eksiklik	1

Tablo 3 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerini geliştirme konusunda sorun yaşamadıkları anlaşılmaktadır. Sadece öğretmenlerden bazıları deneyimlerini aktarma ve uygulama konusunda bazen sıkıntı yaşadığını ifade ederken bazı öğretmenlerin de gelişmeleri takip etmede ve

kendilerini yenileyebilmede sorun yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerden sadece bir tanesi öğrencilerle iletişim kurmada sıkıntı yaşadığını belirtmiştir.

“Kendi alışkanlıklarımın vazgeçmede sorun yaşıyorum zaman zaman... Bazen kendimi yenilemek yerine eski okuduğum kitaptan ya da hatırladığım notlardan örnek veriyorum.” (Mehmet).

“Evet, çünkü zaman çok hızlı değişiyor ve bilgi teknolojisine yetişmekte zorluk yaşıyorum.” (İkbal).

“Evet yaşıyorum. Çünkü yeterli bir deneyimim olmadığı için bazen sorunlara karşı bulduğum çözümler eksik olabiliyor.” (Gül).

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine öğretim sürecinde yönetimden kaynaklı yaşanan sorunların neler olduğu ile ilgili soru yöneltilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin görüşleri alınarak elde edilen veriler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Yönetimden Kaynaklanan Sorunlar

Yönetimden kaynaklı sorunlar	f
Okul için materyal temin edilmemesi	5
Okulun fiziki koşullarının iyileştirilmemesi	3
Etkinliklerin desteklenmemesi	3
Demokratik tutumun eksikliği	3

Tablo 4 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, yönetimin okul için materyal temin etmesi konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Okulun ek bir geliri olmadığı için eski materyalleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın Sosyal Bilgiler öğretmenleri okulun ve sınıfın fiziki koşullarının yeterli olduğunu sadece iklimle ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler sınıf içinde yapılacak herhangi bir etkinlik için yönetimden destek aldıklarını belirtirken okul dışında yapılacak etkinlik için prosedüre takıldıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunun okul yönetiminin demokratik davrandığını alınacak herhangi bir kararda ya da yapılacak bir uygulamada öğretmenlerin de fikrinin alındığını dile getirmelerine karşın çok az sayıda öğretmen yönetimin demokratik davranmadığını ve yapılacak etkinlik ve çalışmalarda kendilerine destek verilmediğini ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Milli Eğitimin yolladığı materyallerle idare ediyoruz. Okulumuzun maddi kaynağı olmadığı için materyal alamıyoruz...” (Veli).

“Yönetim yeterli değil, yaşanan iklim ve yaşadığımız coğrafya en büyük engel...” (İkbal).

“8 ayın kış yaşandığı bir şehirde yeni yapılan bir okulda spor salonu yok. Köy okullarında bile kurulan etkileşimli tahtalar bizim okulda halen yok...” (Eslem).

“Çok değil, öğrencilerin okul dışına çıkmalarını çok istemiyorlar.” (Senem).

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine öğretim sürecinde öğretim programından kaynaklı sorunların neler olduğu ile ilgili soru yöneltilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin görüşleri alınarak elde edilen veriler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğretim Programından Kaynaklı Sorunlara Dair Bulgular

Öğretim programından kaynaklı sorunlar	f
Ders saatinin yetersizliği	11
Kazanımların fazlalığı	6
Değerlendirmenin yetersizliği	5

Tablo 5 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğunun öğretim sürecinde ders saatinin yetersiz olduğunu, bazı konuları yetiştirmede zorluk yaşadıklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler kazanımların fazla olduğunu belirtirken, değerlendirme yetersiz

olmasının kendileri için ayrı bir sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden örnekler sunulmuştur:

“Sosyal Bilgiler dersinin haftalık ders saati çok düşük artırılmalı...” (Mehmet).

“Kazanımları yeterlilikten ziyade çok geniş ve fazla buluyorum...” (Fatma).

“Değerlendirme yetersiz sürekli sistemsel değişiklik oluyor...” (İkbal).

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine öğretim sürecinde yaşadıkları diğer sorunların neler olduğu ile ilgili soru yöneltilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin görüşleri alınarak elde edilen veriler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Diğer Sorunlara Dair Bulgular

Diğer sorunlar	f
Velilerin ilgisizliği	9
Okulun bulunduğu çevrenin olumsuz etkisi	4
Velilerin öğretmene müdahalesi	3
İmkânların yetersizliği	2

Tablo 6 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğunun velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olduğu ve onlarla yeteri kadar ilgilenmediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Aynı zamanda okulların bulunduğu çevrenin sosyal ekonomik durumunun da ayrı bir sorun teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazılarının da velilerin sürekli kendilerine müdahale etmelerinden dolayı sorun yaşadıkları görülmektedir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden örnekler sunulmuştur:

“Okul gecekondü kültürünün egemen olduğu bir çevrede olduğu için eğitimden çok başka şeyler önemseniyor.” (Hasan).

“Bazı veliler çocuklarından bir haber oldukları için çocuğu derse katmada derse hazırbulunuşluğunda sıkıntılar yaşıyoruz. Bunları velilere iletmemize rağmen toplantılara bile gelmeyen birçok veli var.” (Ayşe).

“Öğrenci velileri genellikle kaynak kitap, test kitapları almak istemiyorlar. Bu anlamda sorunlar yaşıyoruz” (Fatma).

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine öğretim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olduğu ile ilgili soru yöneltilmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin görüşleri alınarak elde edilen veriler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yaşanılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine Dair Bulgular

Çözüm önerileri	f
Kitaplarda içerik hafifletilmeli	5
Ders saati artırılmalı	3
Anne-babanın bilinçlenmesi sağlanmalı	2

Tablo 7 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenleri öğretim sürecinde kitaplardaki içeriğin hafifletilmesi, ders saatinin artırılması ve velilerin de bilinçlendirilmesi gerektiğine dair bir takım çözüm önerileri sunmuşlardır. Aşağıda öğretmen görüşlerinden örnekler sunulmuştur:

“Kitaplardaki içerik tekrar düzenlenmeli...” (Veli).

“Bence her öğretmen kendi alanında ideal olup birçok öğrenciyi topluma kazandırmalı, bunun içinde veli, öğretmen, idare işbirliği içinde olmalıdır. Böylece yoğun müfredat içinde savaşılmaya çalışan öğrencilerimizin birçoğunu hayata hazırlayabiliriz...” (Ayşe).

“Ders saati artırılmalı konular biraz daha hafifletilmeli...” (Mehmet).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecinde karşılaştıkları öğrenci kaynaklı sorunlara bakıldığında öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, motivasyonları, derse katılımı ve derse karşı ilgisiz olmalarından kaynaklanan sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Benzer çalışmalarda da Sosyal Bilgiler öğretmenleri müfredatı içerik açısından yoğun buldukları için öğrencilerin dikkatini derse çekmede ve motivasyonlarını sağlamada güçlük çektikleri tespit edilmiştir (Atbaşı, 2007; Has, 2019; Yılmaz ve Tepebaşı, 2011). Aynı zamanda öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olmasının derse katılım ve sorumluluk almama gibi sorunları da beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları öğretmen kaynaklı sorunlara dair sonuçlara göre, çoğunlukla Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerini geliştirme konusunda sorun yaşamadıkları anlaşılmıştır. Çalışma ile benzer sonuca ulaşan Karaca (2017) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgilerle ilgili yayınları takip ettiği ve güncel olayları öğrenerek kendilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Skutil, Haclickova ve Matejickova (2016) öğretmenin yaratıcılığı ve kişisel gelişim seviyesinin, derslerde öğretim yöntemlerinin nasıl kullanıldığıyla alakalı olduğunu belirtmiştir. Araştırmada öğretmenlerden bazıları deneyimlerini aktarma ve uygulama konusunda bazen sıkıntı yaşadığını ifade ederken bazı öğretmenler de gelişmeleri takip etmede ve kendilerini yenileyebilmede sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer çalışmalara bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin branşlarıyla ilgili yayınları ve gelişmeleri takip edemediklerini, gelişen ve değişen dünyada kendilerini yeterince yenileyemedikleri görülmektedir (Yener, 2015; Yılmaz ve Tepebaşı, 2011). Ayrıca Yaylak (2020) da çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin daha çok öğretmen merkezli pasif öğrenme yöntemleri kullandığını, bu yöntemleri uygulama boyutunda sorun yaşadıklarını dile getirmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları bu olumsuzluklara rağmen, internet ortamında aradıkları bilgilere rahatlıkla ulaşabildikleri ve farklı platformlara üye olarak gelişmeleri takip etmeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenler, materyal temini, okulun ve sınıfın fiziki koşullarının iyileştirilmesi gibi yönetimden kaynaklı bazı sorunlar yaşadıklarını da belirtmiştir. Okul idarecileri ve öğretmenler arasındaki ilişki eğitim-öğretim faaliyetlerini etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Çünkü öğretmen ve müdür, eğitim ve öğretim süresince sürekli etkileşim içindedir. Öğretmenlerin güdülenmesini sağlamada, performanslarını artırmada, okul ortamına yönelik tutumlarını geliştirmede ve öğretmenlerin beklentilerini karşılamada müdürler etkili olabilmektedirler (Cemaloğlu, 2002; Kuş ve Çelikkaya, 2010; Okutan, 2003). Yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenleri yönetimin okul için materyal temin etmemesi konusunda sıkıntı yaşadıkları dolayısıyla da eski materyalleri kullandıklarını ifade etmiştir. Benzer çalışmalarda da Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ders için gerekli materyali bulmada sıkıntı yaşadığı belirtilmiştir (Atbaşı, 2007; Işık, 2011; Karaca, 2017; Karakuş, Arslan ve Ergüven, 2014; Memişoğlu ve Köylü, 2015). Sosyal Bilgiler öğretmenleri okulun ve sınıfın fiziki koşullarının yeterli olmadığını aynı zamanda okulun bulunduğu coğrafi konum itibarıyla iklimle ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri sınıf içinde yapılacak herhangi bir etkinlik için yönetimden destek aldıklarını belirtirken okul dışında yapılacak etkinlik için prosedüre takıldıklarını dile getirmişlerdir. Memişoğlu ve Öner (2013) de çalışmalarında öğretmenlerin etkinlikleri kullanmamasının prosedürlerin yoğun olması ve çok fazla yasal yükümlülük getirmesinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çoğu okul yönetiminin demokratik davrandığını, alınacak herhangi bir kararda öğretmenlerin de fikrini aldığını ve ona uygun kararlar alınmaya çalışıldığını ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin performanslarının artırılmasında ve okula karşı olumlu bir tutum sergilemelerinde yöneticilerin önemli bir unsur olduğu ortaya konulmuştur (Altunoğlu ve Atav, 2005; Kocabaş ve Karaköse, 2005).

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler programıyla ilgili karşılaştığı sorunlara yönelik sonuçlara göre, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğu öğretim sürecinde ders saatinin yetersiz olduğunu bazı konuları yetiştirmede zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Benzer çalışmalarda da Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler ders saatinin yetersiz olması nedeniyle konuları yetiştirmede sorun yaşadıkları tespit edilmiştir (Akgül, 2006; Altınöz, 2008; Arslantaş, 2006; Çalışkan, 2010;

Çetin, 2007; Dilmaç, 2008; Kalaycıoğlu, 2007; Kuş ve Çelikkaya, 2010; Memişoğlu ve Köylü, 2015; Tarman, Ergür ve Eryıldız, 2012; Uzun, 2007). Aynı zamanda kazanımların fazla olması ve değerlendirmenin yetersiz olması öğretmenler için ayrı bir sorun oluşturmuştur (Arslantaş, 2006). Benzer çalışmalar da kazanımlar için derslere ayrılan sürenin yetersiz olduğu vurgulanmıştır (İncekara, 2011; Kuş ve Çelikkaya, 2010; Memişoğlu ve Köylü, 2015). Genel itibarıyla bakıldığında yeni Sosyal Bilgiler programı, öğretmenler ve araştırmacılar tarafından olumlu karşılanmış fakat uygulamada bazı sorunların olduğu yapılan araştırma sonuçlarına yansımıştır (Dinç ve Doğan, 2010; Doğanay ve Sarı, 2008; Ersoy ve Kaya, 2009; Tonga ve Uslu, 2015; Tonga, 2017; Yapıcı ve Demirdelen, 2007).

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşadığı diğer sorunlara (velilerin ilgisizliği, okulun bulunduğu çevrenin olumsuz etkisi, velilerin öğretmenlere müdahalesi gibi) yönelik sonuçlara göre, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çoğu velilerin çocuklarına karşı ilgili olmadıklarından şikâyet etmişlerdir. Benzer çalışmalarda da aynı sonuçlara ulaşılmış ve velilerin bazıları bilinçsiz olduğundan (Gökçe, 2000; Kuş ve Çelikkaya, 2010; McGhee, 2007), bazı aileler çocuklarının eğitim sürecine katılmayı gereksiz görmelerinden (Crites, 2008), bazıları ise eğitim verme işini okula bırakıp pasif kalma ve bu konuda sorumluluk almama (Sözer ve Işiker, 2021; Christenson, 2004) gibi sonuçlara ulaşmıştır. Okulun bulunduğu çevre de öğrencinin eğitimini etkilemektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden bazıları okulun bulunduğu çevrenin olumsuz etkilerinin öğrenci ve öğretmene yansıdığını belirtmiştir. Öğrencilerin ilgisizliği ve aile-çevre desteğinin yetersizliğiyle beraber sosyo-kültürel çevreden kaynaklanan sorunlar öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır (Akgül, 2006; Karasoy, 2004; Yener, 2015). Öğrencinin içinde bulunduğu çevrenin yaşantısı ve sosyo-ekonomik durumu eğitimi olumsuz etkilemiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri Sosyal Bilgiler programında karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin olarak kitaplardaki içeriğin hafifletilmesi gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler öğretmenleri, öğretim sürecinde zaman sıkıntısı yaşadıklarını ve ders saatlerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Benzer çalışmalarda da aynı sonuçlara ulaşılmış ve Sosyal Bilgiler ders saatinin yetersiz olduğu, öğretmenlerin zaman sıkıntısı nedeniyle konuları tam olarak yetiştiremedikleri vurgulanmıştır (Akgül, 2006; Altınöz, 2008; Çalışkan, 2010; Çetin, 2007; Dilmaç, 2008; Kalaycıoğlu, 2007; Kuş ve Çelikkaya, 2010; Memişoğlu ve Köylü, 2015; Tarman, Ergür ve Eryıldız, 2012; Uzun, 2007).

Bu çalışma Sosyal Bilgiler programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, bu derse yönelik karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi bakımından önemlidir. Araştırma Kars il merkezinde, devlet okullarında çalışan 14 Sosyal Bilgiler öğretmenin Sosyal Bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik genel bir bakış açısını sunmaktadır. Uygulamanın sadece Kars il merkezinde yapılması aynı zamanda araştırmanın sınırlılığı olarak da ifade edilebilir. Araştırmada üzerinde durulan sorunların her biri daha ayrıntılı olarak incelenebilir ve farklı illerde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin de bu sorunlar dair görüşlerinin alınması önemli olabilir. Bu anlamda yapılacak bir çalışmanın alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu sonuçlar dikkate alındığında uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre Sosyal Bilgiler öğretim programı yeniden gözden geçirilmeli ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır.
- Sosyal Bilgiler öğretmenleri branşlarıyla ilgili yayınları ve gelişmeleri takip etmeli, gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlayabilmelidir.
- Sosyal Bilgiler dersinde farklı etkinliklerin yapılabilmesi için ders saati artırılmalıdır. Aynı zamanda öğrencinin ilgisini derse çekecek ve onların motivasyonunu artıracak etkinlikler düzenlenmelidir.
- Sosyal Bilgiler dersinde kazanımların azaltılması gerekmektedir.
- Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve öğrencilerin derste aktif olması için gerekli araç-gereç, materyal ihtiyaçları karşılanmalıdır.

- Okul aile işbirliğine önem verilerek ailelerin bilinçlendirilmesi sağlanmalıdır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmacıların hepsi araştırmaya eşit katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum söz konusu değildir.

Kaynaklar

- Akgül, N., H. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemler ve karşılaşılan sorunlar (Niğde ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Altınöz, S. (2008). *İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler programı hakkında öğretmen ve müfettiş görüşleri (Bolu ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunoğlu, B. ve Atav, E. (2005). Daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 19-28.
- Atbaşı, C. (2007). *İlköğretim II. kademe (6. ve 7. sınıfta) Sosyal Bilgiler dersinin öğretimi ve öğretiminde yaşanan güçlükler (Aksaray Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Bruner, J. (1977). *The relevance of education*. New York: W.W.Norton, Inc.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmakçı, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154 https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153-154/cemaloglu.html. E.T: 23.06.2020.
- Coşkun Keskin, S., Şentürk, G., Ömer, M., Dursun, R. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı problemler: Sosyal Bilgiler öğretmenleri örneği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 475-505.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*. 33(1),78-96.
- Crites, C. V. (2008). *Parent and community involvement: A case study*. Doctoral Dissertation, Wilmington University, Delaware.
- Çalışkan, H. (2010). İlköğretim altıncı ve yedinci sınıflar Sosyal Bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35, 31-40.
- Çetin, F., (2007). *İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Meram İlçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Dilmaç, Y. (2008). *Yeni ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının uygulanabilirliği hakkında öğretmen görüşleri (İstanbul Avrupa Yakası örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe Sosyal Bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2008). Öğretmen gözüyle yeni Sosyal Bilgiler programı: Adana ilinde bir araştırma. *İlköğretim Online*, 7(2), 468-484.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ersoy, A. F. ve Kaya, E. (2009). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 71-86.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Gökçe, N. (2011). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 177-194.
- Hakima, B. (2013). *Bridging teaching methods and techniques to learning styles and strategies*. Master of thesis, Mohamed Kheider University of Biskra, Algeria.
- Has, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları yöntem ve teknikler ile dersin öğretiminde karşılaştıkları sorunlar: Muş ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- İncekara, S. (2011). Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı ve programın uygulanmasına yönelik görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 351-368.
- İslamoğlu, H. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım.
- Kalaycıoğlu, E. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karaca, S. (2017). *Ortaokullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Çorum ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Karakuş, M., Aslan, S. ve Ergüven, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies Dergisi*, 9(8), 209-234.
- Karasoy, D. (2004). İlköğretim 4. ve 5. sınıfta Sosyal Bilgiler dersinin öğretimi ve öğretiminde yaşanan güçlükler. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-91.

- Kuş, Z. ve Çelikkaya, T. (2010). Sosyal Bilgiler öğretimi için Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 69-91.
- McGhee, C. (2007). *A descriptive study of teacher and parental attitudes towards parent involvement at an elementary school in Delaware*. Doctoral Dissertation, Wilmington University, Delaware.
- Memişoğlu, H. ve Köylü, G., (2015). Sosyal Bilgiler dersindeki sorunlar ve çözüm yollarına ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 10(11), 1099-1120.
- Memişoğlu, H. ve Öner, G. (2013). Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre coğrafya konularının öğretimi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 347-366.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma*. Selahattin Tutan (Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Michaelis, J. U., and Garcia, J. (1996). *Social studies for children: A guide to basic instruction*. (11th Edition) USA: Allyn and Bacon.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2 nd ed). CA: Sage Publication.
- Okutan, M. (2003). Okul müdürlerinin idari davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/okutan.htm adresinden 23.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Skutil, M., Haclickova, K., and Matejickova, R. (2016, 4-7 June). *Teaching methods in primary education from the teacher's point of view*. SHS Web of Conferences, 1-7. file:///C:/Users/User/Downloads/ERPA2015_ID159_Skutil_ENGfinal.pdf adresinden 15.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, M. A. ve Işıker, Y. (2021). Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 183-200.
- Sungur, N. (2001). *Yaratıcı okul düşünen sınıflar*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Tarman, B., Ergür, Ş. ve Eryıldız, F. (2012). Yenilenen sosyal bilgiler programına dair bir değerlendirme. *Gaziantep Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 103-135.
- Tonga, D. ve Uslu, S. (2015). Sosyal Bilgiler dersinde kazanım-değer ilişkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 91-110.
- Tonga, D. (2017). Sosyal Bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir değerlendirme. *Türk İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(12), 187-201.
- Uzun, A. (2007). *2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan 6.sınıf sosyal bilgiler öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri (Ankara ili pilot okullar)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.
- Yaylak, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 187-205.
- Yener, Ş. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan öğretmen ve öğrenci kaynaklı sorunlar: Muş ili örneği. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 105-120.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2010). Sosyal Bilgiler eğitimindeki sorunlar ve çözüm önerileri: Öğretim elemanlarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 839-867.
- Yılmaz, K. ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde Sosyal Bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177.

Extended Abstract

Introduction

The Social Studies course offers a variety of knowledge, skills and values in order to help the individual understand themselves and develop a social identity. On the one hand, it prepares students for life, and on the other, it helps students become active members of society. At the same time, the social studies course builds the skills necessary for individuals with diverse cultural characteristics to continue living in democratic societies with solidarity (Michaelis and Garcia, 1996). Teachers have significant responsibilities for Social Studies education to achieve the determined goals. Since the teacher serves as a guide for the students, they must adapt their methods and techniques according to the individual learning styles of the students (Hakima, 2013). The creativity of the teacher is also related to the teaching methods that are employed (Skutil, Haclickova and Matejickova, 2016). Bruner (1977) emphasized the importance of teachers having an understanding of “what, why and how” to teach effectively. In particular, teachers are responsible for protecting the cultural values of society, transferring them to future generations, and raising creative, productive, constructive and harmonious society members (Gökçe, 2011, p. 178). This study is significant in identifying the problems experienced by Social Studies teachers during the teaching process. The study aims to specify the issues encountered by Social Studies teachers in middle schools in the province of Kars and to make suggestions to address these problems. With this purpose, the study seeks answers to the following questions:

Social Studies teachers;

- What are the problems they experience in the teaching process?
- What are the solution suggestions for the problems?

Method

In this study, the basic qualitative research method was employed. This study aims to identify the problems that Social Studies teachers encounter in teaching, and its participants consists of 14 social sciences teachers working in middle schools in the city center of Kars. The study adopted a qualitative research method in which the researcher actively participates in data collection and observation from a realistic and holistic perspective, and perceptions and events are expressed orally. The data were gathered via a semi-structured interview form which was created to provide comprehensive information about the research topic. Explanatory and inferential codes were used to analyze the qualitative data and to determine the correlations. The interview analyses were separately coded by two different experts in order to ensure reliability. The reliability coefficient was calculated by using the formula [(Reliability= Consensus/ (Consensus + Disagreement)] developed by Miles and Huberman (1994). The reliability of the research was assessed to be 88%. According to Yıldırım and Şimşek (2011), a study is considered to be reliable when it reaches 70%.

Findings

According to the findings of the study, the Social Studies teachers who participated reported readiness issues with their students. They also pointed out that the number of courses was insufficient, that course attainments were high and that the assessment methods in the curriculum were inadequate. Additionally, the participant teachers expressed that parents were unconcerned and did not care enough about their children’s progress, which was said to be an outcome of the neighborhood in which the school was located.

Conclusion, Discussion and Recommendations

According to the results regarding student-related issues, the Social Studies teachers reported having problems with readiness, motivation, and distraction. In similar studies, Social Studies teachers

expressed that they had difficulty engaging students' attention and motivation due to the curriculum's intensive content (Atbaşı, 2007; Has, 2019; Yılmaz and Tepebaşı, 2011).

According to the results of teacher-related problems, the Social Studies teachers stated that they update their teaching practices, read books about their fields, and follow the developments related to their branches on the internet. Karaca (2017), who obtained comparable results, concluded that Social Studies teachers developed by following publications related to Social Studies and learning the current developments. However, when reviewing similar studies, Social Studies teachers admitted that they were unable to keep up with the most recent publications and developments related to their branches and to adapt to the developing and changing world (Yener, 2015; Yılmaz and Tepebaşı, 2011).

Due to the regular connection between school principals and instructors, the relationship between school principals and teachers is one of the critical factors affecting educational activities as a result of school management issues. Principals can be effective in ensuring teachers' motivation, increasing performance, improving their attitudes towards the school environment, and meeting their expectations (Cemaloğlu, 2002; Kuş and Çelikkaya, 2010; Okutan, 2003).

According to the results regarding the Social Studies program and curriculum-related problems, most Social Studies teachers reported insufficient teaching hours and difficulty completing some subjects. In similar studies, Social Studies teachers stated that their Social Studies lesson times were inadequate (Akgül, 2006; Altınöz, 2008; Arslantaş, 2006; Çalışkan, 2010; Çetin, 2007; Dilmaç, 2008; Kalaycıoğlu, 2007; Kuş and Çelikkaya, 2010; Memişoğlu and Köylü, 2015; Tarman, Ergür and Eryıldız, 2012; Uzun, 2007).

According to the results related to other problems experienced by Social Studies teachers, most of the Social Studies teachers complained that the parents did not care about their children. Similar studies also found the same results and concluded that some of the parents were not interested in the students due to ignorance (Gökçe, 2000; Kuş and Çelikkaya, 2010). The student's education is also affected by the school environments.

Social Studies teachers suggested reducing the number of topics in the Social Studies program. Moreover, they reported having timing problems in the classroom and that the lesson hours were insufficient. Similar findings emphasized that they could not wholly deliver the subjects due to the lack of Social Studies lesson hours (Akgül, 2006; Altınöz, 2008; Çalışkan, 2010; Çetin, 2007; Dilmaç, 2008; Kalaycıoğlu, 2007; Kuş and Çelikkaya, 2010; Memişoğlu and Köylü, 2015; Tarman, Ergür and Eryıldız, 2012; Uzun, 2007).

These teachers suggest reducing course content in course books, increasing the number of lessons, and parental involvement in order to address the aforementioned issues. However, the teachers signified that they experienced no difficulty in following recent developments in the field, adapting themselves, and communicating with students. They added that they did not experience any problems caused by school management, and that the administration supported them in all matters.

Bedensel Folkloru Açısından Gagavuz Mânilerinde Kadınlar

Tuğba AKKOYUN
Bayburt Üniversitesi
takkoyun@bayburt.edu.tr
ORCID: 0000-0002-0840-1832

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1247287
Geliş Tarihi: 03.02.2023	Revize Tarihi: 24.03.2023
	Kabul Tarihi: 27.03.2023

Atıf Bilgisi

Akkoyun, T. (2023). Bedensel folkloru açısından Gagavuz mânilerinde kadınlar. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 290-309.

ÖZ

Bedensel ve davranışların kültürel göstergeler olarak incelendiği antropoloji, sosyoloji gibi bilimler dahilindeki çalışmalar 19. yüzyıldan itibaren takip edilebilmektedir. Konunun halk bilimi içinde değerlendirilmesi ve folklorun alt dalları olarak görülmesi ise Amerikalı halk bilimci Katharine Young tarafından 1989'da ortaya atılan bedensel folkloru (bodylore) terimiyle gerçekleştirilmiştir. Bedensel folkloru mensubu olduğu kültürün, bireyin bedenine yansımaları olarak düşünülebilir. Kişinin fiziksel yapısında değişiklik oluşturan dövme, kına, süs, kıyafet; dil, kulak, göbek, kaş gibi vücudun belirli yerlerine yapılan piercing uygulamaları, saç ve kıllarla ilgili işlemler, günümüz kozmetik/ plastik cerrahi işlemleri vb. tüm unsurlar çalışmalarda kültürel açıdan değerlendirilir. İnsanın temel gereksinimlerinden olan iletişimi yalnızca konuşma diliyle kurmadığı, duygu ve düşüncelerini bedeniyle de yansıttığı gerçeğinden hareket edilir. Bireyin bedeni üzerinde yaptığı geçici veya kalıcı değişikliklerin, davranışlarının kültürel temelleri ve anlam dünyası üzerinde durulur. Bedende gözlenen somut göstergeler değerlendirilerek kültürel yorumlamalar yapılır. Türk halk şiirinin anonim ürünlerinden mâniler başlangıçta ferdî birer yaratım eseridir; zamana ve mekâna bağlı olarak anonimleşirler. Fuad Köprülü'nün belirttiği üzere mâni; halk edebiyatının en eski ve umumi bir şeklidir, kökleri İslamiyet öncesine gider ve türkülere kaynaklık etmiştir. Mâninin bu kadim geçmişi ve geniş kitlelerce benimsenerek halkın ortak zevkini yansıtması, onun kültürel kodların önemli bir taşıyıcısı olarak değerlendirilmesine imkân sunar. Aşk-muhabbet temasının sıkça işlendiği mânilerde kadın; beğenilen veya beğenilmeyen fiziksel yapısı ve davranışlarıyla, ona nasıl davranılması gerektiğiyle yer alır. Bu çalışmada Gagavuz mânilerinde kadın varlığı, bedensel folkloru açısından ele alınmış, kadın güzelliğinin, zarafet ve doğurganlığının göstergesi olan bedensel ve davranışsal öğelerinin önemli görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mânilerde kadın, mânilerde bedensel folkloru, Gagavuz mânileri.

Women in Gagavuz Mânis From The Point Of View Of Body Folklore

ABSTRACT

Studies within sciences such as anthropology and sociology, in which the body and behaviors are examined as cultural signs, can be followed since the 19th century. Evaluation of the subject within folklore and being seen as sub-branches of folklore was realized with the term bodylore, which was coined by the American folklorist Katharine Young in 1989. Body folklore can be thought of as the reflections of the culture to which it belongs to the body of the individual. Tattoos, henna, ornaments, clothes that change the physical structure of the person; piercing applications to certain parts of the body such as tongue, ear, navel, eyebrows, hair and hair-related procedures, today's cosmetic / plastic surgery procedures, etc. All elements are evaluated from a cultural point of view in the studies. It is based on the fact that people do not establish communication, which is one of their basic needs, only with spoken language, but also reflects their feelings and thoughts with their body. It focuses on the temporary or permanent changes that the individual makes on person's body, the cultural basis of person's behavior and the meanings. Cultural interpretations are made by evaluating the concrete indicators observed in the body. Mâni, one of the anonymous products of Turkish folk poetry, is an individual creation at the beginning; they become anonymous depending on time and place. As Fuad Köprülü stated, mâni; It is the oldest and most common form of folk literature, its roots go back to pre-Islamic times and it was the source of folk songs. The fact that mâni reflects this ancient past and the common taste of the people by being adopted by large masses allows it to be evaluated as an important carrier of cultural codes. In the mâni, in which the theme of love and affection is frequently handled, women; It takes place with his physical structure and behaviors, whether he is liked or not, and how he should be treated. In this study, the presence of women in Gagavuz mânis was considered from the point of view of body folklore, and it was concluded that the bodily and behavioral elements, which are signs of female beauty, grace and fertility, are considered important.

Keywords: Women in mânis, bodylore in mânis, Gagavuz mânis.

Giriş

Öğrenilen bir olgu olarak kültür, milli kimliğin özelliklerini içinde taşır. Milli kimliğin nesiller boyunca devamlılığını sağlamak için sosyal ortamlar, gelenekler, ritüeller gibi unsurlar araç vazifesi görür. Kişi, toplumun kültüründen beslenir ve kendi kimliğini oluşturur. Kültürün birey-toplum arasındaki bağı, düşünce süreçlerini, algıları, kabul veya reddedilen tutum, davranış, görünüş gibi özellikleri dizayn eder. Kişinin kendi bedenine ve çevresindekilere karşı beden algısının sosyal ve kültürel uygulamalar yoluyla inşa edildiği söylenmektedir. Beden folkloru (bodylore) tam bu noktada yer alır, kişiliğe dair kültürel yapılanmaları oluşturan düşünme, konuşma ve hareket etme biçimlerini içeren bir çalışma alanıdır. Bedensel duruşlar ve bunların simgesel anlamlarıyla ilgilenir. Beden, bedensellik, bedenselleştirme, ben, düşünce, hafıza ile beden arasındaki ilişkiler kültürlerde farklı biçimlerde kurulmaktadır. Her kültür bir bedenin niteliklerine ve neliğine ilişkin anlayışları ortaya koyan eylem ve söylemleri özgün olarak oluşturur (Young, 1998, s. 136). Beden folkloru bireyin ve toplumun beden algısını kültürel açıdan irdeler. Bireyin zihninde şekillendirdiği bedenini değerlendirme şekli “beden algısı”dır, bu algı benlik saygısıyla sıkı sıkıya ilgili olup kişinin vücudunu oluşturan unsurlara ve onların işlevlerine karşı duygularını ve tutumlarını da içermektedir. Bedendeki bölümlerin işlevlerine dair duygular kişinin vücut algısını önemli düzeyde etkilemektedir (Helvalı, 2019, s. 30). Bireylerin beden algıları, içinde var oldukları kültürle de yakından ilgilidir. Bedenin özellikleri, kıyafetler, davranışlar insanın çevresi ile tanışması, kendini tanıması için bir dil öncesi iletişim araçlarıdır. Bireyin bedensel özellikleriyle karakteri, zekâsı ve psikolojik nitelikleri arasındaki ilişki yüzyıllardır geleneklerin, inançların, başta psikoloji olmak üzere anatomi, fizyoloji ve tıbbın bazı dallarının konusu olmuştur. (Maden, 2017, s. 15). Batı’da bilhassa 20. yüzyılın başlarında psikiyatri, biyoloji ve psikoloji gibi bilimlerin verileriyle bazı çalışmalar yapıldığı; bedenin yapısıyla karakter arasındaki ilişkiye dair birtakım sonuçlara ulaşıldığı bilinmektedir (Çonoğlu, 2011, s. 476). Bu nedenle halk bilimi içinde beden folkloru alanında yapılan çalışmalar disiplinlerarasılık özelliği gösterir. Merkeze alınan bir disiplinle diğer disiplinler arasında harmanlama, kaynaştırma, köprü kurma, ödünçleme, iş birliği, değiş tokuş, odaklanma, karmalaştırma, bütünleştirme, birleştirme, etkileşim, bağlama, yeniden yapılandırma vb. yönlerden bağlar kurularak çalışılır. Bireysel-toplumsal, psikolojik-sosyolojik, estetik ve iletişimsel temellerden ve bu temellerin icrasından husule gelen anlamların, işlevlerin çözümlenmesine odaklanan her çalışma halk biliminin disiplinler sınırlarını genişletmiştir (Keskin, 2019, s. 927).

İyi, kötü, yararlı, güzel gibi değerlerin toplumsal yanları vardır. Birey, güzellik algısının temelini yaşadığı kültürden edinir. Zaman, diğer kültürlerle etkileşim ortamları, popüler kültür, farklı olma ihtiyacı bireyleri başka yönelimlere sevk etse de geleneksel ürünlerle kültürel güzel anlayışı taşınmaya devam eder. Kişilerin görünüşlerinin çeşitli alanlardaki yansımaları, halkın inancında ve geleneğinde kalıplaşmış görüşler meydana getirmiştir. Sözlü edebiyat ürünleri bunların başlıcalarındandır. Orta çıkışının tam olarak bilinmediği zamanlardan günümüze değin toplumca benimsenmiş, aktarılmış, korunmuş olmaları onları kültür hazinesi olarak görmemize olanak vermektedir. Bedenle ilgili sözcük oyunları, beden eğretilenmeleriyle bedenin sembelleri bedenin durumu, toplumsal ortak beden ve bilginin doğası hakkında bilgi vermektedir (Young, 1998, s. 138). Sözlü edebiyat ürünlerinden mânilerde bedenle ilgili algıların taşınması da bu yolla mümkün olmuştur.

Sosyal ve kültürel ortamlarda oluşan toplumsal cinsiyet baskısı, özellikle cinsel bir nesne olarak görülme, kadınların günlük hayatlarında sıkça karşılaştıkları bir durumdur. Kadınlara sıklıkla sadece çeşitli parçalardan oluşan bir beden olarak bakılmakta, bedenine başkalarının yararlanması, kullanması açısından değer verilmektedir. Kadın bedeninin nesne olarak algılanması, cinsel amaçlı bir bakış açısını doğurmaktadır. Günümüzde reklamlarda, filmlerde, dergilerde ve müzik videolarında izleyicinin dikkatini çekmek için erkek bedeninden çok kadın bedeni kullanılmakta ve kadınların yüzlerinden çok vücutları vurgulanmaktadır (Yılmaz, 2017, s. 2). Mânilerde kadına ve bedenine bakışın günümüz anlayışından uzak, genel beğenileri yansıtır şekilde ve tanımaya, anlamlandırmaya yönelik olduğu görülmektedir. İnsanı tanıma ve tanıma işleviyle görünen organların niteliklerinin, bedenin, yüzün görünümünün kişinin karakterini tahlil ve tahmin etme, hakkında fikir yürütme amacıyla çok eski dönemlerden bu yana Doğu ve Batı kültürlerinde yazılı ve sözlü edebiyat ürünlerinde ele alındığı bilinmektedir. Bu durum Eski Hintlilerde, Çinlilerde, Antik Yunan’da da mevcuttur. Kimi zaman insanın yüz yapısı, kafa şekli, ten rengi, tüy yapısı, ses tonu, hareketleri gibi özelliklerinin hayvanlarda

bulunan benzer özelliklerle karşılaştırılması sonucu, kişinin karakter özellikleri elde edilmiştir. Örneğin, küçük gözlü kişilerin cesaretsiz olarak nitelendirilmeleri onun maymun tipiyle denkleştirilmesindedir (Maden, 2017, s. 16). İnsanların görünenin ardındakini, gelecekte olabilecekleri öğrenme istekleri Doğu’da “ilm-i firaset”, Batı’da “fizyonomi (physiognomy)” denilen “gizli ilimler”i ortaya çıkarmıştır (Alkan Ataman, 2022, s. 195).

Beden; söylemlerin ürünü olduğu kadar kaynağı da olduğundan görkemli görülenin söylemlerinden daha değersiz ve önemsiz görünenin söylemini ayırmak için bir ölçüt durumundadır. Beden, görkemli olanın söylemlerinden önemsiz olanın söylemlerini ayırmak için bir alan oluşturmaktadır. Bu anlamda mânilerde sıklıkla yinelenen, benimsenmiş veya yadırganan beden özellikleri toplumun söyleminin hem kaynağındadır hem de o söylemin bir ürünüdür. Önemsenenler, anonim ve sözlü edebiyat ürünü mâni dizelerine dahil olmuştur, dolayısıyla toplumun bedene bakış açısındaki ölçütleri belirlemek için bu metinler üzerinde çalışma yapılması mümkündür. Gagavuzlar, ağırlıklı olarak Moldova Cumhuriyeti’nin güneyinde, “Bucak” adı verilen bölgede yaşayan Ortodoks Hıristiyanlık inancına bağlı bir Türk topluluğudur. 1994’te devletleri Gagavuz Yeri Özerk Cumhuriyet statüsüne erişmiştir. Kültür taşıyıcısı ve yaratıcısı olarak Gagavuz kadınları toplumda etkin bir roledir. Geçiş törenleri, bayramlar gibi unsurlarsa kadının erkeklerden oldukça fazla fonksiyona sahip olduğunu göstermektedir. Gagavuz kadınları; nesiller arası dinî ve geleneksel inançlarının aktarılmasında da erkeklerden daha önemli roller oynamaktadır (Iusiumbeli, 2008, s. 1-15).

Türkiye’de “beden” odaklı çalışmaların genellikle “Beden dili” vurgusunu taşıdığı, bedene folklorik açıdan bakmayı ve kültürel değerlendirmeleri içermediği görülür (Gürçayır, 2007, s. 9). Türkiye’de sosyal psikoloji ve sosyoloji alanlarındaki sınırlı sayıda çalışma içinde beden, davranışların kültürel anlamları ve işlevleri üzerinde durulmuştur. Folklorun araştırma ve temsil alanlarından Türk folklor araştırmalarında “Beden Folkloru” kimi zaman gündeme getirilmiştir. “Davranış Folkloru” başlığı ve kapsamında beden folklorunun da incelendiği bütüncül çalışmaların eksikliği görülmektedir (Aça ve Demir, 2020, s. 1254). Bu çalışmada Türk Dünyası Edebiyat Metinleri Antolojisi’nde (2007) (8. Cilt) yer alan 459 Gagavuz mâni beden folkloru ve kadın açısından incelenmiş, mânilerin neredeyse tamamında kadınla ilgili veriler olduğu görülmüştür. Mânilerin söylendiği kişiler ekseriyetle kadınlardır, nadiren erkeğe hitap edilen dizeler yer almaktadır. Bu durum, Gagavuz kültüründe kadının yerinin önemi hakkında destekleyici veriler sunmaktadır. Mânilerde; kadınlarla ilgili olarak kullanılmış olan kıyafetler, görünen organlar, takılar gibi bedenle ilgili öğeler ve davranışlar ele alınmıştır. Sınıflandırılan öğelerin yanındaki parantezde yer alan numara, maninin kitaptaki sırasını göstermektedir. Beden folkloruyla benzer konuları inceleyen *kıyafetnâmelerde* “renk”, “boy”, “et”, “hareket”, “saç”, “baş” gibi çeşitli sayıda bölüm açılarak bunların karakter özelliklerine yansımalarıyla ilgili ön kabuller ifade edilir (Alkan Ataman, 2022, s. 193). Beden folklorunda genel kabul görmüş bir kategori sistemi yoktur. Bu nedenle bu çalışmada mânilerde taranan göstergeler üzerinden oluşturulan bir kategori sistemi oluşturulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli/Deseni

Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187). Derlemelerin kayıt altına alınmasıyla elde edilmiş yazılı materyaller, çalışmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Örneklem

Bu çalışmada “Türk Dünyası Edebiyat Metinleri Antolojisi”nin sekizinci cildinde yer alan, Gagavuz Türklerine ait 459 adet mâni incelenmiştir. Mânilerden sadece kadın bedeni ve davranışlarıyla

ilgili ögeler içerenler ele alınmıştır. Bulgular kısmındaki başlıklandırmalar, elde edilen veriler doğrultusunda belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu makalede “doküman incelemesi” yoluyla Gagavuz mânileri taranarak kadın bedeni ve davranışlarıyla ilgili göstergeler içeren mâniler tespit edilip incelenmiştir. Materyalin edinildiği kitapta 520-544 sayfaları arasında yer alan mâniler numaralandırılmış, “Bulgular” kısmında yer alan başlıkları ve örnekleri oluşturan göstergelerin kaçınıcı mânide yer aldığı, ayraç içinde gösterilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu çalışmada doküman incelemesi yapıldığı için etik kurul raporu alınmamıştır.

Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen 459 mâniden elde edilen verilerle oluşan kategoriler, çalışmanın özgün başlıklarını oluşturmuştur. Bulguları içeren bu kısımda; mânilerden elde edilen veriler ortaya konmuş, yorumlanmış, birbirleriyle ilişkilendirilmiş ve örneklendirilmiştir. Her bir veri bir “gösterge”dir.

Bedenin Görünümü

Beden folklorunun inceleme konusu kıyafetnamelerle benzerlik gösterir. Kıyafetnâmelerde bedenin ruhu kaplayan bir giysi, kılıf olduğu düşünülmüş, kişinin beden yapısı ve bazı davranışları gibi dışarıdan gözlemlenebilen somut özelliklerinden yola çıkılmıştır. Bu yolla da insanın tinsel yaşamı, ahlaki ve karakteri hakkında çıkarımlarda bulunulmuş, hükümler verilmiştir (Alkan Ataman, 2022, s. 195). Toplumca benimsenin beden özellikleri ve davranışlar modern metinlere, günlük yaşama, eski eserlere yansımıştır. Eserler ya da metinlerde bir çıkarım yapma gayesi olmasa da bir çıkarımdan hareket edilmesi söz konusudur. Bu çıkarımlar toplumsal ve bireysel hafızanın birer tezahürüdür. Aksi takdirde “güzel”in ortak bir sosyal tasviriyle ilgili verilere rastlanmazdı. Güzel olanın faydalı ve iyi olanla özdeş görülmesi estetik biliminin başlangıç sorunlarından biridir. Temelde ayrı değerler olsalar da güzel olan iyi ve faydalı olan olarak görülmeye devam etmektedir. Kıyafetnamelerde, beden folklorunda, davranış sosyolojisi, diğer bedenle ve davranışla ilgilenen pek çok inceleme alanında kültürün yansımaları irdelenmektedir. Hâkim kültürün onayladığı davranış ve görünüş özellikleri bireylerin bedeninde aranmaktadır. Manilerde bedenin biçimi güzel/ çirkin gibi genel ifadelerin yanı sıra çiçeklere, mevsimlere, yıldızlara, hayvanlara benzetilmesi şeklinde gözükmemektedir. Doğanın güzellikleri ve beden arasında ilgi kurulmaktadır. Boydan bahsedilmekte, kilodan bahsedilmemektedir. Bedenin örtüsü olarak düşünülebilecek “ten” de mânilerde yer almaktadır. Beden bölümleriyle ilgili göstergeler ağırlıklı olarak “baş” bölgesinde bulunmakta, gövdedeki unsurların çoğunun “meme” ile ilgili olduğu görülmektedir.

Genel Özellikler

Beden folkloruyla birlikte, kültürü, kültürün ürünlerini açıklamak ve yorumlamak için sözlü ve yazılı metinlerin kullanılabilmesinin yanı sıra bedensel metinlerin de yorumlanabileceği fikri ortaya çıkmıştır. İnanç, gelenek-görenek, ritüel ve söylemlerin bedenselleşerek kendilerine yeni bir ifade şekli bulduğu gerçeği dikkati çeker (Gürçayır, 2007). Gagavuz mânilerinde kadın bedeniyle ve davranışlarıyla ilgili kullanılan unsurlar da kadının inanç, gelenek, toplumsal söylem gibi noktalarda rolünü, ona nasıl bakıldığını gösterebilir. Bireyselliği, canlılığı ve cinsiyetiyle beden, daima kendisine tikel bir kimlik ve bedensel disipline edinmek ister. Dinî-kültürel beden disipliniyle, istedik davranışı, sağlığı, güzelliği, beklentileri yükleyen iç ve dış kuvvetlerce şekillendirilen bedenlerimiz kültürel inşaların yerleridir (Marcos, 2005, s. 13).

Güzel/ Çirkin

Güzel ve çirkinle ilgili göstergelerin genel olarak ifade edildiği kısımlarda güzelliğin daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Çiçek türleri, yüzük taşı, yıldız, kuzu, turfanda yemiş, bülbül gibi göstergeler, güzellikle özdeşleştirilmiştir. Bu unsurlar kadını güzel görünümlü/ kokulu, genç, zarif, narin ve korunmaya muhtaç, zor bulunan, parlak ve bir o kadar da uzak, güzel sesli özelliklerle donatır. Çirkin olmak; boyun çok uzun, yaşın geçkin olması, sürekli gezmekle nitelenir. Sırık, ekşilik, kırılmış eşek göstergeleriyle ortaya konur.

Güzellik (2), çok/ pek güzel (3, 82), çirkin (13, 109) güllerden güzel (82), güzel olan düşünsün (92), benzer yüzük taşına (214), tomrucak (272), karanfil, konca gül (275), sabaa yıldızı gibi (359), turfanda yemiş gibi (402), sürmeli kuzu (406), çiçek olmuş (416), uzunsun sırık gibi ekşisin koruk gibi ne gezersin daydan daya kırılmış eşek gibi (435), benzer bülbül kuşuna (438), gülünden kendi güzel (454).

*Ah aalemi aalemi
Annıma çattım kalemi
Bu güzellik sendeykan
Çok yakarsın aalemi (Tural, Elçin, Yıldız ve Tural, 2007, s. 520)*

*Ak koyun meler gelir
Dayleri deler gelir
Yarı çirkin olanın
Aklına neler gelir (Tural vd., 2007, s. 521)*

*Karanfilsin kararın yok
Konca gülsün timarın yok
Ben seni çoktan sevdim
Halından haberim yok (Tural vd., 2007, s. 534)*

*Sürüsünden ayrılmış
Sürmeli kuzu
Anesinden ayrılmış
Kıymetli kızı (Tural vd., 2007, s. 541)*

*İndim çöşme taşına
Baktım suyun aşkına
Benim bir yârim var
Benzer yüzük taşına (Tural vd., 2007, s. 531)*

Boy

Mânilerden hareketle Gagavuzlarda kadınlar için makbul görülen boyun orta ve kısa boy olduğu anlaşılmaktadır. Çok uzun boy benimsememektedir. Ortadan biraz daha uzun olanlara yüksek/ selvi boylu denmektedir. Boyla birlikte incelik de dikkate alınmakta, *fidan*, *alçacık dal*, *selvi* gibi ağaçla ilgili göstergelere benzetilmektedir.

Alçacıksın dal gibi (17), yüksek boylu (53), ince boylu (125), benzer fidana, aazacık boydan kısa (236), selvi boylu (274), uzunsun sırık gibi (435)

*Ay duar ayan ayan
Yollarda kaldım yayan
Yüksek boylu gül fidanım
Koyununa girdim uyan (Tural, Elçin, Yıldız ve Tural, 2007, s. 523)*

*Kaleden indim hasa
Halvayı bastım tasa
Benim bir yârim vardır
Aazacık boydan kısa (Tural vd., 2007, s. 532)*

*Uzunsun sırık gibi
Ekşisin koruk gibi
Ne gezersin daydan daya
Kırılmış eşek gibi* (Tural vd., 2007, s. 543)

Ten

Kadınların teni beyazlık ve güzel koku yönüyle ön plana çıkmaktadır. Taze yağmış kar, menekşe benzetmeleri kadınların temizlik, güzel kokma, beyaz tenli olma özelliklerini vermektedir. Dört yanı menefşeli ifadesi de çiçeklerin takı olarak kullanıldığını göstermektedir.

Taaze yağmış kar gibi (18), *kız biaz* (49, 50), *kokusu menefşeden* (85), *bir biyaz* (87), *beniz* (171), *dört yanı menefşeli* (362).

*Alçacıksın dal gibi
Tatlıcasın bal gibi
Açtım yüzüne baktım
Taaze yaamış kar gibi* (Tural, Elçin, Yıldız ve Tural, 2007, s. 521)

*Aya baktım ay ayaz
Kıza baktım kız biyaz
Kesece saldım para az
Etti bana bütün yaz* (Tural vd., 2007, s. 523)

Yaş

Kadınlar için benimsenen yaş, ergenlik yıllarıyla yani on dört-on beş yaşla gösterilmektedir. Otuz yaşından itibaren kadınlar olumsuz özelliklerle belirtilmektedir. Bazı anne-babaların çalıştığı ve kız çocuklarını ninelerin büyüttüğü anlaşılmakta, böylelikle yaşça büyük olan ama olumlu görülen kadın göstergelerine rastlanmaktadır.

Küçük, on dört on beş yaşında (42), *on beş yaşında kızların* (291), *küçücük* (328), *gencecik* (372), *otuz yaşında kız (çiizni sıçan imiş)* (198), *kart uursuz* (206).

*Hay yemiş kara yemiş
Dalları suya yinmiş
Otuz yaşında kızın
Çiizini sıçan yemiş* (Tural, Elçin, Yıldız ve Tural, 2007, s. 530)

*Aul boyu gül Fatma
Vazgeç oolan laf katma
Benim yârim küçük daa
Ondört onbeş yaşında* (Tural vd., 2007, s. 522)

*İki kaun bir karpuz
Kaç ordan be kart uursuz
Ne durmuşun karşımda
Açan diilsin yaşında* (Tural vd., 2007, s. 531)

*Baalara girdim baa için
Gül kopardım yar için
Nineler kızları büyütmiş
Delikannılar için* (Tural vd., 2007, s. 523)

Bedenin Görünen Organ ve Kısımları

Baş

Gagavuz mânilerinde kadın bedeniyle ilgili göstergelerin ağırlıklı olarak baş bölgesiyle ilgili olduğu görülmektedir (Bkz Resim1 ve Resim 2). Suretin ve saçın önemi anlaşılmaktadır.



Şekil 1 Gagavuz kadını temsili resim 1 (Gagauz Yortuları, Adetleri, Sıraları, 2017)



Şekil 2 Gagavuz kadını temsili resim 2 (Gagauz Yortuları, Adetleri, Sıraları, 2017)

Yüz

Kaş, göz, kirpik, yanak, dudak, burun, alın, çene, kulak unsurları yüzü oluşturur. Ele alınan metinlerde burun, kirpik, çene, kulak ve alınla ilgili hiçbir göstergeye rastlanmamıştır. Göstergeler (sırasıyla) göz/ kaş, yanak ve saçta yoğunluktadır. Yalnızca “yüz” ifadesi 7 kez, 1 kez de “güzel yüz” kullanılmıştır. Bütüncül bir yüz güzelliğinden ziyade belli organların güzelliğinin dikkate alındığı görülmektedir.

Yüzüm/nü (6, 17, 165, 351, 352, 381, 429), güzel yüzlüm (374)

Ufacık kuş yüzümü

Görsem yârin yüzünü

Omuz omuza gelsek

Öpsem kara gözünü (Tural, Elçin, Yıldız ve Tural, 2007, s. 542)

Göz ve Kaş

Gagavuz kadınlarının yüzlerinde en dikkate alınan unsurun göz ve kaş olduğu görülmektedir. Kaşın ve gözün kara olanı makbuldür. Renkli gözlüler de bulunmakta ama benimsenmemektedir. Kadınların genel olarak küçük gözlü oldukları “gözleri sıçan, gözünü sıçan yemiş” ifadelerinden anlaşılmaktadır. Kaşlar ince ve siyah olmalıdır. Metinlerin hiçbirinde kirpiğe rastlanmaması, kirpiğin bir güzellik unsuru olmadığını gösterir. Gözler, güzellik unsuru olmanın dışında beddualarda ve hasretin ifadesinde kullanılmıştır.

Gözleri sıçan (28), gözü kaşı karaca (90), kaş (72, 339), karmal gözlü (136), bir çift kara kaş (149), iki gözün kör olsun (162), kaşların kalem çatmış (172), petri kara kaşlı (182), gözlerini sıçan imiş (192), çakır kızı bırakmalı kara gözlü sarmalı (212), kara gözlü/m (235, 254, 374, 429, 456, 459), kaşları var incecik (298), ingem kara kaşlıca (371), gözlerim yolda kaldı (426), hilal kaş (430),

*Ufacık yüzük taşı
Görünür köşe başı
Yârimin hilal kaşı
Çatlatır dayı taşı (Tural, Elçin, Yıldız ve Tural, 2007, s. 543)*

*Portakal oyamadım
Ben sana doymadım
Gel güzel yüzlüm kara gözlüm
Ben sana doymadım (Tural vd., 2007, s. 540)*

*Hay dut emiş dut emiş
Dalları suya inmiş
Benim vardır bir yârim
Gözlerini sıçan imiş (Tural vd., 2007, s. 530)*

*İki tahta çatmalı
Arasından bakmalı
Çakır kızı bırakmalı
Kara gözlü sarmalı (Tural vd., 2007, s. 531)*

Yanak

Mânilerde yanak; rengi, tazeliği, süsleriyle yer almaktadır. Kırmızılığı ve tazeliği yönüyle “çiğ düşmüş kırmızı gül”e benzer, kaymak gibi lezzetli ve beyazdır. Kulağa takılan çiçekler ve makyaj yanağın süsleridir. Öpülsün diye uzatılan yanak sol yanaktır.

Yanaanda (gül olsun) (25), al yanak (76, 281), yanakları kırmızı (112), çii düşmüş güle benzer yanakları (252, 441), (karanfil) yanaana tak (265), al yanak kaymak gibice (281), yanak (301), her bir boya yanakta (332), sol yanaam (350), yanacım/n (al gül) (352, 353).

*Varnanın kavakları
Titreyor yaprakları
Çii düşmüş güle benzer
Yârimin yanakları (Tural, Elçin, Yıldız ve Tural, 2007, s. 543)*

*Merdivenden inerken
Almalarım döküldü
Ben almaları toplarken
Sol yanaam öpüldü (Tural vd., 2007, s. 538)*

*Karanfilim ek beni
Saasılara dik beni
Eer katmer açarsam
Al yaana tak beni (Tural vd., 2007, s. 534)*

Dudak ve Dil

Dudak ve dil metinlerde 1'er kez geçmektedir. Dudağa bir özellik atfedilmezken dil, tatlılığıyla gösterilir. Dişlerle ilgili bir veri de bulunmamaktadır. Mânilerde seçilen sözcüklere bakıldığında göz, kaş ve yanağın önemli göstergeler olduğu ve güzellikle ilintilendirildiği; yüzdeki diğer unsurların pek de dikkate alınmadığı anlaşılmaktadır.

Dudak (305), dili tatlı bal gibi (433).

*Kızlar baalara gider
Kollarında sepetler
Çocuk çıktı selama
Açan dudak yalama* (Tural, Elçin, Yıldız ve Tural, 2007, s. 536)

*Uzun damdan ses gelir
İnce belli yar gelir
Beli ince dal gibi
Dili tatlı bal gibi* (Tural vd., 2007, s. 543)

Saç

Gagavuz kadınlarında saçın yumuşak, kalın ve gür, örgülü ve uzun olmasının muteber olduğu anlaşılmaktadır. Saçın örülmesi, evlilik göstergesi olarak yer almaktadır. Saç rengi konusunda hiçbir veri yoktur.

Saçını kim ördü (99), saçın ipek gibi (221), saçları urgan gibice (281), pembe belekli, demir yürekli (333), saçımı (325), bir teline bin kurban (376), saçım uzun (381).

*Büyün ayin ondördü
Kız saçını kim ördü
Kim yördüsa o yördü
İspat etsin kim gördü* (Tural, Elçin, Yıldız ve Tural, 2007, s. 525)

*Maavi yelekli yârim
Pembe belekli yârim
Nerecikte bıraktın beni
Demir yürekli yârim* (Tural vd., 2007, s. 537)

Gövde

Metinlerde gövde unsurlarının baştaki unsurlara göre daha az kullanıldığı görülmektedir. Başta bulunan organlar daha çok estetik değer taşıırken gövdedeki organlar bedensel güç gerektiren işler açısından işlevseldir. Beden algıları toplumsal cinsiyet ve kültürün içinde gömülüdür (Marcos, 2005, s. 97). Gövdede meme ve bel göstergelerinin ağırlıklı kullanımı, kadının dişil yönlerine, erkekle farkına vurgu yapmaktadır. Kadınların yeni yasamı yaratmadaki evrensel kudreti ve rolü tüm yaşamın kozmik türeyişine bağlanmıştır (Marcos, 2005, s. 15).

El ve Parmaklar

El ve parmak göstergeleri çiçek toplamak ve yüzük takmak eylemleriyle ilintili kullanılmıştır.

Elinde deste güller (82), terlemiştir elleri (286), parmacuna (303), parmakta (332).

*Karşıda Türk yevleri
Çekilmiş perdeleri
İçerdeki kızların
Terlemiştir elleri* (Tural, Elçin, Yıldız ve Tural, 2007, s. 535)

Boyun, Kol, Omuz, Sırt

Boyun, omuz, kol ve sırt göstergeleri yalnızca birer kez kullanılmışlardır.

Boynunda (302), kollar (423), omuz (429), sırtı mintanlı (197).

*Kız gelir dişe kalka
Boyunda altın halka*

Ben yârimi kaybettim
Ararım korka korka (Tural vd., 2007, s. 536)

Meme

Doğurganlığın ve kadınlığın bedensel bir göstergesi olarak meme, metinlerde yer almaktadır. Kaymak, şeftali ve nar benzetmeleriyle beyazlık ve tatla işaretlenmektedir. Ergenlik döneminin (15 yaş) göstergesi olarak da yine meme kullanılmıştır.

Güzel kızın memesi kaymaktandır (133), *memelerine* (145), *şefte/ şeftali* (225, 245), *güüsüne* (248), *on beş yaşında kızların memesinden bellidir* (291), *biyaz memeli* (309), *koyunum/ndaki narlar* (349, 351).

Merdivenden inemem
Yüzümü sana dönemem
Koynumdaki narlerin
Saabisi vardır veremem (Tural, Elçin, Yıldız ve Tural, 2007, s. 538)

Kaya dibi yellidir
Kundurası tellidir
On beş yaşında kızların
Memesinden bellidir (Tural vd., 2007, s. 535)

Bel

İnce bel ve geniş kalçalar kadim doğurganlık simgeleridir. Belin ince olması estetik olarak da önemlidir. Mânilerde belin inceliğinden söz edilmekte, dala benzetilmektedir.

İnce bel, belin incesi (51), *ince belli* (70, 88, 112, 433), *beli ince dal gibi* (433).

Daadan çıktı bir kuzu
Burma burma buynuzu
İnce belli bey kızı
Yanakları kırmızı (Tural, Elçin, Yıldız ve Tural, 2007, s. 526)

Bacak, Diz, Ayak:

İncelenen metinlerde bacak, diz ve ayak sözcükleri birer kez kullanılmıştır. Bu durum bu uzuvların görünmediği geleneksel giyim tarzıyla ilgili olabilir. Aynı zamanda cinsel kimlik açısından kadına özgü olmamaları da gerekçe olabilir.

Beyaz baldır bacak (142), *dizedan* (15, 384) *ayaanda* (47).

Elinde gümüş nacak
Sandım bana uracak
O beyaz baldır bacak
Kime kısmet olacak (Tural vd., 2007, s. 528)

Kıyafetler

Başlangıçta giyim, doğal koşullardan korunmanın bir zorunluluğu olarak ortaya çıkmıştır. Zamanla meydana gelen teknolojik gelişmelerin de etkisiyle süslenmek amacıyla kullanılan giyim, bedene yapılan eklemeler olarak tarif edilmiştir. Giyim tam olarak bir kültür ürünüdür ve insanların yaşam biçimini belirten önemli göstergelerden biridir (Koç, 2009, s. 243-245). Kıyafetler bedenün görüntüsüne etki eden unsurlardır, bedenlerin benzerliği kıyafetle farklılaştırılabilir. Coğrafi, dinî, kültürel özelliklerle şekillenir, bireysel seçimlerle tamamlanırlar. Etnik grupların ve yerel unsurların,

gelenek/görenek, kolektif belleğin kaybolmaya yüz tutması ve bunların yerine makineleşmenin, küreselleşmenin gelmesi geleneksel giysilerin ve çizgilerin güncelliğini yitirmesine neden olsa da sözlü gelenekte izlerini bulmak mümkündür. Sözlü gelenek ürünü olmaları nedeniyle mânilerde geleneksel giyimin özellikleri görülmektedir. Metinlerde renkler, kıyafet parçaları hakkında veriler bulunmaktadır. Baştan ayağa doğru bir sıralama yapılacak olursa mânilerde: tülbind, peştamal, çömber, şal, mintan, entari, gömlek, yelek, yaalılık, palto, kürk, fistan, şalvar, dimi, çorap, sargı, kundura ve çizme yer almaktadır (Bkz. Resim 3). Giysilerde mavi ve mor renklerin kullanım sıklığı fazla olmakla birlikte beyaz, yeşil ve al da bulunmaktadır. Malzeme olarak keten kumaş, ipek, kürk kullanılmakta, süslemeler sırma ve tellerle yapılmaktadır. Sargı ve çoraplar dize kadardır. Çemberin yaşla ve medeni durumla ilgisi vardır. Kızlar ve evlenmemiş genç kadınlar çemberin altına kırmızı, gök mavisi va açık renklerde “barız” bağlarlar. Evli kadınlar ise koyu mavi, koyu kahverengi ve bordo barız kullanırlar (Gagauzluk Cümne Birlii [GCB], 2017, s. 276).

Tülbindim (426), peştamal (447), maavi çömber (324), yeşil şal (197), mor mintan (197), al entari (22), keten gömlek incecik (298), maavi yelekli (333), maavi yelek mor diyme (334), yaalılık (16), dört ucu sırmalı yaalılık (375), paltosu biçim biçim (361), kürk, eni kostüm, şuba/ kürk (102), fistanı şal midir, şelvar/ şalvar/ şalvir (76, 233, 304), maavi dimi (325), ipek çorap (topuktan dize kadar) (34) Ak sargılar dizedan (15), sargı (383), kundura (216, 232), kundurası tellidir (291), ayakkabı (398), çizme (47), biyaz giyme/ üşürsün- duyulur (92, 93), maavi midir morunuz (330).

*Kızın fistanı şal mıdır
Kızdan şalvir var mıdır
Çocuun kuşaa al mıdır
Çocuktan ahmak var mıdır? (Tural, Elçin, Yıldız ve Tural, 2007, s. 536)*

*Biyaz giyme yüşürsün
Güzel olan düşünsün
Duva et Allah'ına
Seni bana düşürsün (Tural vd., 2007, s. 524)*

*Çalayım bir şen türkü
Yârim sıbıttı kürkü
Eni kostüm kestirmiş
Bir da şuba diktirmiş (Tural vd., 2007, s. 525)*

*Maavi çömber maşalla
Sen benimsin inşalla
Yolcular yola giderkan
Kavuşurur işşalla (Tural vd., 2007, s. 537)*

*Tülbindim dalda kaldı
Gözlerim yolda kaldı
Elem çekme nazlı yar
Önümüzde aaz kaldı (Tural vd., 2007, s. 542)*

*Hay tangılar tangısı
Benim yârim hangısı
Sırtı mor mintannısı
Başı yeşil şallısı (Tural vd., 2007, s. 530)*

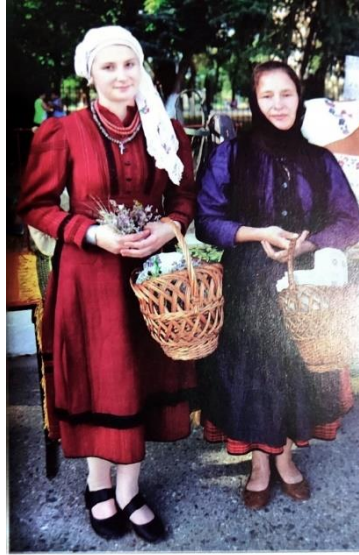
*Ak sargılar dizedan
Gel gidelim bizedan
Seninnan konuşalım
Avustostan güzedan (Tural vd., 2007, s. 521)*

*İndim dereden aşaa
Kunduram urdu taşa
Merak ettim o puştâ
Akıl kalmadı başta (Tural vd., 2007, s. 531)*

*Al almayı buçakladım
Yaalımı saçakladım
Sandım yar yanımda
Yastımı kucakladım* (Tural vd., 2007, s. 521)



Şekil 3 Yağmurla ilgili bir ritüelde Gagavuz çocukları geleneksel kıyafetleriyle (GCB, 2017, s. 25)



XX-ci üzyılın rabalarına giyimni
beşalmalytkalar Diana GÜMÜŞ (solda) hem
Mariya KÖSÄ "Gagavuz Gergefi" festivalindä.
Valkanes kasabası. 30.08.2017 y.

Şekil 4 Geleneksel giyimli Gagavuz kadınları (GCB, 2017, s. 115)

Ziynet Eşyası ve Diğer Eşyalar

Mânilerde ziynet eşyası sınırlıdır. Altın, gümüş, elmas gibi değerli maden ve taşlardan neredeyse bahsedilmez. Bu durum halkın gelir durumunun zayıf ve yetersiz olduğunu gösterebilir. Kadınların çiçek, sırma, tel, boncuk, mercan gibi maliyeti daha düşük unsurlarla süslandıkları görülmektedir. Kıyafet ve aksesuarlarda mavi, mor, al, yeşil gibi canlı renklerin seçilmesi hem bir bahar güzelliği oluşturmakta hem de maliyetsiz süslenme imkânı sunmaktadır. "Kız mercansız olmaz" ifadesi bekar kadınların mercan taktığını ortaya koyar. Bekaretin mercanla ilişkilendirildiği, mercan takan bir kadının bekar olduğunun göstergesi olduğu ve dolayısıyla ona talip olunabileceği çıkarımı yapılabilir. İğne, gergef gibi eşyalar kadın marifetlerini göstermekte, tambura halkın müzik aletleri hakkında bir veri sunmakta, tepsi, kilim, mendil unsurları günlük yaşamdaki eşyalar olarak yer almaktadır.

Kız mercansız olmaz (26), tellenmiş (29), bilezik (58), boynunda altın halka (302), yüzükler (303), maavi yüzük (332), boncuk (380).

Gergef, yiinecik, gözce (169), al kilim (altında gelinle güvee oynar) (190), tambura (254), maavi tepsi (331), mendilimin yeşili (346), testi (399).

*Al perde eşil perde
Kız koydu çocu u derde
Ördek gerdansız olmaz
Kız da mercansız olmaz* (Tural, Elçin, Yıldız ve Tural, 2007, s. 521)

*Gök güvercin olayım
Gergefine konayım
Yineciini alayım
Gözceesini oyayım* (Tural vd., 2007, s. 529)

Eylemler (Davranışlar)

Beden folkloru çalışmaları oldukça geniş bir yaklaşım alanını kapsamaktadır. Bedensel duruşlar/ durumlar, hadım etme, kına, dövme vb. bedensel pratikler, jest ve mimikler, ritüellerdeki beden hareketlerinin, bedenin biçimi, kullanımı, işlevi ve anlamlandırılmasına yönelik pek çok konuyu ihtiva etmekte ve incelemektedir (Gürçayır, 2007, s. 16). Nörolojiye göre jest, bir zamanların yegâne dil biçimi olarak görülmektedir. Jest ve konuşma beynin aynı bölümünde ve benzer şekilde üretilir. Jest ve konuşma, günümüz dünyasında insanlar arası bir iletişim biçimi olarak birlikte bulunur ve kültürel olarak inşa edilirler (Barnard, 2019, s. 40). O halde jest ve mimikler de konuşmakta ve kültüre özgü özellikler taşımaktadır. Gagavuz mânilerinde kadınların davranışları, durumları, jest ve mimikleri oldukça geniş bir yer bulmaktadır. Eylemlerin bazıları günlük rutin davranışları/ sorumlulukları, bazıları sevgilinin beklentilerini, bazıları buluşma, sevgi gösterme ve naz etme biçimlerini göstermektedir. Bir sevgili olarak kadın, çoğunlukla gezmektedir. Salınarak, nazlanarak, nazıkçe, dükkânların önünde gezerken anlatılması kadının latif ve zarif görüntüsüne ve alışveriş olgusuna işaret eder. Meşeden gelmesi, un elemesi, kolunda sepet olması, ortalığı süpürmesi, elma toplaması, ipek bükmesi, kahve kavurması, bağlara ve orağa gitmesi günlük işlerini gösterir. Hareket halinde olmadığına direğe dayanıp duran, altın kafesten bakan, sundurmada veya tepede oturan vaziyette tasvir edilir. Sevgilisine görünmek isteyen kızların damın/ evin etrafını gezdikleri, ellerinde çiçek bulduklarını anlaşılmaktadır. Kadınların yazları meşguliyetlerinin daha fazla olduğu anlaşılmakta, yaşanan yerin karasal iklime sahip olduğunu düşündürmektedir. Sevgi ve ilgi göstergesi olan eylemler: göz etmek, nazlanmak, konuşmak, yavuklusunun sözünden çıkmamak, karşılıklı mâni söylemek, kaçarak gelmek, dudak yalamak, kaşını kaldırmaktır.

Yakarsın (2), tükan/ dükan önünde gezer (3,82), oturmuş un yeler (32), naziktir gezmesi (47), sallanır selvi gibi (54, 60), hem gelir hem nazlanır (57), yarsız gezersin (71), geliyor meşeden (85), damın etrafın gezer (115), gel beni güldür (121), gel yanıma konuşalım (127), gidende gözüm kaldı, söyleyecek sözüm kaldı (137), aşırıya gidemem, yavukluma karşı çıkamam (205), gel kız maane söyleyelim dosta düşmana karşı (242), yar kapuna geldi mi asta olsan kalkarsın (266), gitme yârim sen bu yaz (268), sen ordan çık ben burdan (289), direkte dayalı (300), gelir düşe kalka (302), baalara gider kollarında sepetler, açan dudak yalama (305), duaya gider (306), , süpürü toz eder, yavuklusunu geçer göz eder, Marika kaldırdı kaşını (339), ben almaları toplarken (350), yeşil yipek bükürüm (360), altın kafesten bakar (378), kaave kavurur gümüş ta çinku tavada (424), kız köşede yan vermiş güzelliğine nam vermiş (425), geler oraktan, kitkaları (buketleri) varaktan (432), gelir kaçarak altınarı takarak (434), oturmuş tepede (437), yeşil yipek bükürüm yâre gömlek dikerim (450), sundurmada oturur (453), yevden çıkar yevin etrafın gezer elinde bir konca gül (454).

*İki fiçi karşımda
Benim yavuklum aşırıda
Aşırıya gidemem
Yavukluma karşı çıkamam* (Tural, Elçin, Yıldız ve Tural, 2007, s. 531)

*Ah angısı tangısı
Benim yârim angısı
Benim yârim çok güzel
Tükan önünde gezer* (Tural vd., 2007, s. 520)

*Marinka süpürü toz eder
Yavuklusunu geçer göz eder*

*Marinka kaldırdı kaşını
Yavuklusu salladı başını* (Tural vd., 2007, s. 538)

*Uzun damdan ses geler
Çıkın bakın kim geler
Kızlar geler oraktan
Kitkaları (buket) varaktan* (Tural vd., 2007, s. 543)

*Tuzlaya gittim tuz için
Kışlaya gittim kız için
Kız köşede yan gelmiş
Gözelliğine nam vermiş* (Tural vd., 2007, s. 542)

*Kale kaleye karşı
Kaleden attım taşı
Gel kız maane söyleelim
Dosta düşmana karşı* (Tural vd., 2007, s. 533)

Kadına duyulan aşk, erkek açısından yakıcı bir durum olarak görülür. Ayrılık veya terk etmek beddualarla engellenmeye çalışılır. Erkeğin temennisi sadıkane biçimde sevilme, تنها yerlerde, karanlık zamanlarda buluşmak, bekar ve genç bir kadınla evlenmek, öpmek, sarılmak, mektuplaşarak duyguların karşılıklılığından emin olmaktır. Toplumun daha önce evlenmemiş kadınların evlenmesine daha sıcak baktığı, çiftlerin buluşmalarının ve aşkın gizli tutulması açısından bakıldığında da tutucu bir yapıda olduğu söylenebilir. “Var boşan kocandan gel kabulümsün kız gibi” “iki sevdalı yârim var biri yölse (ölse) biri var” örneklerinde olduğu gibi sıra dışı durumların da yaşanabildiği anlaşılmaktadır. Erkeğin dilinden kadında gözlenen, kadından beklenen eylem ve davranışlar şöyledir:

Bana kaçacak (7), sararıp solacaksın (11), kalasın, arayıp da bulasın (166), benden başka yar seversen kalkma döşeklerden yat (299), derde koydu (26), arar korka korka (58), öpüşür guguş gibi (59), gel bir kere öpeyim (karannıktır görmezler) (185), uykudan uyanmış, vezirin gülü gibi (60), nineler kızları büyütmiş (62), kaşların çatma, başkasına göz atma (72), duva et Allah'ına (92), gören aklını bozar (96), merhametin yok mu (124), bahtımı denedim iyidin birisine (141), beni tenhaya düşür (146), dön yüzünü göreyim (165), sev beni , kucaana sar beni (176), alatlama (179), kız istemez papazı (208), ne bakarsın kapıdan yabancı köpek gibi (221), beni seversen indir şalvarı aşaa (233), beni gördükçe sarılmaya korkuyor (267), suva kollarını yar boynumdan aşır (423), aldım yâri karşıma bir öptüm bir de sardım (440), var boşan kocandan gel kabulümsün kız gibi (292), söyle anana vermesin seni çobana (294), kızlar bana vuruldu (kemençe çala çala) (295), iil bir yanak öpeyim (301), beni yipsiz baaladı (311), Valkaneş'te konakta, pek yıkanır yalakta, hem durlanır malakta (332) gözlerim yolda kaldı (345), yüreyinde ne varsa mektupta bana bildir (400).

*Su akar güldür güldür
Etrafı pembe güldür
Yüreyinde ne varsa
Mektupta bana bildir* (Tural, Elçin, Yıldız ve Tural, 2007, s. 541)

*Kaya dibi tuz gibi
Sular içtim buz gibi
Var boşan kocandan gel
Kabulumsun kız gibi* (Tural vd., 2007, s. 535)

*Ak gülüm alacaksın
Sararıp solacaksın
Elbet bir gün içinde
Sen benim olacaksın* (Tural vd., 2007, s. 521)

*Bahçelerde gül Fatma
Kaşlerin çatma çatma
Madem beni sevmişin
Başkasına göz atma* (Tural vd., 2007, s. 524)

Maavi üzük parmakta
Her bir boya yanakta
Benim vardır bir yârim
Valkaneşte Konakta
Pek yıkanır yalakta
Hem durlanır malakta (Tural vd., 2007, s. 537)

Durum Belirten Göstergeler

Elinde bir teste gül, kendi gülden taa güzel (115), kızlar kolay alınmaz (122), Süyütçük ortasında (123), Arabistan kızları ne don giyer ne fistan (247), beni bir gelin urdu yararı kız bayledi, payton dolu kız (128), yeve geldim karı yok (132), iki sevdalı yârim var biri yölse biri var (155), biri tarana pişiri, biri burunu şişiri (210), fidanlarda gül bitmiş kokutmayın gidene (157), evvel büüle diyildin seni kim ürüredan yar (189), güzelliimi gördüünen gelennar gitmez geri (193), sizin gibi kızları sokaa dooru atalım (196), görümcenin sözleri kör olaymış gözleri (200), kaynananın dilleri aaladır gelinleri (211), ne bakarsın (253), gitmem buba kambura (254), kıznan çocuk sarmaşık, kızın kiyadı okunmuş (204), ne durmuşun karşımda açan diülsün yaşımda (206), dermende üç kız var en güzeli kendime (217), ingimiz ardından mari kız, kaet karagöz arasaydınız alın bu soydan (218), komşu kızı alannar demirden yürek ister (223), o yar beni almasa, birer birer sökerim (226), ne kız oldum ne gelin (231), kaleden bir kız bakar (243), harmanda sarı saman şimdilik mi be çocuk lafedilecek zaman (255), bu sevda yeter olur, alacaksın tezce al (271), benim yârim saklı mı (280), başını kesmesinler seni bana vermesinler, karannıkta görmesinler (301), beni sana vermezler lafını da etmezler (307), kavarnaya pek yanık (308), köprü altında kızlar tüfek yaldızlar (309), Allah da seni yakşın üç günlük gelin iken (310), benim saçımı örmezler beni sana vermezler (325), çevirin levent yârimi (345), leylek gitti kaz geldi kavuşmamız az kaldı (354), kız koydu çocu derde (355), Allah'ın izinininden istecem de ben seni (391), üç yıl oldu seveli şindi duydu komşular (392).

Kalenin ardı bostan
Yikılsın Arabistan
Arabistan kızları
Ne don giyer ne fistan (Tural, Elçin, Yıldız ve Tural, 2007, s. 533)

Galeta galeta balım var
İki sevdalı yârim var
Ne gam var ne kasavet
Biri yölse biri var (Tural vd., 2007, s. 528)

Damdan çıktı üç güzel
Damin etrafın gezer
Elinde bir teste gül
Kendi gülden taa güzel (Tural vd., 2007, s. 526)

Kitkayı getirmedim
Normayı bitirmedim
Beni sana vermezler
Lafını da etmezler (Tural vd., 2007, s. 536)

Hitaplar

Metinlerde kadına hitap şekilleri de incelenmiştir. Hitaplarda cinsiyet göstergesi olarak “kız” sözcüğü ve sevgililerin karşılıklı olarak birbirine durumunu gösteren “yar” sözcüğü hemen hemen aynı sayıda kullanılmıştır. Milletine ve yerleşim birimlerine göre kadınların kategorize edildiği görülmektedir. Özel kişi isimleri de kullanılmakta, kadınlara çiçek, gül, bülbül, gül fidanı gibi güzellik unsurlarıyla hitap edilmektedir. Kadınların medeni durumlarından, huylarından, ailevi özelliklerinden bahsedilen hitap örnekleri yer almaktadır.

Ak güllüm (11, 284), kız (72 kez), yar (110 kez), gelin (24, 131, 211), (istemem) dul karı (25), Atice'm 39, gül Fatma (42, 72), Mariya (58, 327), Marinka (339), gül fidanı/m (53, 70) baharın güllü gibi

54, Varna'nın gülü gibi (55), bahçede urma, yaalıkta sırma 67, gül demem (74), gülüm (177), merahsız yar (93), hakikatli yârim (166), bırakıp giden yar (189), nazlıca yârim (234), uçurttum bülbülü (106), on beş Bulgar içinde bir Gagavuz (107), Bulgar kızı (nazlı) (414), Komrad'ın kızları (fodul- gururlu ve nazlı) (417), yeni yar (110), dilber (110, 209), güzel (110, 121, 323), üç güzel (115), bey kızı (112), sevda çekmeyen kızlar (118), sevda çeken kızlar (171), Mari kız (294), genç kız (330), karı (132, 341), kalaycının karısı (340), sevdiğim (168), yavuklum/n (175, 390, 399), komşu kızı (256), eşim (251, 346), güzelim (357).

Karşıdan gördüm seni
Ak gülüm sandım seni
Kıyamaska kokmaya
Ellere verdim seni (Tural, Elçin, Yıldız ve Tural, 2007, s. 535)

Dereler buz bayledi
Aucılar iz bayledi
Beni bir gelin urdu
Yaramı kız bayledi (Tural vd., 2007, s. 527)

Göz ederim aldırılmaz
Yol tutarım yaklaşmaz
Benim güzel yavuklum
Kimseye lafin atmaz (Tural vd., 2007, s. 529)

Biyaz giyme sem olur
Yârim demesem olur
Üüle merahsız yâri
Hiç ta görmesem olur (Tural vd., 2007, s. 525)

Kara bakır kalaylı
Komşu kızı kolaylı
Kolayını da bilseler
Kızı bana verseler (Tural vd., 2007, s. 533)

Şu Tunanın sazları
Vak vak eder kaazları
Şu Komradın kızları
Çok fodul hem da nazlı (Tural vd., 2007, s. 542)

Sevgili dışındaki kadınlar genellikle komşudur. Sevgilinin komşu kızı olması, sevginin yıllarca saklanması durumu sıkça gözlenir. Yaşı ve konumu yönüyle kendisine olumsuz bakılan kadınlar da vardır.

Komşu (7, 14, 20, 148, 223), kaynana (37) analık (370), ingem (371), varmam ortak yüstüne (382), kart kuduz (405).

Ah saçak veran saçak
Dayansan yıkılacak
Topla komşu kızını
Kızın bana kaçacak (Tural, Elçin, Yıldız ve Tural, 2007, s. 520)

Penceresi aralık
Ne bakarsın analık
O yar beni almasa
Dünya bana karannık (Tural vd., 2007, s. 539)

Sandık sandık yüstüne
Pinmem sandık yüstüne
Dünyada yarsız kalsam
Varmam ortak yüstüne (Tural vd., 2007, s. 540)

*Ateş başı yarıldı
Kaynaa bana darıldı
Ko darılsın darılsın
Oolu bana sarılsın (Tural vd., 2007, s. 522)*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma için seçilen Gagavuz mânilerinde kadın açısından beden folkloru göstergeleri incelenmiştir. İncelenen mânilerin neredeyse tamamının kadınlara ithafen söylendiği görülmüştür. Kadının Gagavuz kültüründeki yerini göstermesi bakımından bu veriler oldukça anlamlıdır. Kadının bedeniyle ilgili unsurların büyük çoğunluğunun baş bölgesinde yer alması, onun estetik olarak varlığının ön planda olduğunu ortaya koyar. Çizilen kadın portresi kara kaşlı, kara gözlü, al yanaklı ve beyaz tenlidir. Gövdeyle ilgili göstergeler, baş bölgesine göre çok daha azdır. Gövdede öncelenen unsurlar ince bel ve meme gibi doğurganlık ifade eden göstergelerdir. Günümüz algısının aksine kadının kilosuyla ilgili bir veri yoktur. Orta boylu kadınlar makbuldür. Erkeklerin kadınlara bakış açısı onları estetik, doğurgan, zarif ve uğruna çaba gösterilmesi gereken değerli varlıklar olarak gördüklerini göstermektedir. Kına, dövme gibi bedende değişiklik oluşturan uygulamalardan hiç bahsedilmemiştir. Kadının günlük davranış ve hareketleri, iptidai dişil rollerine uygun olarak yansımaktadır. Evde yapılan işler, toplayıcılık vazifeleri, süslenmek kadınıla ilgili rollerdir. Bedenleri, kuvvet gerektiren işlerle ilintilendirilmemiştir. Zengin bir hayata sahip olmadıkları, ziynet eşyası göstergelerinin yok denecek kadar az olmasından belli olmaktadır. Toplumun, daha önce evlenmemiş kadınların evlenmesine olumlu baktığı görülmüştür. Bu evlilikler genç yaşta ve karşılıklı sevgiyle kurulmaktadır. Hitap ifadeleri açısından değerlendirildiğinde öncelik cinsiyeti belirten “kız” ve karşılıklı sevenlerin birbirine karşı durumunu ifade eden “yar” sözcükleri en sık kullanılanlardır. Beden folkloru açısından değerlendirildiğinde Gagavuzlarda kadının önemli ve değerli olduğu, estetik açıdan güzel özelliklerle donandığı, bedensel varlığının bir obje gibi değil ruhunun yansımaları olarak düşünüldüğü, övülmesi, sevilmesi, ilgilenilmesi, korunması gereken naif bir insan olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Mâniler sözlü kültürün taşıyıcılarından. Ait oldukları toplumun ortak ürünü olmaları nedeniyle kültürel kimlikle ilgili kodları barındırırlar. Bütün uluslar yaşam tarzlarını, beğenilerini, geçmişlerini, sevinç ve kederlerini sözlü ürünlere yansıtmış ve nesilden nesile aktararak kolektif hafızayı beslemişlerdir. Kültürü ve kültürden doğan unsurları antropoloji, sosyoloji, kültür dil bilim, edebiyat gibi bilim alanları incelemektedir. Antropoloji, sosyoloji, psikoloji ve edebiyatın ortak çalışma alanı sayılabilecek beden folkloru, kültürün bedene akseden yanlarını araştırmak ve yorumlamak gayesindedir. Bu anlamda bedende görünen organlar, giyim-kuşam, süslenme, bedene yapılan dövme, kına gibi uygulamalar, davranışlar gibi unsurlardan hareket eder. Yazının olmadığı dönemlerde insanlar, bilgi ve tecrübelerini nispeten estetik yolla aktarım gayelerini sözlü edebiyat ürünleriyle, halk oyunları ile gerçekleştirmişlerdir. Taklit, temsil, benzetim yollarıyla simgesel bir dil kullanarak bilgiyi taşınabilir boyuta indirgemişlerdir. Türk sözlü kültüründe önemli bir yeri olan mânilerde de bu bilgilere erişmek mümkündür. Sözlü edebiyat ürünlerimizin diğer türlerinin de disiplinlerarası yöntemlerle değerlendirilip halk bilgisi, görgüsü ve bakış açısına dair verilerinin ortaya konması gerekmektedir. Halk bilimi disipliniyle ilgili her konunun “halk bilgisi” bakışıyla ele alınması son derece önemlidir. Bu bakış açısı, bilimin temelini oluşturan kaynaklara erişmekle eşdeğer olacaktır. Geçmişten beri bilhassa sözlü ürünlerin amacı ve işlevi bilgilerin nesiller boyunca aktarımını sağlamak olmuştur. Zamanla estetik, eğlendirici niteliklerle donanmış olmaları, çekirdekte bir değişikliğe neden olmamıştır. Halk edebiyatının sözlü ve yazılı metinlerinde alt metin okumalarının ve dolayısıyla asıl çekirdeğe inmenin metinlerin bağlamını (nerede, ne zaman, kim tarafından, hangi koşullarda) anlamak açısından da değerlendirilmesi yerinde olacaktır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma tek yazarlı olduğu için yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Aça, M. ve Demir, B. (2020). Kültürel ve sosyal davranışların anlam ve işlev dünyasına bir yolculuk: davranış folkloru. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, XIII(32), 1253-1277. doi: 10.12981/mahder.806709
- Alkan Ataman, H. (2022). Hamdullah Hamdî'nin Kıyafetnâme'sinin bir nüshası üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-BELLETEN*, (74), 193-222. doi: 10.32925/tday.2022.91
- Barnard, A. (2019). *Tarihöncesinde dil*. M. Doğan (Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Çonoğlu, S. (2011). Cumhuriyet Devri Türk romanında beden yapısı, bedensel davranışlar ve kişilik ilişkileri üzerine bir çözümleme -Halide Edip Adıvar "Sinekli Bakkal"-Yakup Kadri Karosmanoğlu "Yaban"- Reşat Nuri Güntekin "Yeşil Gece"- . *Turkish Studies*, 6(4),475-496. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2547>
- Gürçayır, S. (2007). *Çağdaş kentte beden folkloru*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gagauzluk Cümne Birlii. (2017). *Gagauz yortuları, adetleri, sıraları III*. T. Zanet (Ed.). Chişinau: Pontos Basım Evi.
- Helvalı, E. E. (2019). *Erken dönem uyumsuz şemalar ile yeme tutumu arasındaki ilişkide yakın ilişkilerin, vücut algısının ve benlik saygısının aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Iusiumbeli, İ. (2008). *Gagauz Yeri'nde kadın*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, A. (2019). Halkbilimi çalışmalarında disiplinlerarasılık: "neden", "ne zaman", "nerede" ve "nasıl"? *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12(28), 925-944.
- Koç, A. (2009). Kütahya merkezinde giyim-kuşam kültüründeki değişmelerin çözümlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, II(9), 243-261.
- Maden, S. (2017). Türk edebiyatında kıyafet ilmi ve kıyafetnameler. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 11-22.
- Marcos, S. (2005). *Bedenler, dinler ve toplumsal cinsiyet*. S. Özbudun, B. Şafak ve I. Çayla (Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Tural, S., Elçin, Ş., Yıldız, N. ve Tural, G. (2007). Gagavuz Türkleri mâniler. *Türk Dünyası edebiyat metinleri antolojisi VIII* içinde (ss. 520-544). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T. (2017). *An experimental study on women to understand negative mood, appearance anxiety, body dissatisfaction, and body shame considering adlerian theory and objectification theory*. Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Young, K. (1998). Beden folkloru. *Milli Folklor*, S. Cengiz (Çev.), V(38), 136-139.

Extended Abstract

Introduction

The human body determines its position in relation to the outside world. The manifestations of his inner world, that is, his spiritual, cultural sphere, are manifested through his body, which has a connection with the outside world. Research on the origin and initial state of the language, which we know to be our most basic element of communication, is still ongoing. The general opinion is that when languages in the present sense had not yet appeared, the typical person used body language. In some of the societies of our time, languages based only on gestures and facial expressions are observed. As a means of communication, the body is fully functional. Everything that is applied on the body, worn, every change made, behaviors are evaluated as signs. Every person interprets these signs in everyday life without realizing it and makes inferences. Life itself is an sign reading journey. The body gives messages to the outside with its internal and external dynamics. In particular, facial organs have been used since Ancient Times to identify and predict people's characters, personality traits. The use of organs as signs that introduce the individual has led to the birth of different sciences in different cultures. Physiognomy in Western societies, scientific dress in Eastern societies are among these sciences. Studies within the sciences such as anthropology and sociology, in which the body and behavior are studied as cultural signs, can be traced back to the nineteenth century. In our age, especially for the diagnosis of criminals, the detection of people with criminal potential, the external appearance of the person, gestures and facial expressions, applications such as tattoos that can be a symbol of belonging to a community are used.

Method

The evaluation of the interpretation of body signs in folklore and the view of folklore as sub-branches was realized with the term body folklore (bodylore), which was put forward by the American folklorist Katharine Young in 1989. The folklore of the body can be considered as the reflections of the culture to which it belongs on the individual's body. An individual reflects the characteristics inside to the outside or does not have internal-external integrity and tries to achieve this integrity by making changes to his external appearance. It is worth noting that making changes to the external appearance can be religious, ethnic, etc. there is also a function of showing subordination to groups. Tattoos, henna, ornaments, clothes that cause changes in a person's physical structure; piercing applications made to certain parts of the body such as tongue, ear, navel, eyebrows, hair and hair related procedures, modern cosmetic / plastic surgery procedures, etc. all elements are evaluated culturally in the body folklore studies. It is based on the fact that a person does not establish communication, which is one of his basic needs, only with spoken language, but also reflects his feelings and thoughts with his body. It focuses on the cultural foundations of the temporary or permanent changes made by an individual on his body, his behavior and the world of meaning. Cultural interpretations are made by evaluating the concrete signs observed in the body.

Findings

Mânis, one of the anonymous products of Turkish folk poetry, are initially individual works of creation; they become anonymous depending on time and place. As Fuad Köprülü has stated, mâni is the oldest and most common form of folk literature, its roots go back to before Islam and it has been the source of folk songs. The fact that mâni reflects this ancient past and the common taste of the people by being adopted by the masses allows it to be evaluated as an important carrier of cultural codes. A woman in mâni, where the theme of love-conversation is often processed; he takes part in what is liked or disliked by his physical structure and behavior, how he should be treated. In this study, the presence of women in Gagauz mânis was considered from the point of view of body folklore, and it was concluded that the bodily and behavioral elements, which are signs of female beauty, grace and fertility, are considered important. The drawn woman portrait has black eyebrows, black eyes, ruddy cheeks and white skin. Signs related to the trunk are much less than to the head region. Elements prioritized on the body are signs of fertility such as thin waist and breasts. Contrary to today's perception, there is no data about the weight of the woman. Medium sized women are welcome. The point of view of men towards

women shows that they see them as aesthetic, fertile, elegant and valuable assets that should be strived for. Applications such as henna and tattooing that create changes in the body are not mentioned at all. The daily behavior and movements of women are reflected in accordance with their primitive feminine roles. Homework, collecting duties, dressing up are roles related to women. Their bodies are not associated with work that requires force. The fact that they did not have a rich life is evident from the fact that there are almost no signs about jewelry. It has been observed that the society has a positive attitude towards the marriage of previously unmarried women. These marriages are established at a young age and with mutual love. When evaluated in terms of addressing expressions, the words "girl", which signs priority gender, and "yar", which expresses the situation of mutual lovers against each other, are the most frequently used. When evaluated in terms of body folklore, it is understood that in Gagavuz women, women are important and valuable, they are equipped with aesthetically beautiful features, their bodily existence is not considered as an object but a reflection of their soul, and they are seen as a naive person who needs to be praised, loved, taken care of and protected.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Oral literature products are one of the first educational activities of humanity. During the periods when there was no writing, thanks to these products, humanity was able to transfer its experience knowledge to subsequent generations in an aesthetic way. For this reason, it would be useful to look at oral literature as a source of information and study it through interdisciplinary studies. The data to be obtained can reveal traditional and indigenous knowledge, cultural codes, and what has happened to humanity in the historical process. It can reveal what kind of journey we have followed in a cognitive sense.

COVID-19 Pandemi Döneminde Öğretmen Adaylarının Bilime ve Bilimsel Bilgiye Bakış Açılarının İncelenmesi

Emine ATASAY
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
emineatasay@gmail.com
ORCID ID:0000-0001-6682-9303

Huriye DENİŞ ÇELİKER
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
huriyedenis@mehmetakif.edu.tr
ORCID ID:0000-0001-8059-6067

Dilek ERDURAN AVCI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
derduran@mehmetakif.edu.tr
ORCID ID:0000-0001-6695-7348

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1104360
Geliş Tarihi: 15.04.2022	Revize Tarihi: 03.01.2023
	Kabul Tarihi: 28.03.2023

Atf Bilgisi

Atasay, E., Deniz Çeliker, H. ve Erduran Avcı, D. (2023). COVID-19 pandemi döneminde öğretmen adaylarının bilime ve bilimsel bilgiye bakış açılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 310-329.

ÖZ

Bu çalışmada öğretmen adaylarının COVID-19 pandemi sürecinde bilime ve bilimsel bilgiye bakış açılarını betimlemek amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma grubunu, 2020-2021 öğretim yılı güz döneminde Akdeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 465 gönüllü öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan 'Bilimsel Görüş Anket Formu' ile elde edilmiştir. Bu anket formu bilime ve bilimsel bilgiye bakış açıları temalarıyla ilgili yedi kapalı uçlu ve bir açık uçlu soru içermektedir. Anket formundaki kapalı uçlu sorular frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir. Açık uçlu soru ise verilerin birbirleriyle ilişkilerini ortaya çıkarmak amacıyla tümevarımcı bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının COVID-19 pandemi sürecinde bilimin, bilimsel bilginin ve düşünmenin günlük yaşamın bir parçası olduğunu fark ettiklerine ve bilimin önemini daha iyi anladıklarına işaret etmektedir. Bununla birlikte az sayıda öğretmen adayı ise bu süreçte bilimi tutarsız bulduklarından dolayı bilimsel açıklamaları dikkate almadıklarını ifade etmişlerdir. İleride yapılacak çalışmalarda öğretmen adaylarının COVID-19 sürecinde bilimsel bilgiye erişimde kullandıkları kaynaklar ile bilim insanı algıları, bilimsel bakış açıları, aşılama sürecine ilişkin bakış açıları gibi farklı değişkenlerin ilişkisi detaylı araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Bilime bakış, bilimsel bilgi, COVID-19 pandemisi.

Investigation of Prospective Teachers' Perspectives on Science and Scientific Knowledge during the COVID-19 Pandemic Period

ABSTRACT

It is aimed to describe the perspectives of prospective teachers to science and scientific knowledge during the COVID-19 pandemic. Descriptive survey model was used in the research. The research group consists of 465 volunteer prospective teachers studying at the education faculty of a state university in the Mediterranean region of Turkey in the fall semester of the 2020-2021 academic year. The data of the study were obtained with the "Scientific Opinion Questionnaire" created by the researchers. This questionnaire includes seven closed-ended and one open-ended questions on the themes of perspectives on science and scientific knowledge. Closed-ended questions were analyzed by calculating frequency and percentage values. The open-ended question, on the other hand, was analyzed with an inductive approach in order to reveal the relationships between the data. The results of the study indicate that most of the teacher candidates realize that science and scientific knowledge and thinking are a part of daily life during the COVID-19 pandemic process, and they better understand the importance of science. However, a small number of pre-service teachers stated that they did not consider scientific explanations because they found science inconsistent in this process. In future studies, the relationship between the sources that prospective teachers use to access scientific information during COVID-19 and different variables such as scientist perceptions, scientific perspectives, and perspectives on the vaccination process can be investigated in detail.

Keywords: View of science, scientific knowledge, COVID-19 pandemic.

Giriş

Bilimsel okuryazarlık, bireyin bilimsel bilgi ve bilimsel fikirleri anlama becerisine sahip olmasını içerir. Aynı zamanda bilimsel metinlere eleştirel gözle bakabilmeyi, içerikleri doğru yorumlamayı ve sorumluluk gösteren kararlar vererek bilgileri uygulamayı içerir (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1989; Laugksch, 2000). Günümüzde eğitim programları bilimsel okuryazarlık kavramına oldukça önem vermektedir (Kılıç, Haymana ve Bozyılmaz, 2008). Bilim gözlemlerimizi yorum yaparak açıklamak sonucunda ortaya koyulan, birbiriyle uyum içinde bulunan modellerin kümesidir. Epik eserler gibi, çok elden geçer, çok emek alır, yavaş yavaş büyür, şekillenir ve tamamlanır (DeBoer, 2000; Şenel, 2012). Bilimin tanımını yaparken bilimin niteliksel özelliklerinin (Olgusallık, mantıksallık, objektiflik, eleştirisellik, genelleycilik ve seçicilik) bilinmesi önemlidir (Yıldırım, 2001). Bilimi anlamak ise bilimsel düşünceyi anlama, tanıma, yorumlamadan geçer. Bilimsel düşünme disiplini kazanmış bir birey ise ön yargılara değer vermez, gerçeğe dönüktür. Olaylara saygılıdır. Olgulara dayanmayan geliş güzel genellemelerden kaçınır. Yargılarında nesnelliğe ve tutarlılığa özen gösterir (Kara, 2010). Alan yazın incelendiğinde bu tür bireyler bilim okuryazarı şeklinde nitelendirilmektedir. Bilimsel okuryazarlık, bilimin ve teknolojinin toplumda doğru şekilde algılanmasında da büyük role sahiptir. Örneğin insan hayatını ilgilendiren, sağlık konulu bir habercilikte bilimsel okuryazarlığa sahip olmak demek hem medyanın aktarımını anlayabilmek açısından hem de haberin doğruluğunu kavrayabilme açısından önem arz etmektedir (Utma, 2017). Çünkü hastalıklar toplumsal yaşantının bir parçasıdır. Tarihsel süreçte H1N1, çocuk felci ve Ebola, Zika gibi birçok salgın hastalıklarla karşılaşmıştır (Chakraborty ve Maity, 2020). Aralık 2019 da ise ilk kez Çin'in Wuhan şehrinde karşılaşmış olan COVID-19 pandemisi diğer salgınlar gibi evrenseldir. Bu pandeminin toplumların yaşam stilini ve dünyanın sosyoekonomik düzenini büyük ölçüde etkilediği görülmektedir (Zhu vd., 2020). COVID-19 pandemi sürecinde yeterli bilgi olmadığı için tedavide zorluk yaşanmıştır. Virüs kontrol altına alınamamış ve hastalar hızla çoğalmıştır (Görgülü Arı ve Hayır Kanat, 2020). Ortaya çıkan bu olaylar hem bilimin hem akılcı düşünmenin (sorgulamanın) toplumdaki her birey için ne kadar önemli olduğunu karşımıza çıkarmaktadır. Salgından korunmak için yalan ya da eksik bilginin sunulmaması, doğru bilgiye ihtiyaç duyulması gerekmektedir (Kırık ve Özkoçak, 2020). Bu kapsamda COVID-19 ile mücadele için ülkemizde alanında uzman bilim insanlarından oluşan Koronavirüs Bilim Kurulu oluşturulmuştur. Ayrıca Sağlık Bakanlığı resmi web sitesi ile COVID-19 hakkında videolar, kamu spotlarıyla kamuoyunun bilgilendirilmesi amaçlanmıştır (Arslan ve Karagül, 2020). COVID-19 pandemi sürecinde alınan tüm önlemler ve gelişen değişiklikler gözleri bilime çevirdiği gibi bilimin anlaşılması (özellikle COVID-19 pandemi süreci yaşanırken) günümüz insanı için entelektüel bir zorunluluk olmaktan çıkıp, umumi bir gereklilik halini almıştır.

Öğretmen adaylarının (geleceğin öğretmenlerinin) bilimi anlaması, bilimsel bilgi hakkında doğru görüş sahibi olmaları onların iyi birer bilim okuryazarı olup - olmadıkları hakkında da fikir verebilir. Alan yazında bilimin doğasına ve bilim insanına bakış hakkında farklı çalışma gruplarıyla gerçekleştirilen, genel düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalar yer almaktadır (Doğan Bora, Arslan ve Çakıroğlu, 2006; Aslan, Yalçın ve Taşar, 2009; Keser, 2012; Kaya, Afacan, Polat ve Urtekin, 2013; Kurtde, Fidan ve Konak, 2016; Özdemir, 2017; Kırık, 2017; Özdemir, 2019; Öztürk ve Ağlarıcı, 2019). Duban ve Şen (2020), çalışmalarında 72 sınıf öğretmeni adayının COVID-19 pandemi sürecine ilişkin fikirlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli kullanarak gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların okulların kapatılmasını olumlu buldukları, hızla uzaktan eğitime geçilmesinden memnun oldukları sonuçlarına varılmıştır. Pandemi ve eğitim konulu çalışmaların ise genellikle uzaktan eğitimi konu aldığı görülmektedir (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Can, 2020; Deniz Çeliker ve Tumor, 2022; Ekiz, 2020; Karadağ ve Yücel, 2020; Karatepe, Küçükgençay ve Peker, 2020; Kürtüncü ve Kurt, 2020; Telli ve Altun, 2020; Sarı, 2020; Sarıtaş ve Barutçu, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Ancak özellikle hem ülkemizde hem de tüm dünyada COVID-19 pandemi sürecinin etkileri günlük yaşantımızda oldukça hissedilirken, bu süreçte öğretmen adaylarının bilime ve bilimsel bilgiye bakış açılarının nasıl olduğu hakkındaki genel düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlayan yeterli çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada COVID-19 pandemi süreci yaşanırken öğretmen adaylarının bilime ve bilimsel bilgiye bakış açıları ile ilgili görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırma soruları şunlardır: COVID-19

pandemi sürecinde öğretmen adaylarının bilime bakış açıları nasıldır? COVID-19 pandemi sürecinde öğretmen adaylarının bilimsel bilgiye bakış açıları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel tarama modeli ile yürütülmüştür. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2000). Tarama desenleri sosyal bilim araştırmalarında sıkça kullanılan araştırma desenlerinden biridir. Tarama deseni ile katılımcıların araştırmaya konu olan olgu veya duruma ilişkin görüşleri belirlemeye ve betimlenmeye çalışılır (Karakaya, 2012). Bu araştırmada ülkemizde ve tüm dünyada COVID-19 pandemi süreci ve bu süreçle ilgili tüm hayatımızı etkileyen durumlar yaşanırken öğretmen adaylarının bilime ve bilimsel bilgiye bakış açıları detaylı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Grubu

23 Mart 2020 tarihinde ülkemizde COVID-19 pandemisi nedeniyle tüm öğrenim düzeyindeki okullarda ve üniversitelerde yüz yüze eğitime ara verilmiştir. COVID-19 pandemi sürecinde alınan önlemler kapsamında eğitim kurumları eğitim-öğretim süreçlerine bir süre uzaktan eğitim yolu ile devam etmiştir. Bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Akdeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesine kayıtlı 465 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapıldığı dönemde üniversitede dersler uzaktan eğitim ile yapılmaktadır. COVID-19 pandemi sürecinde birçok alanda imkânların kısıtlı olması sebebiyle bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örneklem türü ile örneklem belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi geniş bir bilgiye sahip olduğu düşünülen durumları, derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu örnekleme türü, araştırmaya kazandırdığı hız ve pratiklik açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu kapsamda İlköğretim Matematik Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE), Fen Bilgisi Eğitimi, İngilizce Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Resim-İş Eğitimi, Müzik Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimleri (PDR) Anabilim Dalları'ndan araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 465 öğretmen adayı ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin detaylı bilgiler Tablo 1'de görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adayının demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, sınıf ve anabilim dalları) ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgilerine Ait İstatistikler

	Demografik Bilgi	f (frekans)	% (yüzde)
Yaş	19-20	199	42.8
	21-22	166	35.7
	17-18	41	8.8
	23-24	36	7.7
	25-26-27	14	3
	33-34	4	0.8
	29-30	3	0.6
	43-45	2	0.4
Cinsiyet	Kadın	361	77.6
	Erkek	104	22.3
Sınıf	1	135	29
	3	112	24
	2	111	23.8
	4	107	23
AnabilimDalı	İlköğretim Matematik	80	17.2
	Fen Bilgisi	70	15.1
	Sosyal Bilgiler	50	10.8
	Resim-iş	49	10.5

İngilizce	46	9.9
Müzik	32	6.9
Sınıf	28	6
Türkçe	24	5.2
PDR	22	4.7
BÖTE	9	1.9

Tablo 1 incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının (%77.6) erkeklere (%22.3) göre daha fazla olduğu görülmektedir. 19-20 yaşındaki katılımcıların (%42.8) sayısı ve 21-22 yaşındaki katılımcıların (%35.7) sayısının ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların %29'u 1. sınıf, %24'u 3. sınıf, %23.8'i 2. sınıf ve %23'ü 4.sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. En fazla katılımcının olduğu anabilim dalları sırasıyla: İlköğretim Matematik Eğitimi (%17.2), Fen Bilgisi Eğitimi (%15), Okul Öncesi (%11.8) Anabilim Dalıdır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler “Bilimsel Görüş Anket Formu” (BGAF) ile toplanmıştır. Anketler yaşam koşullarını, davranışları, inançları veya tutumları betimlemek için çeşitli türden sorulardan oluşabilen bir araştırma materyalidir (Büyüköztürk, 2005). Anketlerde yer alan açık uçlu sorular katılımcıların ne düşündüğünü keşfetmek istediğinde kullanılabilir. Kapalı uçlu sorular, birçok formda karşımıza çıkar. Bunlar çoktan seçmeli, aşağı açılır, onay kutuları ve derecelendirme soruları vs. olabilir (Arthur, Waring, Coe ve Hedges, 2017; Christensen, Johnson ve Turner, 2015). BGAF dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar problemi tanımlama, madde yazma, uzman görüşü alma ve ön uygulama ve ankete son şeklini verme aşamalarıdır (Büyüköztürk, 2005). Bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır:

- **Problemi tanımlama:** Ülkemizde 10 Mart 2020’de tespit edilen ilk COVID-19 vakasının ardından salgın hızla yayılmış ve ciddi boyutlara ulaşarak yaşamımızda değişiklikler meydana getirmiştir. Gerek yazılı basında gerekse televizyon ve sosyal medyada pandemi sürecine ilişki birçok kişi ya da kurum tarafından bilgiler aktarılmış, paylaşımlar yapılmış ve tartışmalar yürütülmüştür. Bu süreçte birçok medya alanında COVID-19 pandemi kapsamında özellikle ‘bilim’, ‘bilimsel bilgi’ ve ‘bilim insanı’ konu ve kavramlarıyla bağlantılı tartışmaların yürütüldüğü görülmüştür. Birinci aşamada araştırmacılar bu kavramlarla ilgili literatür taraması yapmış ve araştırma problemlerini ortaya koymuşlardır.
- **Madde yazma:** Bu aşama araştırma problemlerine yönelik madde yazma sürecini içermektedir. Anket maddeleri yazılmadan önce hedef grupla araştırma problemi kapsamında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form iki uzmanın görüşüne (fen bilimleri eğitimi ve dil eğitimi alanlarında) sunulmuştur. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 33 katılımcı ile yaklaşık 15 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşmelerdeki ifadeleri yazıya dökülmüştür. Bu görüşme ifadelerinin içerik analizi yapılmıştır. Alan yazın taraması ve görüşme ifadelerinin analizlerinden yararlanarak araştırmacılar madde yazımını gerçekleştirmişlerdir. Taslak olarak oluşturulan ilk BGAF 12 açık uçlu soru, 8 alternatif açık uçlu soru, ayrıntıya, açıklamaya ve aydınlatmaya yönelik sondalar içeren sorulardan oluşturulmuştur.
- **Uzman görüşü alma:** BGAF’in taslak halinin kapsam geçerliliği için 2 uzmandan görüş alınmıştır (fen bilimleri eğitimi ve dil eğitimi alanlarında). Uzmanların ortak olarak onay verdiği maddeler/sorular ankete dahil edilmiş, bazı maddeler çıkarılmış ve bazı maddeler ise öneriler doğrultusunda düzeltilmiştir. Bu kapsamda BGAF 1 açık uçlu ve 7 kapalı uçlu olmak üzere toplam 8 sorudan oluşan formunu almıştır.
- **Ön uygulama ve ankete son şeklini verme:** Anketin taslak formundaki sorunları belirlemede kritik bir öneme sahip olan ve araştırmanın hedef kitlesiyle benzer özelliklere sahip bir grup üzerinde yapılacak ön uygulama, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edebilmek için oldukça önemlidir (Büyüköztürk, 2005). Bu aşamada BGAF 33 katılımcıya uygulanmıştır. Bu ön

uygulamada özellikle soruların/maddelerin net anlaşılıp anlaşılmadığı ve uygulama sırasında doğabilecek sorunların ön tespiti açısından değerlendirilmesine önem verilmiştir. Ön uygulamanın ardından tespit edilen problemler düzeltilmiş ve BGAF 1 açık uçlu ve 7 kapalı uçlu olmak üzere toplam 8 sorudan oluşan son halini almıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

BGAF'ın hedef kitleye uygulanabilmesi için ilgili üniversitenin Eğitim Fakültesi Dekanlığından izin alınmıştır. BGAF bulut tabanlı sistem üzerine aktararak, link oluşturulmuş ve araştırma grubu ile bu link paylaşılmıştır. Araştırma grubu tarafından sorular cevaplandırılarak veriler 10.12.2020- 27.01.2021 tarih aralığında elde edilmiştir. Araştırmada soru yazımından önce yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizleri Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından önerilmiş olan; verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara-temalara göre düzenlenip tanımlanması, bulguların yorumlanması şeklindeki dört aşamalı nitel veri analiz yöntemiyle yürütülmüştür. Bu görüşmelerde katılımcıların verdikleri cevaplardan asıl anketin kapalı uçlu soru seçeneklerinin oluşturulmasında yararlanılmıştır. Kapalı uçlu sorular için oluşturulan seçeneklerin sonunda diğer seçeneği de eklenmiştir. Böylelikle katılımcıların verilen seçenekler dışında bir görüşü var ise bunu ortaya çıkarma fırsatı sunulmuştur. Kapalı uçlu seçeneği soruların analiz sonuçları yüzde ve frekans değerleri ile bulgular bölümünde tablolarda sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla birtakım stratejilerden yararlanılmıştır. Bu stratejiler: Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için araştırmanın bütün aşamalarında mümkün olduğunca nesnel olunmuştur.

- Araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak için araştırma sürecinin aşamaları ayrıntılı olarak okuyucuya sunulmuş olup bulgular bölümünde ayrıntılı betimlemeler yapılmaya çalışılmıştır.
- Araştırmanın tutarlılığını sağlamak için araştırmanın sonunda verilerin benzer süreçlerde toplanıp toplanmadığına, verilerin sonuçlarla ilişkilerine, olay ve olguların değişkenliğinin tutarlı bir biçimde sağlanmasına önem verilmiştir.
- Araştırmanın teyit edilebilirliği için tüm süreçte elde edilen temalar ve ham veriler olası tekrar inceleme durumu için araştırmacı tarafından saklanmaktadır.
- Araştırmada farklı uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca ön uygulama taslak görüş formunda uzmanlardan her bir madde için “uygun”, “uygun değil” ve “geliştirilmesi gerekir” seçeneklerinde değerlendirmeleri istenmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırma, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi 2020/11 sayılı 04.11.2020 tarihli Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'na değerlendirilmiş olup uygun bulunmuştur (79673485-302.08.01-E.49949 sayılı Etik Kurulu onayı). Araştırma için gereken 51751 sayılı anket izni, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden 10 Aralık 2020 tarihinde çıkmıştır (79673485-044-E.53799 sayılı anket izni). BGAF'unda katılımcıların kimliklerini belli edecek herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.

Bulgular

BGAF'unun ilk sorusu, “COVID-19 pandemi sürecinde medyada bilim insanlarının oldukça sık yer alması bilime bakışımızı nasıl etkiledi?” sorusudur. Bu soru için öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar ve frekans dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının COVID-19 Pandemi Sürecinde Medyada Bilim İnsanlarının Oldukça Sık Yer Almasının Bilime Bakışlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Görüşler	f	%
Bilimle hayatın iç içe olduğunu fark ettim	154	13.4
Bilimde kesin sonuca ulaşmak için zaman gerektiğini anladım	136	11.9
Bilimin zor bir süreç olduğunu anladım	130	11.3
Bilime olan farkındalığım arttı	120	10.5
Bilimin değişime açık olduğunu fark ettim	109	9.5
Bilimin önemini anladım	107	9.3
Bilgi kirliliğine yol açtı	89	7.8
Bilimde kesin sonuçların olmadığını fark ettim	88	7.7
Etkilemedi	74	6.4
Bilimin bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılayabileceği anladım	65	5.7
Bilimi kullanarak medyada yer almak istemeleri bilim insanlarına olan güvenimi azalttı	37	3.2
Bilimsel çalışmalara ulaşmamı kolaylaştırdı	37	3.2
Diğer...	1	0.1

Tablo 2 incelendiğinde pandemi sürecinde medyada bilim insanların oldukça sık yer alması 154 kişi tarafından “bilimle hayatın iç içe olduğunu fark ettiğine”, 136 kişinin “bilimde kesin sonuca ulaşmak için zaman gerektiğini anladığımı”, 130 kişinin ise “bilimin zor bir süreç olduğunu anladığımı” göstermektedir. Diğer seçeneğini yanıtlayan 1 kişi “bilimin bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılayabileceğini anladım” şeklinde yanıt vermiştir. BGAF’unda ikinci soru olarak, “COVID-19 ile ilgili haber kaynaklarının “bilimsellik düzeylerini” 1’den 5 e kadar puanlayınız.” sorusu yöneltilmiştir (1 en düşük düzeyi, 5 en yüksek düzeyi temsil etmektedir). Öğretmen adaylarının bu soru için verdikleri cevaplar ve frekans dağılımları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının COVID-19 ile İlgili Haber Kaynaklarının Bilimsellik Düzeylerine İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Görüşler	1	2	3	4	5
	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
COVID-19 Bilim Kurulu üyeleri	34 /3.5	55/4.7	142/8.9	133/11.2	104/14.5
Uluslararası kuruluşlar	23/2.4	50/4.3	106/6.7	124/10.4	165/23.0
Bilim insanları	13/1.4	53/4.5	113/7.1	154/13.0	135/18.8
Sosyal çevre	163/17.0	155/13.3	98/6.2	40/3.4	12/1.7
Sosyal medya	130/13.6	132/11.3	132/8.3	42/3.5	32/4.5
Televizyon	74/7.7	118/10.1	153/9.7	91/7.7	32/4.5
Gazete/kitap/dergi	53/5.5	105/9.0	163/10.3	113/9.5	34/4.7
Haber portalları	75/7.8	97/8.3	158/10.0	110/9.3	28/3.9
Siyasiler	183/19.1	115/9.9	128/8.0	34/2.9	8/1.1
Blog siteleri	124/12.9	132/11.3	152/9.6	54/4.5	6/0.8
İnternet ansiklopedileri	50/5.2	86/7.4	134/8.5	152/12.8	46/6.4
Resmi web siteleri	37/3.9	69/5.9	106/6.7	140/11.8	116/16.1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının “uluslararası kuruluşların (Dünya Sağlık Örgütü vb.)” bilimsellik düzeylerini (165) 5 puanla yani en yüksek düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu görüşü 4 puanla “bilim insanları” (154), “blog siteleri” (152), “internet ansiklopedileri (Vikipedi vb.)” (152) ve “resmi web siteleri (bakanlık, üniversite)” (140) takip etmektedir. “Sosyal medya (Instagram, Facebook, Twitter vb.)” (132) 2 ve 3 puanla, “televizyon” (153), “gazete/ kitap/ dergiler” (163), “haber portalları/ siteleri” (158), “COVID-19 Bilim Kurulu üyeleri’nin” bilimsellik düzeyleri (142) hakkındaki görüşlerinin 3 puan olduğu görülmektedir. 1 puanla yani en düşük düzeyde değerlendirdikleri haber kaynaklarını ise “siyasiler” (183) ve “sosyal çevre (arkadaş, aile)” (163) oluşturmaktadır. BGAF’unda üçüncü soru, “COVID-19 ile ilgili haber kaynaklarına olan “güven” düzeyinizi 1’den 5 e kadar puanlayınız.” sorusudur (1 en düşük düzeyi, 5 en yüksek düzeyi temsil etmektedir). Bu soru için verilen cevaplar ve frekans dağılımları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının COVID-19 ile İlgili Haber Kaynaklarına Olan Güven Düzeylerine İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları

	1	2	3	4	5
Görüşler	f / %	f / %	f / %	f / %	f / %
COVID-19 Bilim Kurulu üyeleri	73/5.3	65/5.0	106/7.5	119/13	105/17.9
Uluslararası kuruluşlar	47/3.4	58/4.4	109/7.7	120/13.1	134/22.9
Bilim insanları	34/2.5	54/4.1	108/7.6	155/16.9	117/20.0
Sosyal çevre	174/12.6	147/11.2	102/7.2	34/3.7	11/1.9
Sosyal medya	169/12.2	148/11.3	110/7.7	24/2.6	17/2.9
Televizyon	126/9.1	131/10.0	131/9.2	62/6.8	18/3.1
Gazete/kitap/dergi	112/8.1	130/9.9	146/10.3	65/7.2	15/2.6
Haber portalları/ siteleri	113/8.2	136/10.4	133/9.4	70/7.6	16/2.7
Siyasiler	225/16.3	120/9.1	92/6.5	23/2.5	8/1.3
Blog siteleri	164/11.9	158/12.0	104/7.3	35/3.8	7/1.2
İnternet ansiklopedileri	72/5.2	95/7.2	159/11.2	101/11.0	41/7.0
Resmi siteler	72/5.2	71/5.4	120/8.4	108/11.8	97/16.5

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adayının “uluslararası kuruluşların (Dünya Sağlık Örgütü vb.)” güven düzeyini (134) 5 puanla değerlendirdikleri görülmektedir. Bu görüşü sırasıyla “resmi siteler (bakanlık, üniversite)” (108), “COVID-19 Bilim Kurulu üyeleri” (119), ve “bilim insanları” (155) 4 puanla takip etmektedir. Öğretmen adayları “televizyonu” (131) 2 ve 3 puanla, “gazete/ kitap/ dergileri” (146) 3 puanla, “haber portalları/ sitelerini” (136) 2 puanla, “internet ansiklopedileri (Vikipedi vb.)” (159) 3 puanla değerlendirmişlerdir. En düşük düzey olarak, 1 puanla değerlendirilen haber kaynakları ise “sosyal çevre (arkadaş, aile)” (174), “sosyal medya (Instagram, Facebook, Twitter vb.)” (169), “siyasiler” (225), ve “blog siteleri” (164) olmuştur. BGAF’unda dördüncü soru, “COVID-19 ile ilgili yapılan açıklamaların bilimsel olup olmadığına nasıl karar veriyorsunuz?” sorusudur. Verilen cevaplar, frekans dağılımları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının COVID-19 ile İlgili Yapılan Açıklamaların Bilimsel Olup Olmadığına Nasıl Karar Verdiklerine İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Görüşler	f	%
Açıklamanın kaynağına bakarak.	155	16.3
Sağlık bakanının açıklamalarına bakarak.	151	15.9
Farklı görüşleri karşılaştırarak.	139	14.6
Karar veremiyorum.	119	12.5
Açıklama yapan kişiye bakarak.	92	9.7
Günlük yayınlanan Koronavirüs tablosuna bakarak.	72	7.6
Benzer açıklamaların sık yapılması.	57	6
Yurt dışında alınan kararlara bakarak.	47	5.0
Açıklamaların tavsiye niteliği taşıdığını düşünüyorum.	46	4.8
Açıklamaların bilimsel olduğunu düşünmüyorum.	42	4.4
Tanıdığım ve güvendiğim bir hekime danışarak.	17	1.8
Bakmıyorum/İlgilemiyorum.	10	1.1
Diğer...	3	0.3

Tablo 5 incelendiğinde 155 öğretmen adayının COVID-19 ile ilgili yapılan açıklamaların bilimsel olup olmadığına “açıklamanın kaynağına bakarak.”, 151 kişinin “sağlık bakanının açıklamalarına bakarak”, 139 kişinin “farklı görüşleri karşılaştırarak.” karar verdikleri görülmektedir. Diğer seçeneğini işaretleyen öğretmen adayları ise “farklı bilim insanları farklı birbiriyle çelişen yorumlar yapıyor ve bu insanları çelişkiye düşürüyor”, “bilimsel olması objektif ve sağlıklı bir araştırma yapıldıysa uyarım. Öncelikle kaynağına bakırım ve farklı görüşleri karşılaştırırım”, “mantığıma uygun olması” şeklinde yanıtlarını belirtmişlerdir. 10 öğretmen adayının ise açıklamaların bilimsel olup olmadığı ile ilgilenmedikleri görülmektedir. BGAF’unda beşinci soru, “COVID-19’un ortaya çıkışı ile ilgili karşılaştığımız en yaygın düşünceler nelerdir?” sorusudur. Verilen cevaplar, frekans dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

COVID-19'un Ortaya Çıkışı ile İlgili Öğretmen Adaylarının Karşılaştıkları En Yaygın Düşüncelere İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Görüşler	f	%
İnsan ürünü	295	25.8
Biyolojik terör	264	23.1
Yarasa çorbası	194	17.0
Doğanın insanlığa tepkisi	109	9.6
Laboratuvar kazası	98	8.6
Kehanetler	55	4.8
Dini inanışlar	47	4.2
Böyle bir virüsün olduğuna inanmıyorum	45	3.9
İklim değişikliği	29	2.5
Diğer...	6	0.5

Tablo 6 incelendiğinde 295 öğretmen adayı COVID-19'un ortaya çıkışı ile ilgili karşılaştıkları yaygın düşüncenin "insan ürünü" olduğu, 264 kişi "biyolojik terör" olduğu, 194 kişinin ise "yarasa çorbası" olduğu görülmektedir. "iklim değişikliği" (29) ise en az tercih edilen seçenek olmuştur. Diğer seçeneğini işaretleyen 6 katılımcı ayrı ayrı "bu tarz anlamların yüklenmesini saçma buluyor, sadece bir virüs olduğunu düşünüyorum", "rasgele bir virüs farklı bir hayvandan bulaşmış olma ihtimali var", "dünya nüfusunu düşürmeyi amaçlayan sözde yarasa çorbasından çıkan insan ürünü virüs", "bu tamamen savaşın biyolojik savaş boyutu. Hatta savaş değil belirtildiği gibi terör sözcüğü daha uygun", "5G kulelerinden yayıldı", dünyanın sonunun geldiğini" şeklinde yanıtlamışlardır. BGAF'unda altıncı soru, "COVID-19 ile ilgili bilgileri hangi kaynaklardan alıyorsunuz?" sorusudur. Bu soru için verilen cevaplar ve frekans dağılımları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

COVID-19 ile İlgili Bilgileri Hangi Kaynaklardan Aldıklarına İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Görüşler	f	%
Televizyon	304	14.4
Sağlık bakanının açıklamaları	245	11.6
COVID-19 Bilim Kurulu Üyelerinin açıklamaları	240	11.4
Sosyal medya (Twitter, Instagram vb.)	227	10.8
Haber portalları	178	8.4
Bilim insanlarının açıklamaları	166	7.9
Resmi siteler (Bakanlık, Üniversite)	161	7.6
Uluslararası Dünya Sağlık Örgütü gibi yurtdışı açıklamaları	155	7.3
Bilimsel makaleler, veri tabanları	102	4.8
Sosyal çevre (Arkadaş, Aile, Akraba vb.)	95	4.5
Blog siteler	87	4.1
Gazete/dergi	85	4.0
Siyasilerin açıklamaları	63	3.0
Diğer...	4	0.2

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının COVID-19 ile ilgili bilgileri en çok "televizyon"dan (304) aldığı görülmektedir. 245 kişinin bilgileri "Sağlık bakanının açıklamaları"ndan almakta olduğu, 240 kişinin ise "COVID-19 Bilim Kurulu üyelerinin açıklamaları"nın dikkate aldığı görülmektedir. "Siyasi açıklamaları dikkate alanların sayısı" (63) ise ortalamanın altında görülmektedir. Diğer seçeneğini işaretleyen 4 kişi ayrı ayrı "takip etmiyorum", "hiçbir haberi takip etmiyorum", "ilgilenmiyorum" şeklinde yanıtlamışlardır. BGAF'unda yedinci soru, "COVID-19 pandemi sürecinde aşı ve ilaç çalışmaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusudur. Verilen cevapların, frekans dağılımları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının COVID-19 Pandemi Sürecinde Aşı ve İlaç Çalışmaları Hakkındaki Görüşlerinin İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Görüşler	f	%
Aşı ve ilaç bulunsa bile etkisini görmek için bir süre beklenmelidir.	230	24.7
Aşı ve ilacın etkili olacağına inanıyorum.	170	18.3
Aşı ve ilaç çalışmalarının bulunması uzun zaman alacak.	129	13.9
Aşı ve ilaç bulunsa bile yan etkilerinin daha güçlü olacağını düşünüyorum.	117	12.6
Aşı ve ilaç bulunsa bile herkese yetecek kadar üretilmeyeceğini düşünüyorum.	82	8.8
Aşı ve ilacın yakın zamanda bulunacağına inanıyorum.	74	8
Bir sonuca ulaşılabileceğine inanmıyorum.	70	7.5
Şimdiye kadar aşı ve tedavi yöntemleri bulundu ama saklanıyor.	52	5.6
Diğer...	6	0.6

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının pandemi sürecinde aşı ve ilaç çalışmaları hakkında “aşı ve ilaç bulunsa bile etkisini görmek için bir süre beklenmelidir” (230), “aşı ve ilacın etkili olacağına inanıyorum” (170), “aşı ve ilaç çalışmalarının bulunması uzun zaman alacak” (129) şeklinde düşündükleri görülmektedir.” “Şimdiye kadar aşı ve tedavi yöntemleri bulundu ama saklanıyor” şeklinde düşünenlerin ise ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Diğer seçeneğini işaretleyen 6 kişi ayrı ayrı “her getirinin götürüsünün de olacağını düşünüyorum”, “takip etmiyorum/ilgilenmiyorum”, ”en erken aşı bu zamana kadar 4 senede çıkmış.1 sene içinde çıkması bana ilginç geliyor. Aşıya güvenim maalesef çok değil. Yan etkilerinin olup olmaması kafamda soru işaretleri oluşturuyor”, “aşı bulununcaya kadar bilim insanları etkili ilacı bulmalıydı”, “kendi vücut direncimin iyi olduğunu düşünüyorum.”, “bu konu hakkında net bir şey düşünmüyorum” şeklinde yanıtlamışlardır. BGAF’unda sekizinci soru, “COVID- 19 pandemi sürecinde hayatımızda yaptığımız değişikliklerde bilimin etkisini nasıl değerlendirirsiniz? Hayatınızdan örnek vererek açıklar mısınız?” sorusudur. Bu açık uçlu soru için verilen cevaplar “Olumlu görüşler”, “Olumsuz görüşler” ve “Diğer” temaları altında ortaya çıkan kategoriler ve frekans dağılımları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Pandemi Sürecinin Hayatımızda Yaptığı Değişikliklerde Bilimin Etkisine İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Temalar	Kodlar (Kategoriler)	f	%
Olumlu Görüşler	Bilimi dikkate alma	200	42.8
	Bilinçlenme	67	14.3
	Bilimin önemini anlama	52	11.1
Olumsuz Görüşler	Bilimi etkisiz bulma	41	8.8
	Bilimi tutarsız bulma	10	2.1
	Bilimi dikkate almama	9	1.9
Diğer	Görüş yok	89	19.0

Tablo 9 incelendiğinde “bilimi dikkate alma” ,”bilinçlenme”, “bilimin önemini anlama”, “bilimi etkisiz bulma”, “bilimi tutarsız bulma”, “bilimi dikkate almama”, “görüş yok” kategorileri bulunmaktadır. Bu kategorilere ilişkin görüş örnekleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğretmen Adaylarının Kategorilere İlişkin Görüş Örnekleri

Kodlar (Kategoriler)	Görüşler
Bilimi dikkate alma	“Bilimin en büyük etkisi nasıl tedbirli olacağı yönünde fikir vermesi. Eskisi gibi arkadaşlarımla buluşmama”
Bilinçlenme	“Bilimsel haberleri takip etmek hayatımda araştırma ve sorgulamaya daha çok yer vermeme sebep oldu”
Bilimin önemini anlama	“Bilim gerekliliğini kanıtlamış oldu. İnsanlar pandemiden önce sadece bireysel olarak bilimle ilgileniyordu şimdi toplumca bilime ve bilim insanlarına olan önem arttı.”
Bilim etkisiz	“Hayatımdaki değişimlerde bilimin çok bir etkisi

Bilimi tutarsız bulma	yok. Tamamen kendi mantığıma uyan ve sağlıklı değişiklikler yaptım” “Bilim, tedbir, sağlık adı altında alınan önlemlere rağmen salgın artmaya ve öldürmeye devam etti. Üstelik evde bulaşma oranı arttı. Bilime olan güven gitgide azalıyor”
Bilimi dikkate almama	“Haberlerde gördüğümüz müjdeli aşı haberleri sayesinde insanlar tedbirleri gevşetti”
Görüş yok	“Herhangi bir fikir beyan etmek istemiyorum”

Tablo 9 ve Tablo 10 incelendiğinde 200 katılımcının pandemi sürecinin hayatımızda yaptığı değişikliklerde Bilim Kurulunun önerileri ile hayata geçirilen maske takma, sosyal mesafeye dikkat etme gibi önlemleri önemli buldukları görülmektedir. Bu süreçte gerek yiyip içtiklerine dikkat ederek, gerek spor yaparak vs. sağlıklarına özen gösterdiklerinden bahsetmişlerdir. Tüm bunların bilimin etkisiyle gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. 67 katılımcı bilimsel araştırmaları merak edip bu konuda daha çok araştırma yaptıklarını, kendilerini geliştirdiklerini, yeni bilgiler öğrenip bu bilgilerin doğru olup olmadığı hakkında tedbirli, sorgulayıcı davrandıklarını söylemektedirler. 52 katılımcı bilimin öneminin daha çok konuşulur hale geldiğini düşünmektedirler. Bilimin bu süreçte etkisiz olduğunu söyleyen katılımcılar (42) varken, 10 katılımcı ise bilime güvenmediklerini, bilimin kaos ve belirsizlik oluşturduğunu, belirli net bilginin olmayışı yüzünden bilimi tutarsız bulduklarını söylemişlerdir. 9 katılımcı bilimi ve Bilim Kurulunun tavsiyelerinin dikkate alınmadığından şikâyet ederken 89 katılımcı bu konuda herhangi bir görüş beyan etmemiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

COVID-19 pandemi süresince, ülkemizde pandeminin eğitimin öğeleri (öğrenci, öğretmen, eğitim sistemi) üzerinde bazı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların çoğunun üniversite öğrencileri üzerinde ve uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelemeye dönük olduğu dikkat çekmektedir (Çiçek, Tanhan ve Tanrıverdi, 2020). COVID-19 pandemi süresince özellikle bilim ve bilimsel bilgiye ilişkin görüşleri incelemeye dönük olan çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışmanın ana problemini ise “Öğretmen adaylarının COVID-19 pandemi sürecinde bilime ve bilimsel bilgiye bakış açıları nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular bilime bakış ve bilimsel bilgiye bakış olmak üzere iki alt başlık bağlamında ele alınıp değerlendirilmiştir. Bu çerçevede öncelikle “COVID-19 pandemi sürecinde öğretmen adaylarının bilime bakış açıları nasıldır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu COVID-19 pandemi süreciyle birlikte bilimle hayatın iç içe olduğunu fark ettiklerini, kesin sonuca ulaşmak için zaman gerektiğini, zor bir süreç olduğunu, farkındalıklarının arttığını, bilimin değişikliğe açık olduğunu, bilimin önemini anladıklarını ifade etmişlerdir. Bilim ile ilgili verileri en çok televizyondan takip ettikleri, bunu sağlık bakanlığı ve bilim kurulu açıklamalarının takip ettiği görülmektedir. Bir araştırmada öğretmenlerin bilimsel bilgiye ilişkin bakış açılarında internet ve televizyon aracılığı ile gündemi takip etmelerinin etkili olabileceği ifade edilmektedir (Ayvacı ve Muradoğlu, 2021). Bilimsel bilgiye erişimde kütüphaneler ve dokümantasyon merkezleri önemli rol oynamaktadırlar. Ancak Türkiye’de bilgiye, kitaba ve kütüphaneye az önem verilmektedir (Ortaş, 2018). Ayrıca pandemi süresince zaman zaman yaşanan sokağa çıkma kısıtlamaları da bu kaynaklara erişimi zorlaştırmıştır. Bu durum öğretmen adaylarını bilgiye erişim için internet ve televizyona mecbur bırakmıştır. Ayrıca bireylerin büyük çoğunluğu geliştirilen aşılarla ilişkin güvenilir bilgi kaynağı olarak Sağlık Bakanlığı açıklamalarına güvendikleri ortaya çıkmıştır (Yıldız, Gencer ve Gezegen, 2021). Çınar ve Köksal (2013) öğretmen adaylarının bilime bakış açılarını inceledikleri çalışmalarında toplumun bilimin gelişmesine kaynaklık ettiğini ve bilimin de toplumu geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar bu araştırmada öğretmen adaylarının bilimle hayatın iç içe olduğunu ifade etmeleriyle paralellik göstermektedir. Bilimsel bilgileri sosyo-kültürel hayatın yansıması ile ilişkilendiren öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmalar vardır (Çalışkan, Sezgin Selçuk ve Demircioğlu, 2015). Bu araştırmada elde edilen öğretmen adaylarının bilimin değişikliğe açık olduğu görüşüne benzer şekilde Mıhladız ve Doğan (2017) öğretmen

adaylarının bilimin doğasına yönelik daha çok çağdaş bakış açılarını ortaya koydukları cevapların bilimsel bilginin değişebilirliği, toplumun bilim insanına etkisi, bilimsel bilginin kesinliği ve muhtemelliği olduğunu ifade etmişlerdir. Bilimsel bilginin değişebilirliğinin ifade edildiği farklı çalışmalar mevcuttur (Doğan, Çakıroğlu, Çavuş, Bilican ve Aslan, 2011; Köseoğlu, Tümay ve Budak, 2010). Öğretmen adaylarının sırasıyla uluslararası kuruluşları (Dünya Sağlık Örgütü vb.), bilim insanlarını ve COVID-19 Bilim Kurulu üyelerinin açıklamalarını hem bilimsel buldukları hem de güvendikleri tespit edilmiştir. Ayrıca COVID-19 pandemi sürecinde bilimin söylediği (bilimsel ve güvenilir buldukları açıklamaları), yapılmasını istediği bilgileri yerine getirdikleri görülmektedir. Bilim Kurulunun önerileri ile hayata geçirilen maske takma, sosyal mesafeye dikkat etme gibi önlemleri önemli buldukları görülmektedir. Uzman kişilerden oluşan bu bilim kurulu salgının takip edilmesi, raporların güncellenmesi, toplumun doğru bilgilendirilmesi ve mücadele konusunda çeşitli öneriler sunarak salgın süreci yönetimine katkı sağlamıştır (Tavukcu ve Eke 2021). Öğretmen adayları bu süreçte gerek yiyip içtiklerine dikkat ederek gerek spor yaparak sağlıklarına özen gösterdiklerinden bahsetmişlerdir. Farklı çalışmalarda da COVID-19 sonrasında insanların beslenme ve egzersiz yolu ile bağışıklık sistemlerini geliştirmeye daha çok dikkat etmeye başladıkları belirtilmektedir (Türker, 2020).

Öğretmen adaylarının sosyal medyaya (Instagram, Facebook vb.), siyasilere ve sosyal çevreye (arkadaş, aile) olan güven düzeylerinin düşük olduğu ve bu kaynaklarda edinilen bilgileri bilimsel bulmadıkları görülmüştür. Bu süreçte sosyal medyaya yüksek düzeyde güven duyan kişilerin COVID-19 aşısına yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları da belirlenmiştir (Genç, 2021). COVID-19 pandemisi sürecinde gerçek dışı bilgiler üretilerek sosyal medya aracılığıyla erişime sunulmuştur. Salgının yarattığı korku, panik ve belirsizlik artmış, insanlar da sosyal ağlar ve dahil oldukları çevrimiçi gruplardan elde ettikleri bilgilerin güvenilirliğini sorgulamaya gerek duymadan paylaşmıştır (Aydın, 2020). Bu bilgi kirliliği infodemi olarak tanımlanmıştır. Evde geçirilen süredeki artışla birlikte sosyal medya kullanımı da artmıştır. Infodemi, COVID-19 ile mücadeleyi zorlaştıran etkenlerden biri haline getirmiştir (Gölbaşı ve Metintaş, 2020). Özellikle pandemi sürecinde bu meselenin çok ciddi boyutlara ulaştığı belirlenmiştir. Neredeyse her gün üretilen sahte haberler Facebook, Twitter gibi sosyal ağlarda ve Whatsapp gruplarında dolaşıma sokulmuştur. Çoğu kişi bu haberlerin doğru olduğuna inanmış ve sosyal medyada daha hızlı yayılmasına sebep olmuştur. Bununla birlikte Sağlık Bakanı ve Bilim Kurulu üyelerinin adına açılan sahte sosyal medya hesaplarla insanlar yanlış yönlendirilmiştir. Hatta Dünya Sağlık Örgütü bu dezenformasyonun en az virüs kadar tehlikeli olduğunu vurgulamıştır (Aydın, 2020). Görgülü Arı ve Hayır Kanat (2020) çalışmalarında COVID-19 pandemisi konusunda öğretmen adayların konunun ciddiyetinde olduğunu ve konu hakkında bilgi sahibi olduklarını tespit etmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışma Görgülü Arı ve Hayır Kanat (2020)'ın bu düşüncelerini kanıtlar niteliktedir. Öğretmen adayları ülkedeki insanların tavırları hakkında da yorumda bulunmuştur. Özellikle insanların tedbirsiz, bilinçsiz yaklaşımlarından şikâyetçidirler. Bilim Kurulunun önerileri ile hayata geçirilen kurallara yeteri kadar uyulmadığını düşünmektedirler. Elde edilen bu veriler öğretmen adaylarının tedbirler konusunda özellikle toplumsal farkındalık ve bilinç ile COVID-19 pandemisinin çözülebileceğine inandıklarını göstermiştir.

Çalışmada bazı öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaları merak edip bilim ile ilgili konularda daha çok araştırma yaptıklarını, kendilerini geliştirdiklerini, yeni bilgiler öğrenip bu bilgilerin doğru olup olmadığı hakkında tedbirli, sorgulayıcı davrandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca COVID-19 pandemi sürecinde bilimin öneminin daha çok konuşulur hale geldiğini düşünmektedirler. Buradan yola çıkarak COVID-19 pandemi sürecinde çoğu öğretmen adayının; bilimin sosyal yönlerine “sosyal değerler, finansal sistemler, politik güç yapıları, sosyal organizasyonlar” ilişkin farkındalıklarının arttığı söylenebilir. Bilimin sosyal yönleri, bilimin epistemik ve bilişsel yönleri ile birlikte bir sistem gibi düşünülebilir (Kaya, Erduran, Akgün ve Aksöz, 2017). Birçok çalışma da bilimin insan hayatını kolaylaştıran bilgiler olduğunu, yeni bilgiler sunduğu, her yeni bilimsel çalışmanın toplumu etkilediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Arı, 2010; Aslan, 2009; Beşli, 2008; Çınar, 2011; Doğan Bora, 2005; Yalçınkaya, Koşar ve Altunay, 2014). Çoğu öğretmen adayının COVID-19 pandemi sürecinde bilimin bu özelliklerini doğru anlama farkındalığında olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının COVID-19 hakkındaki genel görüşlerinden farklı fikirlere de ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarından bazıları COVID-19 pandemi

süreciyle birlikte bilimde kesin sonuca ulaşmak için zaman gerektiğini ve bilimin zor bir süreç olduğunu anladıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adayları ise bilimin objektif, açık ve net olmasını istemektedirler. Alan yazında da öğretmen adaylarının bilimsel bilgisinin (bilim) değişebilirliği noktasında katılımcıların çağdaş bilim anlayışını kabul ettikleri yönünde destekleyici sonuçlar yer almaktadır (Arı, 2010; Aslan, 2009; Beşli, 2008; Doğan Bora, 2005; Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002; Saraç, 2012; Yenice, Özden ve Balcı, 2015). Ayrıca Yenice, Özden ve Balcı (2015) ile Saraç ve Cappellaro (2015)'ın yaptıkları araştırmada kimsenin geleceği kesin olarak tahmin edemeyeceğini, birtakım bilgilerin zamanla değişeceğini yansıtan katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Ancak diğer araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermeyen bu çalışmada ise öğretmen adaylarının birçoğu aynı zamanda Bilim Kurulunun aldığı kararların sürekli değişmesinden şikâyet etmekte ve onlardan kesinlik beklemektedirler. Bazı bilim insanlarının görüş farklılığının bilimi belirsizliğe ittiğini, yapılan açıklamaların bilimsel olup olmadığına karar veremediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmada ikinci olarak “COVID-19 pandemi sürecinde öğretmen adaylarının bilimsel bilgiye bakış açıları nasıldır?” araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmen adaylarının COVID-19 pandemisi sürecinde bilimsel bilgiye bakışı bağlamında elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre yaşanan bu pandemi sürecinin öğretmen adaylarında bilimsel düşüncenin değerini yükselttiği söylenebilir. Bu süreçte olumlu görüşlerde bilimi dikkate alma, bilinçlenme ve bilimin önemini anlama dikkat çekmektedir. Pandemiye bakışlarında gelenekleriyle ya da ön yargılarıyla değil, önce bilimsel düşünce yoluyla yaklaşılması gerektiği çoğu öğretmen adayı için kabul görmüş bir düşünce olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu duruma benzer olarak Topsoy (2020) çalışmasında Türkiye’de pandemiyle birlikte bilimsel düşüncenin nesnel, olgusal ve akılcı olmasının ön plana çıktığının söylenebileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerle yürütülen bir araştırmada da öğretmenlerin bilim ile ilgili genel bir düşünceye sahip oldukları ve bilimsel bilgiyi daha çok bilimsel çalışmalar sonucu ispatlanmış bilgiler şeklinde tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Ayvacı ve Muradoğlu, 2021). Öğretmen adaylarının olumsuz görüşleri olarak da bilimi etkisiz, tutarsız bulma ve dikkate almama başlıkları dikkat çekicidir. Pandemi öncesinde yapılmış olmasına karşın Aslan, Yalçın ve Taşar (2009) öğretmenlerin bilimin doğasına ilişkin yetersiz ve yanlış anlayışlara sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

İlaç ve aşı çalışmaları hakkında öğretmen adayları “aşının ve ilacın bulunması durumunda etkisini görmek için bir süre beklenmelidir.” görüşünü benimsemektedirler. COVID-19’un bulaşıcılık ve ölümcüllük riski öğretmen adaylarının aşığı bir kurtarıcı olarak düşünmelerine sebep olmuştur. Bir araştırmada aşığı ya da herhangi bir tedavi, önlem yöntemine olumlu yaklaşıldığı düşünülmektedir (Doğan ve Düzel, 2020). Öğretmen adaylarının aşının etkisini görmek için bir süre beklenmesi gerektiğine ilişkin düşünceleri yaşlarıyla ilgili de olabilir. Çünkü Yıldız, Gencer ve Gezegen (2021) çalışmalarında bireylerin yaşları arttıkça geliştirilen aşılarla karşı olumlu tutumlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bilgiye ek olarak, yaş azaldıkça geliştirilen aşılarla karşı olumlu tutumun ise azaldığı belirlenmiştir. Yaşı büyük bireylerin geliştirilen aşılarla karşı güveninin olduğu ortaya çıkmıştır. Bir konuyla ilgili bilginin doğruluğuna karar vermek için ilk önce açıklamanın kaynağına baktıklarını söylemişlerdir. Genç (2021)’e göre geleneksel medyayı yüksek sıklıkta kullanan kişiler COVID-19’un nispeten daha az bulaşıcı olduğunu düşünmekte ve COVID-19 aşısına yönelik daha olumlu tutum sergilemektedir. Sosyal medyayı yüksek sıklıkta kullanan katılımcılar, COVID-19 aşısı olma kararında sırasıyla doktorlar, aile üyeleri, arkadaş çevresi ve ünlü kişilerden etkilenmektedir. Ancak öğretmen adaylarının bilginin doğruluğuna ulaşma konusunda kaygı yaşadıkları görülmektedir. Bu yaşanan kaygıların giderilmesi için tedavi, tedbirler ve aşı hakkında yapılan bilimsel çalışmalar, kaynaklar toplumun rahatlıkla ulaştığı yollarla topluma duyurulmalıdır. Çünkü toplumun bilim algısında görsel ve yazılı kaynaklar büyük önem taşımaktadır (Çakıcı, 2018; Kırık, 2012; Özdeş ve Aslan, 2019; Özdeş Demirci, 2014; Poyraz Rüstemoğlu, 2019; Resnik, 2004; Steinke vd.,2007). Özellikle bu kaynakların güvenilirliği önem teşkil etmektedir. COVID-19 aşığı okuryazarlığı düzeyi arttıkça COVID-19 aşısına yönelik olumlu tutumlarının arttığı, olumsuz tutumlarının azaldığı belirlenmiştir (Korkut, Ülker ve Çiğdem, 2022).

Öğretmen adaylarının COVID-19’un ortaya çıkışı ile ilgili karşılaştıkları en yaygın düşünce COVID-19’un bir insan ürünü olduğudur. Bunu biyolojik terör, doğanın insana tepkisi, laboratuvar kazası olduğu, kehanet ve dini inançlara ilişkin görüşler takip etmiştir. Yıldırım (2020) salgının ortaya

çıkışı noktasında bilimsel, dini ve politik anlamda bakış açılarının öne çıktığını belirtmektedir. Virüsün insan ürünü olduğu düşüncesinin kendilerinde ve çevrelerinde kaygı yarattığı, psikolojik sağlıklarını olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler. Virüsün toplumsal etkisinin çok büyük olması virüsün kaynağı, ortaya çıkış nedeni, insan üzerindeki etkileri ve sonuçları üzerine birçok tartışmayı da beraberinde getirmiştir (Altunsabak, 2022). Ayrıca Dehghani ve Masoumi (2020), COVID-19 biyolojik silah olabilir mi? soruyla Çin ekonomisi üzerindeki yıkıcı etkilerinden büyük endişe duyduklarını söylemektedirler. Görgülü Arı ve Hayır Kanat (2020) öğrencilerin COVID-19'un bazı devletler tarafından planlanarak ortaya çıkartılmış bir virüs olduğu görüşünü tespit ettikleri araştırmalarında öğrencilere yöneltilen COVID-19 pandemisinin nasıl önlenebileceği sorusuna, öğrenciler, COVID-19 pandemisinin bireyler üzerine düşen kişisel tedbirleri almaları, devletin gerekli yasal yaptırımları uygulaması ile önlenebileceğini ifade etmişler. Bu çalışmadan yola çıkılarak öğretmen adaylarının COVID-19'u biyolojik silah olarak düşünmelerine sebep olan çeşitli mecralar incelenmelidir. Bu mecralardaki bilgilerin doğruluğunun denetlenmesi ve düzenlenmesi psikolojik sağlık açısından katkı sağlayıcı olabilir. İlgili alan yazında COVID-19'dan dolayı sosyal yaşam faaliyetlerinin biyo-psikososyal ve ekonomik açıdan kısıtlanmış olduğunu ve bu faaliyetlerinin değişime uğradığı belirlenmiştir. COVID-19'a ilişkin olumsuz duygulara sahip olunduğu (üzüntülü, huzursuz, öfkeli, endişeli ve korkulu) tespit edilmiştir (Görgülü Arı ve Hayır Kanat, 2020; Kara, 2020). İlgili alan yazındaki bulgulara baktığımızda bu çalışmada olduğu gibi kaygı düzeyinin bir nedeni, araştırmaların COVID-19 pandemisinin ülkemizde patlak verdiği ilk döneminde yapılmış olmasından kaynaklı olabileceği şeklinde bir değerlendirmede bulunulabilir (Tanhan, 2020). COVID-19 salgını kaynağı ne olursa olsun pandemilerin etkilerini önlemek, hafifletmek veya bunlarla yüzleşmek için toplumların hazırlıklı olmaları gerektiğini açıkça göstermiştir (Dökmeçi ve Çavlan, 2020).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının pandemi sürecinde bilime ve bilimsel bilgiye dair bakış açıları dikkate alındığında bilimin doğasına ilişkin tüm öğretmen adaylarının seçebileceği genel kültür seçmeli derslerine öğretim programlarında yer verilmesinin adayların bu konularda derinleşmeleri ve tartışmaları için fırsat oluşturabileceği düşünülmektedir. “Öyle ki öğretmen adaylarının bilimin ve bilimsel bilginin doğası hakkında yanlış bilgiler ile mezun olup, bu hatalı bilgileri gelecek nesillere aktarması, bilgilerin nesiller boyu yanlış öğrenilmesine sebep olur. Bu nedenle öğretmen adaylarının bilimin ve bilimsel bilginin doğası hakkındaki hatalı veya yetersiz bilgilerinin tespit edilerek, bu eksikliklerin giderilmesi donanımlı eğitimciler olarak yetişmeleri bakımından önemli görülmektedir” (Yenice ve Ceren Atmaca, 2017). Bilimin özelliklerini içeren öğretmen adaylarına yönelik düzenlenecek seminerlerin ya da bilim kamplarında verilecek uygulamalı eğitimlerin öğretmen adaylarının öğrenim sürecine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Geleceğe yön verecek bireyler olarak öğretmen adaylarının herhangi bir pandemi sürecinin etkilerini önlemek ve azaltmaya ilişkin gerekli bilişsel ve duyuşsal yetkinlik kazandırılmalıdır. Böylece süreçte ortaya çıkacak infodemi ve psikolojik etmenlerle daha kolay başa çıkılabilir. Öğretmen adaylarının konuya ilişkin yeterli bilgiye sahip olabilmeleri için bilimin doğasıyla ilgili derslerde tüm dünyayı etkisi altına almış pandemi sürecindeki bilimsel değişimler ve gelişmeler örnek olarak kullanılarak bilim, bilimsel bilgi, bilim insanı ve bilimsel bilgiye ulaşma yollarına ilişkin derinleşmesine düşünmeleri sağlanabilir. Böylece bilimsel bilgiye ilişkin olumsuz bakış açısına sahip öğretmen adaylarının olumlu bakış açısı kazanmaları sağlanabilir. Öğretmen adaylarının özelde COVID-19 aşısı okuryazarı genelde ise aşısı okuryazarı bireyler olmaları için sağlık çalışanlarıyla koordineli bilgilendirme seminerleri verilebilir. İleride yapılacak çalışmalarda öğretmen adaylarının COVID-19 süresinde bilimsel bilgiye erişimde kullandıkları kaynaklar ile bilim insanı algıları, bilimsel bakış açıları, aşılama sürecine ilişkin bakış açıları gibi farklı değişkenlerin ilişkisi detaylı araştırılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %40, ikinci yazarın %30, üçüncü yazarın %30 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Altunşabak, E. (2022). Virüsün eskatoloji mitine dönüşümü: Koronavirüs. *Milli Folklor*, 17(135), 62-72.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1989). *Science for all American*. Retrieved from <http://www.project2061.org/publications/sfaa/online/sfaatoc>.
- Arı, Ü. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Arslan, İ. ve Karagül, S. (2020). Küresel bir tehdit (COVID-19 salgını) ve değişime yolculuk. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 1-36.
- Aslan, O. (2009). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıf uygulamalarına yansımaları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, O., Yalçın, N. ve Taşar, M. F. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 25-40.
- Arthur, J., Waring, M., Coe, R. ve Hedges, L.V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri*. (A. Erözkan ve E. Büyükoğuz, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. F. (2020). Post-Truth dönemde sosyal medyada dezenformasyon: Covid-19 (yeni koronavirüs) pandemi süreci. *Asya Akademik Sosyal Araştırmalar*, 4 (12), 76-90.
- Ayvacı, H. Ş., ve Muradoğlu, B. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğası ve bilim tarihine yönelik görüşleri. *On dokuz Mayıs Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(2), 519-550.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Elektronik Türk Çalışmaları*, 15(4), 2-4.
- Beşli, B. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim tarihinden kesitler incelemelerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Büyükoğuz, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Chakraborty, I., and Maity, P. (2020). COVID-19 outbreak: Migration, effects on society, global environment and prevention. *Journal of the Environment Sciences*, 728, 138882.
- Christensen, L. B., Johnson, R. K. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri, desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Yayınları.
- Çakıcı, E. (2018). *Farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerde bilim insanı algısının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Çalışkan, S., Sezgin Selçuk, G., ve Demircioğlu, S. (2015). Fizik öğretmen adaylarının bilimin doğası temelinde fiziğin doğasına yönelik görüşleri. *Elektronik Türkçe Çalışmaları*, 10(15), 197-2015.
- Çınar, M. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilime ve bilimin doğasına yönelik görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çınar, M. ve Köksal, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilime ve bilimin doğasına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 43-57.
- Çiçek, I., Tanhan, A. ve Tanrıverdi, S. (2020). COVID-19 ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1091-1104.
- DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 582-601.
- Dehghani, A. and Masoumi, G. (2020). Could Sars-Cov-2 or Covid-19 be a biological weapon? *Iran Journal of Public Health*, 49 (1), 143-144.
- Deniş Çeliker, H. ve Tumru, Ö. F. (2022). Pandemi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan fen eğitimine ilişkin görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 590-616.
- Doğan Bora, N., Arslan, O. ve Çakıroğlu, J. (2006). Lise öğrencileri bilim ve bilim insanı hakkında ne düşünüyor? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 32-44.
- Doğan, M. M. ve Düzel, B. (2020). Covid-19 özelinde korku-kaygı düzeyleri. *Elektronik Türkçe Çalışmaları*, 15(4), 7-9.
- Doğan, N., Çakıroğlu, J., Çavuş, S., Bilican, K. ve Arslan, O. (2011). Öğretmenlerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin geliştirilmesi: hizmetiçi eğitim programının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 127-139.
- Dökmeci, A. H. ve Çavlan, B. (2020). Biyolojik silah; biyolojik savaşlar, pandemiler ve Covid-19. *Ejons Uluslararası Dergisi*, 4(16), 841-859.
- Duban, N. ve Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının COVID-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Elektronik Türk Çalışmaları*, 15(4), 4-9.
- Ekiz, M. A. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2 (Özel Sayı 1), 1-13.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Genç, Ç. (2021). COVID-19 pandemisinde bilgi edinme kaynakları, medya kullanım alışkanlıkları ve aşya yönelik tutumlar. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 36, 178-202.
- Gölbaşı, S. D. ve Metintaş, S. (2020). Covid-19 Pandemisi ve İnfodemi. *Halk Sağlığı Dergisi*, 5(COVID-19 Özel Sayısı), 126-37

- Görgülü Arı, A. G. ve Hayır Kanat, M. H. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı)*, 459-492.
- Kara, U. (2010). *Öğretmen adaylarının bilime yönelik kavram yanılgularının giderilmesinde bilim tarihi temelli bilim öğretiminin yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, On dokuz mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kara, Yunus (2020).“Pandemi sürecindeki öğrenci deneyimleri: Bakırköy ilçesi örneği”, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 165-176.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Abdurrahman Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 55-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (10.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(53), 1262-1274.
- Kaya, V. H., Afacan, Ö., Polat, D. ve Urtekin, A. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilim insanı ve bilimsel bilgi hakkındaki görüşleri (Kırşehir ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 305- 325.
- Keser, F. F. (2012). *Üstün yetenekli öğrencilerin bilim ve bilim insanına yönelik görüşlerinin ve bu görüşleri etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Khishfe, R. and Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*. 39(7), 551-578.
- Kılıç, G. B., Haymana, F. ve Bozyılmaz, B. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı'nın bilim okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 52-63.
- Kıral, B. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilim insanına bakış açısı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 77-78.
- Kırık, A. M. ve Özkoçak, V. (2020). Yeni dünya düzeni bağlamında sosyal medya ve yeni Koronavirüs (Covid-19) pandemisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 45(7), 133-154.
- Kırık, A.M. (2012). The use of language by young people in social media and the problem of corruption, *Proceedings of International Symposium on Language and Communication: Research Trends and Challenges*, 1(1), 1017-1030.
- Korkut, S., Ülker, T. ve Çidem, A. (2022). COVID-19 aşı okuryazarlığı ve COVID-19 aşısına yönelik tutumları etkileyen faktörler. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(3), 1041-1050.
- Köseoğlu, F., Tümay, H. ve Budak, E. (2008). Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri ve öğretimi ile ilgili yeni anlayışlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 221-237.
- Kurtdede Fidan, N. ve Konak, S. (2016). Yüksek lisans öğrencilerinin bakış açısıyla bilim ve bilim insanı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 189-222. <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.31040>

- Kürtüncü, M. ve Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Laugksch, R. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview, *Science Education*, 84(1), 71-79.
- Merriam, S. B. (2002). *Introduction to qualitative research. qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17. Retrieved from https://stu.westga.edu/~bthibau1/MEDT%208484%20Baylen/introduction_to_qualitative_research/introduction_to_qualitative_research in 10.01.2023.
- Mıhladı, G. ve Doğan, A. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki pedagojik alan bilgilerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 380-395.
- Miles, M. B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Ortaş, İ. (2018). Bilgi ve iletişim çağında bilimsel bilgiye erişimin önemi ve Türkiye'nin bilgiye erişim potansiyeli. *Türk Kütüphaneciliği*, 32(3), 223-232.
- Özdemir, E. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin bilim insanı imajı hakkındaki görüşleri*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, T. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilim insanı imajları*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Özdeş Demirci, S. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin bilim insanı algılarının belirlenmesi ve bu algılara neden olan faktörlerin analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özdeş, S. ve Aslan, O. (2019). Kız öğrencilerin bilim insanı cinsiyetine yönelik algılarını ve bilim insanı olma isteklerini etkileyen faktörler. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 38(1), 4-15.
- Öztürk, F. Ö. ve Ağlarıcı, O. (2019). Öğretmen adaylarının bilim insanlarına ve çalışma yöntemlerine ilişkin görüşleri ve metaforları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 88-107.
- Poyraz Rüstemoğlu, H. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının bilim insanı imajlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Resnik, B. David. (2004). *Bilim etiği*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sarton, G. (1995). *Antik bilim ve modern uygarlık*. İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Sarı, H. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.
- Sarıtaş, E. ve Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi*, 11(1), 5-22.
- Steinke, J., Knight Lapinski, M., Crocker, N., Zietsman-Thomas, A., Williams, Y., HigdonEvergreen, S., and Kuchibhotla, S. (2007). Assessing media influences on middle school-aged children's

- perceptions of women in science using the Draw-A-Scientist Test (DAST). *Science Communication*, 29(1), 35-64.
- Şenel, A. (2012). *50 soruda bilim ve bilimsel yöntem*. İstanbul: Bilim ve Gelecek Kitaplığı Yayınları.
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Tanhan, A. (2020). COVID-19 sürecinde online seslifoto (OSF) yöntemiyle biyopsikososyal manevi ve ekonomik meseleleri ve genel iyi oluş düzeyini ele almak: OSF'nin Türkçeye uyarlanması. *Turkish Studies (Elektronik)*, 15(4), 1029-1086.
- Tavukcu, M., ve Erdal, E. K. E. (2021). Covid-19 pandemi yönetim süreci: Türkiye perspektifi. *SDÜ Sağlık Yönetimi Dergisi*, 3(2), 116-133.
- T.C. Sağlık Bakanlığı (2020a). Koronavirüs alacağımız tedbirlerden güçlü değildir. <https://www.saglik.gov.tr/TR,64383/koronavirus-alacagimiz-tedbirlerdengucludegildir.html> adresinden 10.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Topses, M. D. (2020). Koronavirüs salgınının ortaya çıkardığı toplumsal sonuçların klasik ve çağdaş sosyoloji kapsamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 588-592.
- Türker, A. (2020). *Pandemide (Covid-19) egzersiz ve beslenme. Spor bilimlerinde yeni fikirler-2* içinde (2. Baskı, ss. 195-211). Akademisyen Kitabevi.
- Utma, S. (2017). Bilimsel okuryazarlık: bilim iletişimi ve medyadaki bilim haberlerini doğru okumak. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(50), 4-8.
- Yalçınkaya, M., Koşar, D. ve Altunay, E. (2014). Araştırma görevlilerinin bilim insanı yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1009-1034.
- Yenice, N., ve Ceren-Atmaca, A. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin ve bilimsel bilginin doğasına yönelik bilgi ve görüşlerinin belirlenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(4), 366-393.
- Yıldırım, S. (2020). Salgınların sosyal-psikolojik görünümü: Covid-19 (Koronavirüs) pandemi örneği. *Türkçe Çalışmalar*, 15(4), 1331-1351.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2001). *Bilimin Öncüleri*. Ankara: Tübitak Yayınları.
- Yıldız Z., Gencer E. ve Gezegen N. F. (2021). Covid 19 pandemi sürecinde geliştirilen aşılara karşı bireylerin tutumlarının değerlendirilmesi üzerine uygulamalı bir çalışma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 12(3), 877-889.
- Zhu, N., Zhang, D., Wang, W., Li, X., Yang, B., Song, J., Zhao, X., Huang, B., Shi, W., Lu, R., Niu, P., Zhan, F., Ma, X., Wang, D., Xu, W., Wu, G., Gao, G.F., Phil, D, and Tan, W. (2020). A Novel Coronavirus from Patients with Pneumonia in China, 2019. *The New England Journal of Medicine*, 382 (8), 727-733.

Extended Abstract

Introduction

All the measures taken during the COVID-19 pandemic and the changes in this progress have turned the eyes to science, and understanding science (especially during the COVID-19 pandemic) is not an intellectual necessity for today's people, but a public necessity. Prospective teachers' (future teachers) understanding of science and having an idea about scientific knowledge can also give an idea about whether they are good readers of scientists. In the literature, there have not been enough studies in the country and worldwide to reveal the general views of prospective teachers about science and scientific knowledge during the COVID-19 pandemic process. In this study, it was aimed to describe prospective teachers' views on science and scientific knowledge perspectives by addressing the COVID-19 pandemic process. In line with this general purpose, answers to the following research questions were sought:

- What is the perspective of prospective teachers towards science during the COVID-19 pandemic?
- What is the perspective of prospective teachers on scientific knowledge during the COVID-19 pandemic?

Method

Descriptive survey model was used in the research. The research group consists of 465 volunteer prospective teachers studying at the faculty of education of a state university in the Mediterranean region in the fall semester of the 2020-2021 academic year. Due to the limited opportunities in many areas during the COVID-19 pandemic process, sample of the study was determined with an easily accessible sample type, one of the purposeful sampling methods. The data collection tool of the study is a questionnaire form [Scientific Opinion Questionnaire Form (SAQF)] created after semi-structured interviews. This form consists of 7 closed-ended and 1 open-ended question on the theme of "perspectives on science and scientific knowledge". The first 7 questions in the questionnaire were analyzed by calculating frequency and percentage values. On the other hand, the 8th open-ended question is analyzed with an inductive approach in order to reveal the relationships between the data. Ethics Committee approval and survey permission were obtained from the relevant institutions for the research. BGAF did not provide any information to identify the participants.

Findings

The findings of the study indicate that most of the prospective teacher realize that science and scientific knowledge and thinking are a part of daily life during the COVID-19 pandemic process, and they better understand the importance of science. It is seen that 200 participants find the measures such as wearing masks and paying attention to social distance, which were implemented with the recommendations of the Scientific Committee, important in the changes made by the pandemic process in their lives. The prospective teachers say that they should pay attention to what they eat and drink, as well as exercise etc. They say that they pay attention to their health and all this happened thanks to science. 67 participants are curious about scientific research and say that they do more research on this subject, improve themselves, learn new information and are cautious and question whether this information is correct or not. 52 participants think that the importance of science is discussed more. While 42 participants think that science is ineffective during the COVID-19 pandemic. 10 participants state that they do not trust science, that science creates chaos and uncertainty, and that they find science inconsistent due to the lack of precise and clear information. 9 participants complained that science and the recommendations of the Science Committee were not taken into account, while 89 participants did not express any opinion on this issue.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Prospective teachers stated that with the COVID-19 pandemic process, they realized that life is intertwined with science. It is seen that they mostly follow science data on television. On the other hand, it was determined that they both found the statements of international organizations (World Health Organization...), scientists and members of the COVID-19 Scientific Committee both scientific and trusted them. It also shows that during the COVID-19 pandemic process, they fulfill the information that they want to be done by science (statements that they find scientific and reliable). It is seen that the Scientific Committee finds measures such as wearing masks and paying attention to social distancing important. In this process, they stated that they paid attention to their health by paying attention to what they ate and drank, as well as exercising, etc. It was also observed that prospective teachers had low levels of trust in social media (Instagram, Facebook, Twitter, etc.), politicians and social environment (friends, family) and did not find them scientific. Görgülü Arı and Hayır Kanat's (2020) study found that prospective teachers were serious about the COVID-19 pandemic and were aware of the issue. It was thought that prospective teachers were aware that they were facing a serious pandemic, and the reason for the emergence of the data could be the media and information channels they follow. This study supports the views of Görgülü Arı and Hayır Kanat (2020). The prospective teachers also made comments about the behavior of people in the country. They especially complain about people's careless and unconscious approaches. They think that the rules in the recommendations of the Scientific Committee are not followed sufficiently. These data show that prospective teachers believe that social consciousness and awareness about precautions and the COVID-19 pandemic can be solved. Other studies addressing this issue have taken their place in the literature (Bostan et al., 2020; Görgülü Arı and Hayır Kanat, 2020).

The most common thought that prospective teachers encounter regarding the emergence of COVID-19 is that COVID-19 is a human product. They state that this idea creates anxiety in themselves and their environment and negatively affects their psychological health. Also, Dehghani and Masoumi (2020) discussed the question "Can COVID-19 be a biological weapon?" and emphasized that they were very concerned about its devastating effects on the Chinese economy. In Görgülü Arı and Hayır Kanat's (2020) study, students stated that COVID-19 was a virus designed and created by some states. When asked how the COVID-19 pandemic can be prevented, the students said that the COVID-19 pandemic could be prevented by the individual taking personal precautions and the state applying the necessary legal sanctions. It is necessary to review the various factions that cause teachers to think of COVID-19 as a biological weapon. Checking and regulating the accuracy of the information in these factions will be beneficial for psychological health. In the related field article, it was determined that due to COVID-19, social life activities were restricted in biopsychosocial, psychological and economic terms and their activities changed. It has been determined that they have negative emotions (sad, restless, angry, anxious and scared) related to COVID-19 (Görgülü Arı and Hayır Kanat, 2020).

Atatürk Döneminde Sadabat Paktı Çerçevesinde Türkiye'nin Ortadoğu Ülkeleri İle İlişkileri

Kahraman GÜRBÜZ
Jandarma Genel Komutanlığı
kahramangurbuz@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4680-7881

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1224394

Geliş Tarihi: 26.12.2022

Revize Tarihi: 20.03.2023

Kabul Tarihi: 28.03.2023

Atf Bilgisi

Gürbüz, K. (2023). Atatürk döneminde Sadabat Paktı çerçevesinde Türkiye'nin Ortadoğu Ülkeleri ile ilişkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 330-349.

ÖZ

Birinci Dünya Savaşı'nın ardından imzalanan antlaşmalar yenik devletlere yönelik ağır yaptırımlar içermesi nedeniyle kalıcı bir barış ortamının tesis edilmesine imkân vermemiştir. Türkiye, Lozan sonrası dönemde Atatürk önderliğinde sosyal ekonomik, askeri ve kültürel alanlarda gelişme gayreti içerisinde olmuş, dış politikada ise Lozan'da çözülemeyen sorunları çözüme kavuşturmaya çalışmıştır. Ayrıca tesis edilen dünya düzenini değiştirme arzusuyla hareket eden ülkelerin yayılmacı politikaları karşısında bağımsızlığını ve sınırlarını güvence altına almak istemiştir. Bu doğrultuda bölgesel işbirlikleri kurulmuş, uluslararası örgütlere üye olunmuş, milli menfaatlerin ancak barışçı ve gerçekçi politikalarla elde edilebileceği düşüncesiyle hareket edilmiştir. Ülke içerisindeki ayrılıkçı isyancıların komşu ülkeler tarafından desteklenmesinin önüne geçebilmek amacıyla bölge ülkeleri ile lüzum görülen antlaşmalar imzalanmış ve paktların kurulmasıyla ülke güvenliği tesis edilmiştir. Ortadoğu'da barış ve istikrarın sağlanması için sınır komşuları olan Irak ve İran ile bağımsızlık mücadelesi verdiği dönemde destek gördüğü Afganistan'la birlikte Sadabat Paktı'nı oluşturmuşlardır. Türkiye bu devletlere askeri, ekonomik ve sosyal alanlarda modernleşme konusunda örnek olmuş, benzer gelişmeleri bu devletlerin de sağlamasına yardımcı olmuştur. Bu çalışmada Atatürk döneminde Türkiye'nin Sadabat Paktı'na üye olan ülkelerle kurmuş olduğu ilişkiler arşiv belgeleri ve dönemin ulusal gazetelerinden istifade edilerek ele alınmış, ülkelerin dış politika uygulamaları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sadabat Paktı, Türk dış politikası, İran, Irak, Afganistan.

Turkey's Relations with the Middle East Countries in the Framework of the Sadabat Pact in Atatürk Era

ABSTRACT

The treaties signed after the First World War did not allow the establishment of a lasting peace environment, as they included heavy sanctions against the defeated countries. In the post-Lausanne period; Turkey, under the leadership of Atatürk, made an effort to develop in social, economic, military and cultural fields and tried to solve the problems that could not be solved in Lausanne. In addition, Turkey wanted to secure its independence and borders against the expansionist policies of countries which were acting with the desire to change the established world order. In this direction, regional cooperations, becoming a member of international organizations have been established and it has been acted upon with the thought that national interests can only be achieved through peaceful and realistic policies. In order to prevent the support of neighboring countries to the separatist rebels in the country, necessary agreements with the countries of the region were signed and National security was established by founding pacts. In order to ensure peace and stability in the Middle East, Turkey, its border neighbors Iraq, Iran and Afghanistan, which supported Turkey during the struggle for independence, founded the Sadabat Pact together. Turkey has been an example to these countries in terms of modernization in military, economic and social fields and has helped these countries to provide similar developments. In this study, during the Atatürk period Turkey's relations with the countries that were members of the Sadabat Pact were handled by making use of archival documents and national newspapers of the period and the foreign policy practices of the countries were tried to be perused.

Keywords: Sadabat Pact, Turkish foreign policy, Iran, Iraq, Afghanistan.

Giriş

Türkiye, Lozan Antlaşması'nın imzalanmasıyla birlikte uluslararası ortamda devlet olarak meşruiyet kazanmıştır. Antlaşma sonrasında 1930 yılına kadar geçen süreç içerisinde Türkiye, iç siyasette yeni bir devletin sağlam temeller üzerine kurulması için gereken adımları atarken, dış siyaset alanında da Lozan'da çözüme kavuşturulamamış sorunları çözme gayreti içerisinde olmuştur. Atatürk,

bir devletin bağımsızlığı tehlikeye düşmediği, bir başka deyişle bir milletin yok oluş tehlikesiyle karşı karşıya kalmadığı sürece savaşa girilmesini bir intihar olarak görmüş, sorunların diplomasi yoluyla çözülmesi fikrini benimsemiştir. Bu fikrini de “Yurtta Sulh Cihanda Sulh” ilkesi ile tüm dünyaya ilan etmiştir. Bu ilkenin amacı dünya barışının müşterek bir şekilde korunması, gerekirse devletlerin aralarında kuracakları işbirlikleri neticesinde örgütlenerek bu amaca hizmet etmesidir (Aras, 2010). Lozan’da çözülememiş sorunları da bu ilke çerçevesinde çözmek adına gayret göstermiştir.

Birinci Dünya Savaşı’ndan sonra oluşan dünya düzeninden hoşnut olmayan devletler etki alanlarını ve sınırlarını genişletmek adına hazırlıklara başlamışlar ve bu doğrultuda bir dış politika izlemişlerdir. Çünkü savaştan sonra yapılan barış antlaşmaları ülkeler arasındaki sorunları çözmek yerine yeni sorunları ve anlaşmazlıkları beraberinde getirmiştir. Özellikle İtalya ve Almanya’nın mevcut düzeni değiştirmek isteyen ülkeler olarak öne çıktıkları bu dönemde, İngiltere ve Fransa ise düzenin değişmesine karşı olan tarafta yer almışlardır. Dünya düzeninin karmaşık bir hal aldığı ve yeniden şekillenmeye başladığı bu dönemde; bağımsızlığını, toprak bütünlüğünü ve sınırlarını muhafaza etmek isteyen Türkiye, başta komşu ülkelerle dostluk ilişkileri kurmak istemiş, ilerleyen süreçte de bu ilişkileri imzalanan savunma ve güvenlik paktlarıyla daha sağlam temellere oturtmuştur. Türkiye’nin üye olduğu paktlardan ilki 9 Şubat 1934 tarihli Yunanistan, Yugoslavya ve Romanya’nın dâhil oldukları Balkan Paktı, diğeri ise İran, Irak ve Afganistan’ın dâhil olduğu 8 Temmuz 1937 tarihli Sadabat Paktı’dır.

Sadabat Paktı’na üye olan ülkelerin, pakta üye olma gerekçelerinin yalnızca yayılcı politikalar izleyen emperyalist ülkelere karşı güvenliklerini sağlamak olduğunu söylemek doğru bir değerlendirme olmayacaktır. Paktin imzalanmasıyla ülkeler aralarındaki sınır anlaşmazlıklarını çözüme kavuşturmuşlar ve kendi sınırları içerisinde gerçekleştirilen ayrılıkçı isyanlara karşı ortak tedbirler alma konusunda anlaşmışlardır (Hale, 2003). Bu dönemde Türkiye Kürt isyanları nedeniyle oldukça fazla sıkıntılar yaşamıştır. Başta Musul sorununun çözüm sürecinde olmak üzere dış politikada fedakârlık yapmak zorunda kalmış ve rahat hareket edememiştir. Dolayısıyla ayrılıkçı örgüt, çete ve oluşumlara karşı ortak tedbir alınacağı hususu Türkiye açısından Sadabat Paktı’nın önemini çok daha fazla artırmıştır. Zira Türkiye’nin 1930’lu yıllarda mücadele verdiği bir başka dış politika konusu da Suriye ile dolayısıyla Fransa ile yaşadığı Hatay sorunudur. Musul sorununun İngiltere’nin istediği şekilde Irak lehine çözülmesinin önüne geçemeyen Türkiye, sınırları içerisinde Kürt isyanlarına karşı verdiği mücadele nedeniyle de İngiltere gibi dönemin en güçlü ülkelerinden biriyle savaşmak yerine, tercihini çok memnun olmasa da çözümden yana kullanmıştır. Hatay sorununun çözüm sürecinde de aynı sıkıntıları yaşamak istemediğinden, Sadabat Paktı’nın imzalanmasında öncülük etmiş, ciddi manada gayret göstermiş, taraf ülkelerin birbirleriyle yaşadığı sorunların çözümünde arabuluculuk ve hakemlik yapmıştır. Sadabat Paktı’nın taraf ülkelere bir diğer katkısı da pakta giden süreçte aralarında yaptıkları çeşitli antlaşmalarla ticari ve ekonomik ilişkilerini geliştirmiş olmalarıdır. Bu çalışmada; Türkiye’nin Sadabat Paktı’na üye olan ülkelerle Atatürk döneminde kurmuş olduğu ilişkiler arşiv belgelerinden de istifade edilerek ele alınmış, uluslararası ilişkilerde ülkelerin dış politika uygulamaları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Atatürk Dönemi Türkiye-İrak İlişkileri

Irak, “Mezopotamya” olarak adlandırılan coğrafyada kurulmuş, sulak ve bereketli topraklarıyla stratejik bir öneme sahip ve tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapmış bir ülkedir. Yirminci yüzyılda en önemli zenginlik kaynaklarından biri olarak kabul edilen petrol kaynakları nedeniyle küresel güçler tarafından hedef olarak seçilen ülkelere birisi olmuştur. Yüzlerce yıl Türk ve Osmanlı hâkimiyetinde kalan Irak, Birinci Dünya Savaşı’nda İngiltere’nin işgaline uğramıştır. Bölgede 1917 yılında başlayan İngiliz hâkimiyeti, savaş sonrasında manda yönetimi adı altında 1932 yılında Irak’ın bağımsız bir devlet olarak Milletler Cemiyeti’ne kabulüne kadar devam etmiştir. Irak etnik ve mezhepsel farklılıkların oldukça fazla olduğu bu nedenle sürekli siyasi istikrarsızlıklarla karşı karşıya kalmış bir ülkedir (Bostancı, 2020). Emperyalist devletler bölgede etkin olabilmek adına özellikle ülkenin kuzey kesiminde yaşayan Kürt nüfusu kendi çıkarları doğrultusunda kullanmış ve günümüzde de kullanmaya devam etmektedir. Geçmişte İngiltere ve

Sovyetler Birliği tarafından uygulanan politikaların benzerinin günümüzde de ABD ve Rusya tarafından uygulanmaya çalışıldığı söylenebilir.

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra 24 Temmuz 1923 tarihinde imzalanan Lozan Barış Antlaşması'nda Türkiye ile İngiltere arasında çözüme kavuşturulamayan sorunlardan birisi Musul sorunudur. Bu sorun Türkiye-Irak ilişkilerinin 1926 yılına kadar İngiltere'nin de etkisiyle olumsuz bir havada seyretmesine neden olmuştur. Türkiye, Irak ve İngiltere arasında 5 Haziran 1926 tarihinde Ankara'da imzalanan Türkiye-Irak Sınırı ve İyi Komşuluk Antlaşması'nın ardından, Türkiye her iki ülkeyle de ilişkilerini geliştirmeye çalışmıştır. Irak'la dostluk ilişkileri gelişme gösterince, 1928 yılına gelindiğinde karşılıklı elçiler atanmıştır. Ülkeler arasındaki ilişkiler daha sağlıklı bir şekilde kurulmaya başlamıştır (Koçsoy, 1999). Kral Faysal, Osmanlı ordusunda bir subay olarak görev almış olan Neşet Bey'i Ankara büyükelçisi olarak atayarak iki ülke arasındaki dostluk ve işbirliğinin daha da güç kazanmasını hedeflemiştir (Yeniçeri, 2006).

Kral Faysal İngiliz manda yönetimi sürecinde dört temel konu doğrultusunda dış politikaya yön vermiştir. Bu konular; İngiltere ile Arap devletleri arasında dostluğun kurulması, Irak'ın tüm Ortadoğu devletleri ile iyi komşuluk ilişkileri geliştirmesi, Suriye devleti ile federal birliktelik oluşturmak ve Irak ile Filistin'in bağımsızlıklarını kazanmalarını (Koçsoy, 1999). 1927 ve 1930 yıllarında yapılmış olan antlaşmalarla Irak'taki İngiliz manda yönetimi devam etmiş, 1932 yılında imzalanan antlaşma ile Irak Milletler Cemiyeti'nin üyesi olmuştur (Arı, 2012). Ancak İngiltere ile aralarında yaptıkları antlaşmalar gereği ekonomi, eğitim, sanayi ve mali konularda alınacak olan kararlarda İngiliz danışmanlar belirleyici olmuş, o tarihe kadar İngiliz Yüksek Komiserliği bünyesinde görev alan personel, İngiliz Elçiliği adı altında görev almaya devam etmiştir (Kasalak, 2007). Buradan da anlaşılacağı üzere her ne kadar manda yönetimi sona ermiş görünse de İngiltere'nin Irak üzerinde sahip olduğu önemli etki son bulmamıştır. 1927 yılında petrol üretiminin yabancılar tarafından gerçekleştirilmesi Irak'ta milliyetçilik duygularını ateşlemiş olsa da bu sadece İngiltere ile manda antlaşmasının iptali ile sonuçlanmış, İngiltere Irak'ın tam anlamıyla bağımsızlığına izin vermemiştir. Suriye'yle federal birliktelik ve Filistin'in bağımsızlığı konularında da olumlu herhangi bir gelişme yaşanmamıştır. Dolayısıyla Irak dış politika konularında istediği sonuçları elde edememiştir.

Uluslararası ortamda barışçıl bir politika izleyen Türkiye, Irak ile 1926 yılında imzalanan antlaşma sonrasındaki süreçte iyi ilişkilerini sürdürmüştür. Bunun neticesinde Kral Faysal 1931 yılında Türkiye'ye bir ziyaret gerçekleştirmiş, İngiliz politikalarından duyduğu rahatsızlığı ve Atatürk'e olan hayranlığını ifade etmiştir (Başbakanlık Cumhuriyet Arşivleri [B.C.A.] 30-10-0-0 / 258-740-7). Bu ziyaret sonucunda 8 Temmuz 1931'de iyi komşuluk ilişkilerinin geliştirilmesi, özellikle ticaret alanda ilişkilerin artırılması hususlarına vurgu yapan ortak bir bildiri yayınlanmıştır (Kasalak, 2007; Milliyet, 9 Temmuz 1931). Ziyaret sürecinde Irak Kralı Faysal, Türkiye'de görmüş olduğu hüsnükabulden dolayı oldukça memnun kalmış, bu memnuniyetini ülkesine döndükten sonra da dile getirmiştir (B.C.A.30-10-0-0 / 258-740-20). 1932 yılına gelindiğinde ise, uzun süre Sovyetler Birliği ile ilişkisini bozmamak amacıyla cemiyete üye olmak istemeyen Türkiye, Sovyetler Birliği ile sağlanan uzlaşmanın ardından aldığı davet sonrasında 18 Temmuz 1932 tarihinde Milletler Cemiyeti'ne üye olmuştur (Alantar, 2001; Milliyet, 19 Temmuz 1932). Sonrasında 3 Ekim 1932 tarihinde de Irak'ın Milletler Cemiyeti'ne üyeliğinin kabul edilmesi Türkiye tarafından memnuniyetle karşılanmıştır (Milliyet, 5 Ekim 1932).

Irak'ta 1925 Anayasası her ne kadar Arapça, Türkçe ve Kürtçe dillerinde yayınlanmış olsa da hiçbir etnik gruba yer verilmemişti. Ancak 1931 yılında yayınlanan Mahalli Diller Kanunu'nda resmi dil Arapça olsa da, Kerkük ve Erbil gibi Türk nüfusunu fazla olduğu yerleşim yerlerinde yargılamalarda ve ilkokullarda verilen eğitimde Türkçe'nin kullanılması kararlaştırılmıştır (Demirci, 2003). Irak bu sayede, Milletler Cemiyeti'ne üyelik sürecinde yerine getirilmesi gereken şartlardan birisi olan azınlık haklarına riayet konusunda önemli bir adım atmıştır. Dolayısıyla Irak'ın bu kanunu çıkarmasının altında yatan gerçek neden; azınlık haklarına, diğer bir ifadeyle insan haklarına duyduğu saygı değil, ulusal çıkarları doğrultusunda Milletler Cemiyeti'ne üye olma şartını yerine getirmektir. Türkiye açısından bakıldığında, kanunun hangi gerekçeyle ve ne amaçla çıkarıldığı önemli değildir. Önemli olan Irak Türkmenleri'nin kendi dillerinde eğitim alabilmelerinin kültürlerini muhafaza edebilmelerine

imkân verecek olmasıdır. Ayrıca adalet karşısında ana dillerini kullanabilmelerinin, kendi hak ve hukuklarını daha rahat arayabilmelerini sağlayacak olmasıdır. Bu nedenle Türkiye söz konusu kanunun çıkarılmasını hem Irak Türkmenleri hem de Türkiye-İrak ilişkileri açısından önemli bir kazanım olarak değerlendirmiş ve memnuniyetle karşılamıştır. 1932 yılına gelindiğinde Türkiye ile Irak arasında devam ettirilen iyi ikili ilişkilerin çeşitli antlaşmalarla pekiştirildiği görülmektedir (B.C.A. 30-10-0-0 / 259-741-2). Bunları sıralayacak olursak;

- Karşılıklı barış ve huzuru devam ettirmek ve suçluların iade sürecini düzenlemek amacıyla 9 Ocak 1932 tarihinde İade-i Mücrimin Muahedenamesi imzalanmıştır.
- İki ülke arasındaki dostu ilişkileri sürdürmek ve her iki ülke vatandaşlarının ve şirketlerinin karşılıklı ikametlerini ve ticaret yapabilmelerini kolaylaştırıcı düzenlemeler yapabilmek amacıyla yine 9 Ocak 1932 tarihinde İkamet Mukavelesi imzalanmıştır.
- Ülkeler arasında gerçekleştirilecek ticaretin usul ve esaslarını belirlemek amacıyla 10 Ocak 1932 tarihinde Ticaret Muahedenamesi imzalanmıştır (Canatan, 1996; Cumhuriyet, 10 Ocak 1932).

İrak hükümetinin iki ülke arasında yapılan antlaşmalardan duyduğu memnuniyet Başbakan Sait Nuri'nin Irak Meclisinde yapmış olduğu konuşmadan açıkça anlaşılmaktadır (B.C.A. 30-10-0-0 / 259-741-4). Yapılan antlaşmaların yürürlüğe girmesiyle ilişkilere olan katkısı ülkeler arasında gerçekleştirilen yazışmalara yansımıştır. Bunun en önemli örneklerinden birisi, Irak'ın kuzeyinde bulunan kürt aşiretlerinden biri olan Barzan Aşireti'nin Irak hükümetine karşı başlattığı, Barzan ayaklanması olarak adlandırılan isyan sürecinde Irak hükümetinin Türkiye'den yardım talep etmesi ve Türkiye'nin bu talebe karşılık vermesidir (B.C.A. 30-10-0-0 / 259-741-10 ve 11). Antlaşmalarda dikkati çeken en önemli konu Irak'ta yaşayan Türkmenlerden bahsedilmemiş olmasıdır. Bunun nedeni Irak'ın, Türkiye'nin Türkmenler konusunda hak talep edebileceği ihtimalini her zaman göz önünde bulundurmasıdır. Türkiye açısından bakıldığında da Türkmenler konusu gündeme getirilerek iki ülke arasında gelişmekte olan ilişkilerin zarar görmesinden endişe edilmiş olmasıdır. Türkiye, dönemin şartları gereği Türkmenler konusunu Irak'ın iç meselesi olarak görmüş ve konuya bu hassasiyetle yaklaşmıştır. Türkiye ile Irak arasında iyi ilişkiler devam ederken, Irak'ta İngiliz manda yönetiminin son bulmasını isteyen Irak milliyetçi kesiminin artan baskıları sonucunda, Irak Hükümeti 30 Mayıs 1932 tarihinde bir bildirge yayınlamıştır. Irak'ta manda yönetiminin sona erdiğini ilan eden bu bildirge aynı zamanda Irak'ın bağımsızlık bildirgesi olarak kabul edilse de bu bağımsızlık kâğıt üzerinde kalmaktan öteye geçememiştir (Kasalak, 2007; Kaymaz, 2005). Irak'ta yaşayan Türkmenler için de oldukça önemli hususlar içeren bildirgede;

- Taahhütlerin temel kanun olarak kabul edildiği, hiçbir kanun veya tüzükle çelişmeyeceği,
- Din, dil ve ırk ayrımı yapılmaksızın ülkedeki tüm insanların yaşam ve özgürlüklerinin korunacağı, kanun önünde aynı medeni ve siyasi haklara sahip eşit vatandaşlar olarak kabul edilecekleri,
- Kişisel hak ve özgürlükler konusunda da insanların istedikleri şekilde dinlerini yaşayabilecekleri, basın-yayın ve toplantı faaliyeti yapabilecekleri, mahkemelerde kendi ana dillerini kullanabilecekleri,
- Tüm vatandaşların kendi inançları doğrultusunda hayır kurumları ve eğitim kurumları açabilecekleri,
- Irak Hükümeti tarafından ana dili Arapça olmayan vatandaşlara ilkokullarda kendi dillerinde eğitim görebilme imkânının sağlanacağı, Türk veya Kürt nüfusun çoğunlukta olduğu yerleşim yerlerinde resmi dil olan Arapçanın yanında Türkçe veya Kürtçe dillerinin de kullanılacağını ve bu dilleri bilen memurların görevlendirileceği taahhüt edilmiştir.

Bildirgede verilen taahhütlerin Milletler Cemiyeti garantisinde olduğu hususu da yer almıştır. İçerik açısından bakıldığında gayet barışçıl ve demokratik ilkeler çerçevesinde, vatandaşları arasında ayırım yapmayan bir anlayışla hazırlanmış olan bildirge uygulamada karşılık bulamamıştır. Örneğin Türkmen memurlar taahhüt edildiği gibi Türkmen nüfusun yoğunlukta olduğu bölgelerde değil farklı yerleşim yerlerinde görevlendirilirken, Arap ve Kürt memurlar Türkmen yerleşim yerlerinde

görevlendirilmişlerdir. İlkokullarda Türkçe eğitim dili olarak kullanılacağı taahhüt edilmişken, Türkçe dersi yabancı dil statüsünde haftada sadece bir saat verilmiş ve bu uygulama da 1937 yılında kaldırılmıştır (Şimşir, 2004). Türkiye ile Irak arasında tesis edilmiş olan iyi ilişkiler 1937 yılında imzalanan Sadabat Paktı'na kadar ülkelerin iç siyasetlerinde yaşanan gelişmelerin de etkisiyle inişli çıkışlı bir şekilde ilerlemiştir. Kral Faysal'ın ölümünün ardından 1933 yılında yerine geçen oğlu, babasının benimsemiş olduğu dış politika anlayışını sürdürerek Türkiye ile olan iyi komşuluk ilişkilerinin devam ettirilmesi hususuna önem vermiştir. Kral Faysal'ın ölümünden sonra içerde karışıklıklar ve isyanlar artmıştır. Özellikle Asurîler Irak'ın bağımsızlığına giden süreçte, kendilerini güvence altına almak için özel bir statü talebiyle Milletler Cemiyeti'ne başvurmuş, olumlu sonuç alamayınca da Irak hükümetine karşı isyan hareketine girişmişlerdir. Irak Ordusu tarafından 1933 yılı Ağustos ayında yapılan operasyonda isyan kanlı bir şekilde bastırılmış, yaklaşık üç bin kadar Asurî'nin hayatını kaybettiğine dair iddialar öne sürülmüştür (Kaymaz, 2007).

1933 yılına gelindiğinde oldukça şiddetlenen Asurî isyanı (Marr, 2012) ve akabinde 1935 yılında çıkan Kürt isyanı Irak ordusu tarafından zorlukla bastırılmıştır. İsyancıların bastırılması ordunun halk nezdinde itibarını ciddi manada artırmış, ülke siyasetinde de söz sahibi olmasına neden olmuştur. İsyancıların bastırılması sürecindeki başarısından dolayı ulusal kahraman ilan edilen General Bekir Sıtkı, ordunun ülke siyaseti üzerindeki etkisini kullanarak 1936 yılında gerçekleştirdiği darbeyle Genelkurmay Başkanlığına almış, bir Türk olan Hikmet Süleyman'ın da başbakan olarak atanmasını sağlamıştır (Marr, 2012; Tripp, 2007) İngiliz düşmanlığı ile Türkiye ve Almanya'ya karşı duyduğu yakınlık nedeniyle Bekir Sıtkı 1937 yılı Ağustos ayında, Irak ordusu içerisinde bulunan Arap milliyetçileri tarafından öldürülmüştür. Sonrasında Hikmet Süleyman istifa etmek zorunda kalmış (Tripp, 2007) ve yönetim İngiliz yanlısı Nuri Said'in eline geçmiştir. Bu olayların yaşandığı süreçte; Türkiye 1934 yılında Balkan Paktı'nı, 1936 yılında da Montrö Boğazlar Sözleşmesi'ni imzalamış, Irak ise 1936 yılında Arabistan ile 1937 yılında da Yemen ile Arap Birliği konusunda anlaşmışlardır.

Bekir Sıtkı ve Hikmet Süleyman yönetiminde Irak, Türkiye ve İran ile de ilişkilerini geliştirmiştir. 1937 yılı Temmuz ayında İran'la sınır anlaşmazlığı sorununu çözüme kavuşturmuş, Türkiye, İran ve Afganistan ile birlikte Sadabat Paktı'nı imzalamıştır (Marr, 2012). İngiliz yanlısı, Türkiye karşıtı politikaların en önde gelen ismi olan Nuri Said'in yönetimi ele aldığı dönemlerde ise Irak'taki Türkmenler çeşitli şekillerde baskılarla karşılaşmışlardır. Devlet yönetiminde etkin konumlara gelememiş, olanlar da konumlarını kaybetmişlerdir. Türkmen nüfusun çoğunlukta olduğu bölgelere Kürt yöneticiler görevlendirilmiş, işletilen petrol şirketlerinde Ermeni, Asurî ve Kürtler etkin konumlarda istihdam edilirken, Türkmenler yalnızca işçi olarak alınmış ve bölgede Türk düşmanlığı sürekli olarak aşılanmıştır (Koçsoy, 1999).

Atatürk Dönemi Türkiye-Afganistan İlişkileri

Afganistan, Orta Asya Türk Cumhuriyetleri (Türkmenistan, Özbekistan, Tacikistan), İran ve Pakistan'ın ortasında denize kıyısı bulunmayan bir ülkedir. Dağlık ve sarp coğrafyası, toplumun çok çeşitli etnik yapısı, insanlar arasındaki dil ve kültür farklılıkları tarih boyunca merkezi siyasi otoritenin ülke genelinde kontrolü sağlamasını olumsuz yönde etkilemiştir. Ekonomik açıdan sürekli yoksulluğun pençesinde kalmış bir ülke olan Afganistan, Birinci Dünya Savaşı'na kadar İngiltere ve Rusya'nın nüfuz mücadelesine giriştiği bir ülke olmuştur. Bağımsızlığını kazandığı 1919 yılından bugüne kadar da ülkedeki siyasi ideoloji, etnik ve dini kimlik farklılıklarından kaynaklanan sorunlar emperyalist devletler tarafından istismar edilmiş, ülkede asayiş, huzur ve sükûnet sağlanamamıştır. Tarih boyunca birçok devlet tarafından işgal edilen ve istilaya uğrayan Afganistan, günümüz dünyasında da dış müdahalelerin yaşanmaya devam ettiği bir devlet konumundadır (Görgen, 2022).

Atatürk dönemindeki Türk-Afgan ilişkilerinin temeli 1 Mart 1921 tarihinde Moskova'da imzalanan Dostluk Antlaşması'na dayanır. Bu antlaşma iki ülke arasında oluşturulan bir savunma ittifakı ve her alanda işbirliğini öngörmekteydi. Antlaşma on maddeden oluşmaktadır. Birinci maddesine göre, ülkeler karşılıklı olarak birbirlerinin bağımsızlıklarını tanımışlardır. İkinci maddede, doğu uluslarının kuruluşlarına, uyanışlarına, bağımsızlıklarına ve özgürlüğüne vurgu yapılmıştır. Antlaşmanın yedinci maddesinde; Türkiye'nin Afganistan'a eğitim alanında destek vermek adına

subay, öğretmen ve doktor göndereceği hususu yer almaktadır (Dilan, 1998). Antlaşmada savunmaya ilişkin dikkati çeken nokta ise, ülkelerden birine herhangi bir saldırı yapılması durumunda diğer taraf kendine de saldırı yapılmış gibi görecekti. Bu antlaşma Türkiye'nin uluslararası alanda imzalamış olduğu ilk siyasal antlaşma olması nedeniyle ayrı bir öneme sahiptir. Antlaşmanın diğer bir özelliği de sömürgecilik ve emperyalizm karşısında iki ülke arasında imzalanmış ilk ittifak anlaşması olmasıdır (Soysal, 2000). Antlaşmanın yürürlüğe girmesi ile birlikte taraflar arasında diplomatik ilişkiler de ilerlemeye başlamış, Fahrettin Paşa Türkiye'nin Kabil Büyükelçisi olarak atanmıştır (Saray, 1981).

Lozan Antlaşması'ndan sonraki süreçte iki ülke ilişkileri 1921 Antlaşmasının ışığında gelişmiş ve Türkiye'nin Afganistan'a gönderdiği kültürel ve askeri yardımlarda ciddi bir artış gerçekleşmiştir. Bu dönemde Afganistan Emiri Amanullah Han, ülkesindeki eğitim ve modernleşme çalışmalarına destek bulabilmek ve değişik ülkelerin katkılarını sağlamak amacıyla 1927 yılı Aralık ayında geniş çaplı bir yurt dışı gezisine başlamıştır. Bu gezide, İngiltere, Rusya, Almanya, Belçika, İsviçre ve Mısır'da çeşitli ziyaretler gerçekleştirmiş ve görüşmeler yapmıştır. Amanullah Han 1928 yılı Mayıs ayında da Türkiye'yi ziyaret ederek Atatürk ile görüşmüş, görüşmede Kurtuluş Savaşı yıllarında kendisine ve ülkesine büyük yakınlık gösteren, destek olan Afgan Kralına dostluk ve samimiyetlerinin bir göstergesi olarak kılıç hediye eden Atatürk, her şeyden önce güçlü bir ordu kurması tavsiyesinde bulunmuştur (Börklü, 1999; B.C.A., 30-18-1-1 / 28-25-19). Türkiye ile Afganistan arasında 25 Mayıs 1928 tarihinde Türk-Afgan Dostluk ve İşbirliği Antlaşması imzalanmış, antlaşmanın ilk maddesinde ülkeler arasında ebedi bir dostluk kurulacağına dair karar alınmıştır (Gönlübol, Vd., 1982). Ayrıca bu antlaşmada; iki devletin düşmanlarına karşı birlikte hareket edeceği, ülkelerin kalkınmalarının sağlanması için ellerindeki imkânları karşılıklı olarak en etkin şekilde kullanmaları, birbirlerine her konuda yardımcı olmaları konusunda mutabık kalınmıştır. Bunun göstergesi olarak da Türkiye Cumhuriyeti; başta askeri alan olmak üzere, bilim ve hukuk alanında yetişmiş personel ile imkânlar ölçüsünde silah ve teçhizat gönderme konusunda taahhütte bulunmuş ve bu taahhütlerini çok vakit geçirmeden yerine getirmiştir (Börklü, 1999; B.C.A. 30-18-1-1 / 21-69-16).

Amanullah Han ülkesine döndükten kısa bir süre sonra ülkesindeki isyanların kontrol edilemez bir boyuta ulaştığını görmüş, Atatürk'ün güçlü bir ordu kurması tavsiyesine uyarak çalışmalara başlamış ve Türkiye'den bu konuda yardım talebinde bulunmuştur. Türkiye de Kazım Orbay başkanlığında bir askeri heyet göndererek çalışmalara destek olmaya başlasa da, özellikle din adamları ve muhafazakâr kabilelerin başlattığı iç isyanlar kontrolden çıkmış ve bir başarı elde edilememiştir. Bunun sonucunda Amanullah Han ülkesini terk etmek zorunda kalmış yerine 1928 yılı Kasım ayında kardeşi İneyatullah Han geçmiştir. İneyatullah Han'ın da başarısız olmasının ardından iktidar, muhafazakâr unsurların temsilcisi Habibullah Kalakani'nin eline geçmiştir. Kalakani ülkenin tamamında net bir hâkimiyet kuramamış, sert uygulamaları nedeniyle toplumda ciddi tepkiler almaya başlamıştır. Bunun yanı sıra hanedan soyuna mensup Musahibin ailesinin üyeleri iktidarı ele geçirmek için Kalakani'ye karşı mücadeleye girişmişlerdir. Ailenin en büyük üyesi olan ve Amanullah Han döneminde Savunma Bakanırken görüş ayrılıkları nedeniyle Paris Büyükelçiliğine gönderilmiş olan Nadir Şah'ın ülkeye dönmesiyle birlikte mücadele daha da güç kazanmış ve nihayetinde Nadir Şah iktidarı ele geçirmiştir (Runion, 2007; Şahin, 2007). Nadir Şah iktidarında Türkiye ile Afganistan arasında her hangi ciddi bir sorun yaşanmamış olsa da ülkede Amanullah Han destekçilerinin halen etkili olmaya çalıştıkları bir dönemde devrik lider Amanullah Han'ın Türkiye ziyaretleri rahatsızlık yaratmıştır. Ancak din adamları ve muhafazakârları ürkütmeden Amanullah Han'ın reformlarını yeniden uygulanmaya başlandığı bu dönemde Türkiye'nin Afganistan'a olan desteği de devam etmiştir. Nadir Han Türkiye ve Almanya ile yakın ilişkiler kurmuş, modernleşme sürecinde bu iki ülkenin de ciddi katkıları olmuştur. İngiltere ve Rusya'ya karşı dengeli bir politika izleme gayreti içerisinde olmuştur. Nadir Han 1933 yılı Kasım ayında düşmanları tarafından öldürülünce yerine oğlu Muhammed Zahir Şah geçmiştir (Armaoğlu, 2000). Zahir Şah babasının İngiltere ve Rusya arasında bir denge kurarak yürüttüğü dış politika anlayışını devam ettirmiştir. Bu dış politika anlayışı Afganistan'ı bu iki güçlü devletin kontrolünden ve hâkimiyetinden uzak kalmasını sağladıysa da Afganistan'ın yalnız kalmasına neden olmuştur. Bu dönemde İran'la yaşanan sınır anlaşmazlığı da Afganistan için ayrı bir sorun olmuştur (Börklü, 1999). Bu sorun Türkiye temsilcisi Fahrettin Paşa'nın başkanlık ettiği üçlü heyetin arabuluculuk girişimleriyle son bulmuştur (B.C.A., 30-10-0-0 / 258-734-6).

Türkiye, Afganistan'ın Milletler Cemiyetinde ve uluslararası alanda yerini almasında büyük katkılarda bulunmuştur. Afganistan'ın Milletler Cemiyeti'ne kabul edilmesinde Türkiye Dışişleri Bakanı Tevfik Rüştü Bey ciddi manada çaba sarf etmiş ve bu çabalar neticesinde 27 Eylül 1934 tarihinde Afganistan Cemiyete üye olmuştur. Ayrıca, 1930'lu yıllarda Afganistan'da büyükelçi olarak görev alan Memduh Şevket Esendal'ın yürüttüğü çalışmalar, hukuk müşavirliği yapan Mehmet Ali Dağpınar'ın eğitim alanındaki katkıları (Börklü, 1999), ülkeye gönderilen uzmanların üstün çabaları sonucu iki ülke arasındaki ilişkiler ciddi manada gelişme göstermiştir. Memduh Şevket Esendal Afganistan'da yürüttüğü çalışmalar ve Afganistan'ın gelişimine sağladığı katkılar neticesinde, Afgan Kralı başta olmak üzere neredeyse tüm devlet yetkilileriyle iyi ilişkiler kurmayı başarmış, ülkede en çok saygı gören büyükelçi konumuna gelmiştir. Bu sayede Türkiye'nin Afganistan üzerindeki etkisi de önemli ölçüde artmıştır. İki ülke arasındaki ilişkilerin gelişmesinde 1934 yılında Fahrettin Altay'ın Afganistan'a, 1936 yılında Afgan Dışişleri Bakanı Feyz Muhammed Han'ın Türkiye'ye gerçekleştirdikleri ziyaretler de büyük ölçüde etkili olmuştur. Bu ziyaretler sürecinde iki ülke liderleri arasında da dostluğu pekiştiren yazışmalar yapılmıştır.

Sonuçta, aynı dönemde aynı kaderi paylaşan iki devlet olarak Türkiye ve Afganistan aralarında işbirliği ve iyi ilişkiler tesis ederek birbirlerine faydalı olmaya çalışmışlardır. Özellikle Amanullah Han zamanında liderler arasında kurulan samimi diyalogun da etkisiyle Türkiye, Afganistan'ın modernleşmesine hem öncülük etmiş hem de ciddi manada katkıda bulunmuştur. Türk hükümeti tarafından Afganistan'a gönderilen konusunda uzman görevliler Afganistan'da oldukça başarılı hizmetlerde bulunmuşlardır. Özellikle askeri ve tıp alanları başta olmak üzere hukuk ve eğitim-öğretim alanlarında Afganistan'ın gelişmesinde önemli hizmetlerde bulunmuşlardır (B.C.A. 30-10-0-0/258-733-26). Türk uzmanlar, Afgan yetkiler başta olmak üzere tüm Afgan halkının sevgisine ve saygısına mazhar olmuşlardır. Türkiye'nin Afganistan'da icra ettiği bu faaliyetler, bölgede etkin olmak isteyen batılı ülkelerin ciddi manada dikkatini çekmiş, Türkiye ile rekabete girişmelerine neden olmuştur (B.C.A. 30-10-0-0/258-734-3). Atatürk döneminde çok ciddi gelişme gösteren dostluk ilişkileri sonraki süreçte de devam ettirilmiştir.

Atatürk Dönemi Türkiye-İran İlişkileri

İran, geçmişten günümüze göç ve ticaret yolları üzerinde bulunan konumu nedeniyle, birçok siyasi ve askeri mücadeleye sahne olmuştur. Yirminci yüzyılın başından itibaren uluslararası güç mücadelelerine temel teşkil eden petrol ve doğalgaz kaynakları zengini bir ülke olarak, özellikle İngiltere ve Rusya tarafından stratejik bir hedef olarak görülmüştür. İran, 1920'li yılların başından 1979 yılına kadar geçen süre zarfında Pehlevi Hanedanlığı iktidarında kalmıştır. Ülkede uygulanan modernleşme çalışmalarıyla; farklı etnik kimliğe, mezhebe, kültüre sahip toplum yapısından, merkezi otoriteye bağlı, tek dili ve kültürü olan bir ulus devlet yaratılmaya çalışılmıştır. Bir taraftan ülkedeki modernleşme çalışmaları ve emperyalist devletlerin ülkeye nüfuz etme politikaları, diğer taraftan gelenekçi, radikal din adamlarının, köktendincilerin toplum üzerindeki baskıcı ve yönlendirici tutumları, İran'ın sürekli çatışma ve yönetim kargaşası içerisinde kalmasına neden olmuştur (Sarıkaya, 2012). Türkiye'de 1920 yılı Nisan ayında Atatürk'ün liderliğinde yeni bir rejime geçişin temelleri atılmaya başlamışken, İran'da da 1921 yılı Şubat ayından itibaren Rıza Han yönetiminde yeni bir rejime geçiş süreci başlamıştır. Her iki devlet de tüm kurum ve kuruluşlarıyla tam bağımsızlıklarını kazanmış birer ulus devlet olmak gayesiyle hareket etmişlerdir. 1923 ile 1925 yılları arasında Türkiye-İran ilişkileri her iki ülkenin de birbirlerine karşı tam bir güven içerisinde olamamaları nedeniyle orta düzeyde ilerlemiş, yakın ilişkiler kurulamamıştır. Bu dönemde İran'la ilişkiler arzu edilen seviyede kurulamamış olsa da Türkiye İran'la dostça ilişkiler kurmanın yararlı olacağı düşüncesiyle hareket etmiştir. Çünkü kurulacak iyi ilişkilerle İran'ın siyasi varlığının korunması hususunun, Türkiye'nin bölgedeki çıkarları ile örtüştüğü değerlendirilmektedir. Türkiye İran'ın parçalanmasına neden olacak, dolayısıyla İngiltere ve Rusya'nın çıkarlarına hizmet edecek politikalarından kaçınmıştır (Genelkurmay Belgelerinde Kürt İsyanları, 2012).

Atatürk 16 Ocak 1923 tarihinde İzmit'te gazetecilerle yaptığı basın toplantısında, Rıza Han ile ilgili olumsuz açıklamalarda bulunmuştur. Buna rağmen, Türkiye Rıza Han'ı İran'ın siyasi birlikteliğini tesis ederek toprak bütünlüğünü koruyabilecek bir kişilik olarak görmüş, ona göre bir

tutum belirlemiş, ne çok yakın ne de çok uzak ilişkiler içerisinde olmuş, ülke yönetimine ilişkin söylediği her söz, ortaya koyduğu her tutum ve davranış dikkatle takip edilmiştir. Rıza Han da bu süreçte, Türkiye'ye karşı mesafeli bir duruş sergilemiş ve ülkede yaşanan gelişmeleri yakından takip etmiştir. Örneğin Lozan Barış Antlaşması sürecinde Türk Hükümeti'nin ortaya koyduğu tutum ve davranışları takdir etmiş, bunu da 6 Eylül 1923 tarihinde Atatürk'e gönderdiği telgrafta belirtmiştir (Şimşir, 1981). 29 Ekim 1923 tarihinde Türkiye'de cumhuriyet rejimine geçildiğinin ilan edilmesi İran'da büyük bir yankı uyandırmış, İran'da da aynı rejim değişikliğinin gerçekleştirilmesi tartışılmaya başlanmıştır (B.C.A. 30-10-0-0/260-753-40). Türkiye'nin Tahran büyükelçisi olarak görevlendirdiği Muhittin Paşa da bu süreçte Rıza Han'ı ziyaretlerinde bu konu ile ilgili teşvik edici söylemlerde bulunmuş, Rıza Han'ın cumhuriyet fikrine sıcak baktığını görmüştür (Akdevelioğlu ve Kürkçüoğlu, 2001). Ancak, Türkiye'deki rejim değişikliği beraberinde din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması gerektiği hususunu getirdiği için başta din adamları olmak üzere halkın büyük bir bölümünde şüpheyle karşılanmıştır. Her ne kadar Türkiye'de Sünni halifelğin kaldırılması Şii din adamlarınca desteklenir gibi görünmüş olsa da halkın büyük bir çoğunluğu bunu devletin dinsizleştirilmesi olarak görmüştür. Dolayısıyla Rıza Han'ın ülkesinde başlattığı cumhuriyetçi akım kuvvetli bir direniş ve tepkiyle karşılanmıştır. Sonuçta bu tepkilerin önünü alamayan Rıza Han, Şii anlayışın İran'da merkezi olarak kabul edilen Kum şehrine gitmiş, burada yayınlamış olduğu bir bildiriyle cumhuriyet rejimine geçişe karşı olduğunu kamuoyuna ilan etmiştir (Çetinsaya, 2000). Böylece İran'da cumhuriyet rejimine geçiş girişimi başarısızlıkla sonuçlanmıştır.

Türkiye, İran'da cumhuriyet rejimine geçilmemiş olsa da Rıza Han'ın 1926 yılı Nisan ayında Şah olmasını, İran'da sağlam bir devlet yönetiminin tesis edilmesi olarak değerlendirmiş ve olumlu karşılamıştır. Türkiye, İran'ın da Irak benzeri bir sömürge devleti haline gelmesini istememiş, Rıza Şah'ın iktidarı elde bulundurmasını desteklemiştir. 1924 yılında ortaya çıkan Nasturi ve sonrasında Şeyh Sait isyanı Türkiye'yi zor duruma düşürmüş, dış politikada çözülmesi gereken sorunlar mevcutken içeride isyancılara karşı mücadele edilmek durumunda kalınmıştır. İsyanların bastırılma sürecinde İran'a kaçan isyancılar Türkiye-İran sınırına yakın bölgelerde bulunan Kürt gruplarla birlikte tekrardan toplanıp isyan hareketini sürdürmeye çalışmışlardır. Türkiye bu durumu engellemek adına İran sınırına ciddi ölçüde askeri yığınak yapmak durumunda kalmıştır. Bu süreçte Musul'u ne olursa olsun elinde tutmak isteyen İngiltere Kürt isyancıları desteklemiş ve Musul konusunda Türkiye'nin elini zayıflatma çabası içerisinde olmuştur. Özellikle İran toprakları içerisinde yaşayan Kürt aşiretlerin de isyanlara müdahil olması için gayret göstermiştir. İngiltere'nin bu tutumunun Türkiye ile İran arasındaki sınır anlaşmazlığını daha da çözümsüz kılmaya yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Yaşanan olaylar karşısında Türkiye İran'dan isyancılara kesinlikle yardım edilmemesini istemiştir (Saray, 1981). Ancak İran'ın Kürtlere bakış açısı farklı olduğundan Türkiye'nin bu talebine olumlu bir karşılık vermemiş, bu da özellikle sınır hattında isyanların devam etmesine sebebiyet vermiş ve ülkeler arasında karşılıklı itham ve protestolara neden olmuştur (Gönlübol ve Sar, 1990). 1926 yılından itibaren her iki ülke tarafından Kürtlere karşı izlenen politikadaki farklılık iyiden iyiye ortaya çıkmaya başlamıştır. Türkiye Van'ın güney bölgesinde isyancı Kürtlere karşı bir askerî harekât yaparken, İran'ın Kürt Aşiret Reisi Simko ile yakın ilişkiler içerisine girmiş olması bunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca İran'ın ülkesinde yaşayan Kürtlere yönelik uygulamakta olduğu silahsızlandırma girişimini terk etmiş olması ve iç politikasında Kürtlere daha önce sağlanmış olan ayrıcalıklara geri dönmüş olması da diğer göstergelerden kabul edilebilir. İran'ın Kürtlere yönelik bu tarz politikalarının temelinde Kürtleri kendi tarafına çekerek Türkiye ile yaşadığı sınır sorununda avantaj elde etmek ve Türkiye'den ülkesine gelen isyancı Kürtler aracılığıyla bölgedeki demografik yapıda kendi lehine değişiklik meydana gelmesini sağlamak yatmaktadır (Çetinsaya, 1999). İran'ın başta Simko'ya kurduğu ilişkiler olmak üzere Kürtlere karşı izlediği politikalar Türkiye'yi son derece rahatsız etmiştir. İran izlemiş olduğu politikalar sonucunda, bölgede kurulması muhtemel bağımsız bir Kürt devletinin kendi kontrolünde olmasını sağlamak istemiş ve bu sayede komşu ülkeler olan Türkiye ve Irak'a karşı bölgede üstünlük elde etme düşüncesinde olmuştur. Türkiye bu nedenle İran'a karşı hem siyasi baskılarını artırmış hem de ekonomik açıdan çeşitli yaptırımlara başvurmuştur. Bu yaptırımlar gümrük vergilerinin artırılması, İran'ın Türkiye üzerinden yaptığı ticarete transit eşyaya vergi uygulamakla başlamıştır (Çetinsaya, 1999).

Ülkeler arasında yaşanan bu anlaşmazlıklar ve gerginlikler her iki tarafa da zarar vermeye başlamış, sonunda taraflar aralarındaki sorunları çözüme kavuşturmak maksadıyla görüşmelere başlamışlardır. Bu görüşmeler 22 Nisan 1926 tarihinde Tahran'da yapılan Dostluk ve Güvenlik Antlaşmasıyla sonuç vermiştir. Antlaşma metnini Türkiye adına Memduh Şevket Esenal, İran adına ise Başbakan Muhammed Ali Furugi imzalamışlardır. İmzalanan bu antlaşmanın beş yıllık bir süre boyunca yürürlükte kalacağı belirtilmiştir. Dostluk ve Güvenlik Antlaşmasıyla, ülkeler arasındaki barışın devam ettirileceği, ilişkilerin dostluk temelinde geliştirileceği, ülkelerden her hangi birine başka ülkeler tarafından bir saldırı düzenlenmesi durumunda diğerinin tarafsızlığını koruyacağını taahhüt etmişlerdir. Ayrıca, birinin aleyhine kurulmuş olan herhangi bir ekonomik ya da siyasi ittifaka üye olmayacaklarını, kendi iç politikalarında yaşamış oldukları görüş ayrılıklarına ve ülkelerindeki mevcut rejim karşıtı olan gruplara, toplumlara, kişilere diğer ülkenin destek vermeyeceği gibi kendi ülkeleri içerisinde de diğerinin aleyhinde her hangi bir faaliyete izin vermeyeceklerini kabul etmişlerdir. Antlaşma imzalandıktan üç gün sonra 25 Nisan 1926 tarihinde, Rıza Şah ihtişamlı bir törenle İran tacını giymiş ve İran'da Pehlevi Hanedanlığı kurulmuştur. Antlaşma sonrasında iki ülke ilişkilerinde kayda değer bir gelişme ve yakınlaşma olmuştur. Türkiye bölgenin huzur ve güvenliğinin daha geniş çaplı tesis edilmesi için, İran'la yaptığı antlaşmanın bir benzerinin İran ile Sovyetler Birliği arasında da yapılmasını istemiştir. Ancak İran'ın 1921 yılında iki ülke arasında imzalanmış olan Dostluk ve İşbirliği Antlaşmasında, Sovyetler Birliğine tanınmış olan müdahale hakkından duyduğu rahatsızlık ve ülkeler arasında süregelen güvensizlik yeni bir antlaşma yapılması hususunun çok da kolay olmayacağını göstermiştir. Bu nedenle iki ülke arasındaki sorunların giderilmesine yönelik Moskova'da yapılan görüşmelerde katkıda bulunmak isteyen Türkiye, Tahran Büyükelçisi Memduh Şevket Bey'i 1926 yılı Temmuz ayında Rıza Şah'ın temsilcisi olarak görüşmeleri yürüten Timurtaş'a eşlik etmesi için görevlendirmiştir (Akdevelioğlu ve Kürkçüoğlu, 2001). İran ile Sovyetler Birliği arasında yapılan görüşmeler bu dönemde Türkiye basınında geniş yer bulmuştur. Görüşmelerin olumlu sonuç vereceği hatta Sovyetler Birliği, İran ve Türkiye arasında ortak bir güvenlik antlaşmasının yapılabileceğine dair yazılar çıkmıştır. Görüşmeler sonunda ülkeler arasında iddia edildiği gibi üç taraflı bir antlaşma yapılamamasının dışında, Sovyetler Birliği ile İran arasında da herhangi bir antlaşma imzalanamamış, görüşmeler sonuçsuz kalmıştır. Türkiye ile İran arasında yaşanmakta olan sınır anlaşmazlığı konusunun 22 Nisan 1926 tarihinde imzalan antlaşma ile kesin çözüme kavuşturulamamış olması sınır olaylarının devam etmesi iki ülke arasında dostluk ilişkilerinin geliştirilmesine engel olmuştur (Uçarol, 1987). Bu tarihten sonra Türkiye'de yaşanan Kürt isyanları ve isyancıların İran'a kaçmaları, Türkiye'nin isyancıların İran tarafından desteklendiğini düşünmesine neden olmuş, İran'ın Kürtleri kışkırttığı kanaati hâsıl olmuştur. Özellikle Kürt aşiretlerin sınır bölgesinde yaptıkları eylemler ve bu eylemleri önlemek adına Türkiye'nin icra ettiği harekâtlar sınır ihlallerini beraberinde getirmiş, sınırın nereden geçtiği konusunda ihtilaflar yeniden gündem olmuştur (Çetinsaya, 1999).

16 Mayıs-17 Haziran 1926 tarihleri arasında yaşanan Ağrı İsyanı bu örneklerden biridir. İsyancı Yusuf Taso isimli bir Kürt eşkıyanın destekçileri ile birlikte Ağrı'nın Muson Bucağı Kalecik köyünden çaldığı hayvanları Ağrı dağına götürmesiyle başlamıştır. Bu isyanı bastırmak için Türk birlikleri, 17 Mayıs günü asilere yönelik harekâta başlamış, çatışmalar sürerken İran'daki Kızıldaş ve Sakanlı Aşiretleri isyancılara destek vermeye başlamış, bu nedenle harekât başarısız olmuş ve isyan bastırılmamıştır. Harekâtın başarısızlıkla sonuçlanmasının ardından bölgeye takviye birlikler gönderilmiş ve 15-17 Haziran tarihleri arasında icra edilen yeni bir harekât neticesinde isyan bastırılmış, asiler İran'a kaçmak durumunda kalmış ve bölgede asayiş yeniden tesis edilmiştir. İsyancıların asilerin İran'a kaçması ve İran'ın buna tepkisiz kalması Türkiye'yi ziyadesiyle rahatsız etmiştir. Türkiye bölgede meydana gelen Kürt isyanlarını sonlandırmak amacıyla 1927 yılında genel af kanunu çıkarmıştır. Bu süreçte af kanunu ile isyancıların kışkırtıcı hareketleri engellenmeye çalışılırken diğer taraftan da sıkıntılı görülen yerleşim yerlerini kontrol altında tutabilmek amacıyla bölgeye askeri sevkiyat yapılmış ve birlikler olayların çıkabileceği bölgelerde tertiplenmişlerdir. İsyancı hareketinin tam anlamıyla bastırılmadığı Ağrı bölgesinde ciddi bir askeri yığılma yapılmıştır. Daha önce isyancılara karşı Ağrı bölgesinde yapılan askeri harekât neticesinde, isyancılar İran'a kaçmak zorunda kalmış harekât sonunda kesin bir sonuç elde edilememiştir. Kesin sonuçlu bir harekât icra etmek maksadıyla kolordu seviyesinde bir operasyon icra edilmesi planlanmış ve operasyon 10 Eylül 1927'de 9.Kolordu tarafından icra edilmeye başlanmıştır. Ancak arazi yapısının zorluğu, bölgede

yeteri kadar birliklerin su kaynağının olmayışı birliklerin yorgun düşmesine neden olmuş ve isyancılar tümüyle etkisiz hale getirilememiştir (Genelkurmay Belgelerinde Kürt İsyanları, 2012).

Türkiye bir taraftan bölgede askerî harekâtlar icra ederken diğer taraftan da diplomatik kanaldan İran'ı, sınırdaki isyancılara karşı daha etkili tedbirler alma konusunda uyarmıştır. Bu tedbirlerin başında da Kürt isyancıların Türk birliklerinden kaçarak İran'a sığınmalarının önlenmesi amacıyla sınırın kapatılması hususu gelmektedir. Türkiye ile İran arasında diplomatik görüşmeler devam ederken ve ilişkilerin düzelmesi umut edilirken, Ekim ayında İran'dan gelen bazı Kürt Aşiret mensupları Doğubayazıt'taki bir Türk birliğine saldırmış ve bir grup Türk askerini esir ederek İran'a götürmüştür. Bu olay neticesinde Türkiye İran'dan, on gün içerisinde Türk askerlerinin iade edilmesini ve İran'a sığınmak isteyen Kürt asilere izin verilmemesini içeren bir nota vermiştir. İran bu taleplerden ilkinin yerine getirmiş, ancak sığınma konusuyla ilgili talebi; sınırın dağlık oluşu, bu nedenle kontrolünün zor oluşunu gerekçe göstererek yerine getirmemiştir. Türkiye de karşılık olarak Tahran Büyükelçisini geri çekmiştir. Bunun üzerine gerginleşen ilişkileri düzeltmek isteyen İran, Furugi'yi özel temsilci olarak Ankara'ya göndermiştir. Türk Hükümeti İran'a yapmış olduğu hatanın kabul edilemez olduğu mesajını vermek ve politikalarında Türkiye lehine ciddi bir değişikliğe gitmesini sağlamak amacıyla Furugi'yi soğuk bir şekilde karşılamıştır. 23 Ekim 1927 tarihinde, taraflar arasında gerçekleşen görüşmede Türkiye'yi Dışişleri Bakanı Tevfik Rüştü Bey ve Tahran Büyükelçisi Memduh Şevket Bey temsil etmiştir. Yapılan görüşmelerde Türkiye İran'dan Kürt isyancıların İran'a kaçmalarının engellenmesini ve iki ülke arasındaki sınır hattının hukuki bir temele oturtulmasını talep etmiştir. Türkiye, iki ülke arasındaki sınırı belirleyen 1913 yılında Osmanlı Devleti ile Kaçar Hanedanı arasında yapılmış olan protokolün hukuki bir temelini olmadığını düşünüyor, mevcut sınır hattında kendi lehine bazı değişikliklerin yapılacağı yeni bir anlaşma ile sınırın belirlenmesini istemiştir. Türkiye'nin sınır ihlalleri yaparak İran'a sığınmış olan Kürtlere yönelik askeri müdahalelerine karşı çıkan İran bu talepleri kabul etmemiştir. Ayrıca İran'ın, Türkiye'nin sınır hattının yeniden belirlenmesi hususundaki talebinin Azerbaycan'la arasındaki tarihi bağın ve ortak amaçların canlandırılması için bir adım olarak görmesi de yeni bir anlaşmaya sıcak yaklaşmamasına neden olmuştur (Çetinsaya, 1999). Taraflar ortak bir noktada buluşamayınca görüşmeler sona ermiş ve Furugi başkanlığındaki İran heyeti Türkiye'den ayrılmıştır. Ancak iki ülke arasındaki sınır anlaşmazlığını çözüme kavuşturabilmek amacıyla 1928 yılı boyunca aralıklarla müzakerelere devam edilmiştir.

İki ülke arasındaki sınır anlaşmazlığı ile ilgili bir çözüm elde edilememiş olsa da siyasi ve ekonomik konularda ilişkilerin geliştirilmesi adına çeşitli adımlar atılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda 15 Haziran 1928 tarihinde 22 Nisan 1926 tarihli Dostluk Antlaşmasına ek olacak iki maddelik bir protokol imzalanmıştır. Söz konusu protokolün birinci maddesine göre; ülkelerden birisine yönelik herhangi bir saldırı olması halinde diğer taraf saldırıyı önlemeye çalışacak, bunda başarılı olamazsa tarafların çıkarlarına uygun bir tutum içerisinde olacaktır. Bu sayede, 1926 yılındaki antlaşmada yer alan dayanışma ifadesi daha anlamlı bir hal almıştır. Protokolün ikinci maddesi ise iki ülke arasındaki ekonomik ilişkilerin geliştirilmesi ile ilgilidir. Özellikle taşımacılık ve ticaret alanında taraflar arasında serbestçe transit geçişe izin verilmesi hususunda düzenleme yapılmasına, iletişim kanallarının sürekli açık tutulmasına karar verilmiş, her iki ülke işbirliği yapılacak olan alanlarla ilgili uzman personel görevlendirecektir (Soysal, 2000). Ülkeler arasında ilişkilerin geliştirilmesi adına yapılan bu protokol, Kürt aşiretlerin sınır hattında gerçekleştirdikleri eylemleri durdurma konusunda katkı sağlamamıştır. 1929 yılına gelindiğinde bölgede Kürt isyancıların eylemlerinin bir türlü son bulmaması üzerine Türkiye, İran'ı uzun zamandır devam eden sınır sorununun nihai bir çözüme kavuşturulması amacıyla bir antlaşma yapmaya razı etmiş ve 9 Nisan 1929 tarihinde antlaşma imzalanmıştır. Antlaşma neticesinde sınır sorununu ortadan kaldırmak amacıyla taraflardan temsilcilerin ve uzmanların katılacağı bir komisyon oluşturulmuş ve çalışmalara başlanmıştır. Sonrasında 1930 yılının yaz aylarında başlayan Ağrı isyanı komisyonun çalışmalarının başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olmuştur. Üçüncü Ağrı İsyanı olarak adlandırılan isyan hareketi 1930 yılının yaz ayları boyunca bastırılmamış, ancak Eylül ayı ortalarında diğer isyan hareketlerinde olduğu gibi isyancıların sınır hattını geçerek İran'a sığınmaları ile bastırılabilmiştir. İsyan hareketlerine karşı operasyon düzenleyen Türkiye, İran'ın sınır hattında yeterli tedbir almayarak isyancıları desteklediğini ileri sürmüş ve İran'ı sınır güvenliği konusunda tedbir almaya zorlamıştır. İran Hükümeti ise mevcut

arazi koşullarının oldukça zorlayıcı olması nedeniyle sınır tam anlamıyla bir güvenliğin alınmasının güçlüğünü ifade etmiştir. Türkiye'nin özellikle sınır ötesinde icra ettiği operasyonların sınır ihlali olduğundan bahisle hukuksuz olduğunu iddia etmiştir (Genelkurmay Belgelerinde Kürt İsyanları, 2012).

Türkiye, İran tarafının arazi koşullarının güçlüğü temelinde yapmış olduğu savunmasına istinaden, sınırın etkin bir şekilde kontrolünün sağlanması amacıyla sınır hattının Ağrı Dağı'nın tamamının Türkiye'de kalacak şekilde belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu sayede zorlu coğrafi koşullar konusunun gündemden düşürülmesi hedeflenmiştir (Şimşir, 1981). İran tarafı Türkiye'nin bu teklifini kabul etmemiş, buna karşılık sınır hattında birlikte değil ancak koordineli operasyonlar icra edilebileceği teklifinde bulunmuştur. Bu teklifi destekler mahiyette sınır hattında bazı ek tedbirler alma yoluna gitmiştir. Türkiye'nin Üçüncü Ağrı İsyanına yönelik gerçekleştirdiği operasyonlar esnasında, Ağrı Dağının sahip olduğu stratejik önem bir kez daha ön plana çıkmıştır. Ağrı Dağı tümüyle Türkiye sınırları içerisine katılmadıkça, isyancılar sınırdan İran tarafına kaçmaya devam edecek ve kesin sonuçlu bir harekât yapılamayacağı anlaşılmıştır. Bu nedenle Türkiye, Küçük Ağrı Dağını işgal etmiş ve isyanı bu sayede bastırabilmiştir. İşgal etmiş olduğu arazinin karşılığında İran'a sınır kontrolü bakımından stratejik olmayan belli bir miktar tarım arazisini vermeyi teklif etmiştir. Türkiye'nin bu teklifini kabul etmeyen İran tarafı, iki ülke arasındaki sınırın 1913 yılında yapılmış olan İstanbul Protokolüne göre devam etmesi gerektiğini bildirmiştir. Türkiye söz konusu protokolün dönemin yetkili organlarınca onaylanmadığını gerekçe göstererek geçerli kabul edilemeyeceğini, dolayısıyla protokolde belirlenen sınır hattına bağlı kalmanın anlamsız olduğunu ileri sürmüştür. Aslında İran'ın Türkiye'nin teklifini reddetmesinin temel nedeni 1913 protokolünde belirlenmiş olan sınırın Şattülrap nehri üzerinden geçmesi ve bu hususun Irak karşısında İran lehine sonuçlar ortaya çıkarması, İran tarafının sınır konusunda ileri sürdüğü tezine dayanak teşkil ediyor olmasıdır. Türkiye'nin sınır sorununun çözümü adına yapmış olduğu diplomatik girişimleri sonuçsuz kalmış, bölgede icra ettiği operasyon esnasında işgal ettiği arazi kesimini terk etmeyerek bu konudaki ısrarcı tutumunu devam ettirmiştir (Akdevelioğlu ve Kürkçüoğlu, 2001).

Nihayetinde 1931 yılı yaz aylarında, taraflar arasında yeniden görüşmeler yapılmış ve sınır sorunu ile ilgili bazı konularda bir mutabakata varılmıştır. Mutabakata göre Ağrı Dağı'nın tümüyle Türkiye'de kalmasına karşılık Türkiye, Kotur ve Bezirgân yakınlarındaki iki araziyi İran'a vermeyi kabul etmiştir (Çetinsaya, 1999). Yaşanan bu gelişmeler neticesinde, Türk Hükümeti taraflar arasındaki sınır sorununun çözümüne ve sınırın tam anlamıyla kontrol edilebilir hale getirilmesine vermiş olduğu önemi göstermek adına 17 Ocak 1932 tarihinde Tefik Rüştü Bey ile Hüsrev Bey'i görüşmeleri yürütmek adına İran'a göndermiştir. Heyetler arasında görüşmeler devam ederken stratejik öneme haiz bir arazi parçasının hangi tarafta kalacağı konusunda bir pürüz çıkmış ve görüşmeler tıkanmıştır. Bu tıkanıklığı aşmak adına Tefik Rüştü Bey, Atatürk'ün de onayını alarak diplomatik bir hamle yapmış ve İran Şahı'nın hakemliğinde sorunun çözülmesi teklifinde bulunmuştur. Bu hamleyi şaşkınlıkla karşılayan İran tarafı teklifi kabul etmiş ve sorun Şah'ın devreye girmesiyle çözüme kavuşturulmuştur. Neticede Türkiye ile İran arasında uzun bir süredir devam eden sınır sorunu başta olmak üzere, yaşanan sorunları çözüme kavuşturmak adına 23 Ocak 1932 tarihinde "Türkiye ile İran Hudut Hattının Tayinine Dair İtilafname" ve "Türkiye ile Tahran Arasında Uzlaşma, Adli Tesviye ve Hakem Muahedenamesi" antlaşmaları imzalanmıştır (B.C.A. 30-10-0-0/230-547-9; Milliyet, 23 Ocak 1932).

Ülkeler arasında sınır hattını belirleyen antlaşma üç maddeden müteşekkildir. Birinci maddesinde sınır hattının nereden geçtiği detaylı bir şekilde açıklanmış, Ağrı Dağı tümüyle Türkiye'ye bırakılırken Van dolaylarındaki Kotur arazisinin belli bir bölümü İran'a bırakılmıştır. İkinci maddesinde, belirlenen sınır hattını arazi ortamında netleştirmek üzere her iki ülkeden ikişer temsilcinin katılacağı bir komisyon oluşturulması ve komisyonun 1932 yılı Haziran ayında toplanması kararlaştırılmıştır. Üçüncü maddesinde ise, Antlaşmanın onayı hususunda hükümler yer almıştır. Aynı tarihte imzalanmış olan "Uzlaşma, Adli Tesviye ve Hakem Muahedenamesi" isimli antlaşma ise yirmi altı maddeden oluşmakta ve taraflar arasında ortaya çıkacak sorunların, barışçıl yollarla nasıl çözümleneceği hususlarını içermektedir (Soysal, 2000). Yapılan bu antlaşmalar neticesinde, Türk-İran

ilişkilerinde Ağrı İsyanı'nın neden olduğu olumsuz durum ortadan kalkmış ve ilişkilerin seyri yeniden arzu edilen seviyeye gelmiştir.

İki ülke arasında ilişkilerin düzelmesi neticesinde, 5 Kasım 1932 tarihinde Ankara'da, "Dostluk Antlaşması" ve "Emniyet, Tarafsızlık ve Ekonomik İşbirliği Antlaşması" imzalanmıştır (Milliyet, 6 Kasım 1932). Dostluk Antlaşması ile ülkeler arasında bozulmayacak bir barışın tesis edileceği, samimi ve devamlı bir dostluğun kurulacağı vurgulanmıştır (B.C.A. 30-10-0-0/261-758-2). Karşılıklı olarak görevlendirdikleri diplomatların "en çok gözetilen devlet" kuralından faydalanmaları (B.C.A. 30-10-0-0/261- 758-5), ticaret, gümrük ve ikamet izinleri hususlarında yeni antlaşmalar ve kolaylaştırıcı düzenlemeler yapılması kararlaştırılmıştır. Aynı tarihte imzalanan Emniyet, Tarafsızlık ve Ekonomik İşbirliği Antlaşmasının girişinde ise, amacın iki ülke arasında oluşturulan dostluk bağlarının güçlendirilmesi, siyasi ve ekonomik ilişkilerin geliştirilmesi olduğu vurgulanmıştır. Antlaşmanın maddelerinde ise ülkelerin tarafsızlık yükümlülüklerinin yanı sıra saldırmazlık yükümlülüklerinin de olduğu, taraflardan her hangi birisine bir saldırı olması durumunda tarafsızlığın yanı sıra nasıl bir tutum sergileneceği belirtilmiş ve ülkeler en kısa süre içerisinde aralarında gerçekleştirecekleri ekonomik işbirliği koşullarını düzenleme konusunda mutabık kalmışlardır (Soysal, 2000). Sonrasında, Rıza Şah 10 Haziran-6 Temmuz 1934 tarihleri arasında Türkiye'ye yirmi yedi günlük bir ziyaret gerçekleştirmiş, gittiği her şehirde büyük ilgiyle karşılanmıştır (Akşam, 13 Haziran 1934). Hem Rıza Şah hem de Mustafa Kemal milliyetçi duyguları ön planda tutan ülkelerinde modernleşme yanlısı yenilikler gerçekleştiren liderlerdir. Ziyaret esnasında liderler arası ilişkiler de gelişmiş Şah'ın bildiği tek yabancı dil olan Türkçe iletişim dili olmuştur (Akşam, 17 Haziran 1934). Rıza Şah ziyaret süresince, gerçekleştirilmiş devrimlerden ciddi manada etkilenmiş, modernleşmenin, yeniliklerin ve toplumsal dönüşümün kendi ülkesinde bu hız ve etkide gerçekleştiremediklerini ifade etmiştir.

Rıza Şah'ın Türkiye'ye gerçekleştirmiş olduğu ziyaret ilişkilerin gelişmesine ciddi manada katkı sağlamıştır. İran uluslararası ortamda Türkiye'ye olan desteğini açıkça ortaya koymuş, Milletler Cemiyeti Konseyi geçici üyeliği için yapılan seçimde Türkiye lehine adaylıktan çekilmiş ve Türkiye'nin kazanması için gayret göstermiştir (Çetinsaya, 1999). Türkiye-İran ilişkilerinin iyi seviyede oluşu ülkelerin komşularıyla olan ilişkilerinde de önemli rol oynamalarına neden olmuştur. Bunun en dikkat çeken örneği de İran ile Afganistan arasında yaşanan sınır sorununda Türkiye'nin hakem tayin edilmiş olmasıdır. Türkiye; İran ve Afganistan hükümetleri arasında sınır sorununu çözümü adına toplanan komisyona Fahrettin Altay'ı hakemlik yapması için görevlendirmiş ve sorun 1935 yılı Kasım ayında çözüme kavuşturulmuştur (B.C.A. 30-10-0-0/261-760-9).

Sadabat Paktı'na Giden Süreçte Türkiye

Türkiye, İran ve Irak ilişkilerinin iyi bir seviyede sürdürüldüğü 1930'lu yıllarda, Mussolini liderliğindeki İtalya'nın Doğu Akdeniz'deki yayılmacı politikaları, ülkeleri daha yakın ilişkiler kurmaya ve işbirliği içerisinde hareket etmeye sevk etmiştir. İtalya, Milletler Cemiyeti kararlarına rağmen Habeşistan'ı işgale başlamış (Cumhuriyet, 4 Ekim 1935), durumu endişeyle karşılayan Türkiye kendisini, başta komşu ülkeler olmak üzere doğulu devletlerle bir savunma ve güvenlik paktı oluşturmak suretiyle tedbir almak durumunda hissetmiştir. 1930 yılı Haziran ayında bağımsızlık elde eden Irak da, Türkiye ve İran ile daha güçlü temeller üzerinde ilişkilerini geliştirmek niyetinde olmuştur. Bu nedenle 1931 yılı Temmuz ayında Irak Kralı Faysal ve Başbakan Nuri Sait Paşa, Türkiye'ye bir ziyaret gerçekleştirmişler (Cumhuriyet, 7 Temmuz 1931) ve bu ziyaret sonrasında taraflar arasında ilişkilerin geliştirilmesi adına yetkili birimler ve temsilciler görüşmelere başlamışlardır.

1933 yılına gelindiğinde Irak; Türkiye İran ve Irak ülkelerinin bir saldırmazlık antlaşması imzalayarak karşılıklı güvenliklerini sağlama teklifinde bulunmuştur. Irak'ın İngiltere ve Sovyetler Birliği ile ilişkileri göz önünde bulunduran Türkiye; imzalanacak antlaşmada İngiltere ve Sovyetler Birliği'nin de yer alması gerektiği görüşünde olduğunu bildirmiştir. Türkiye'nin bu talebi nedeniyle her iki ülkeye de teklif götürülmüş, Sovyetler Birliği teklife sıcak yaklaşmış ancak Afganistan'ın da katılması talebinde bulunurken, İngiltere ise teklifi kabul etmemiştir (Akdevelioğlu ve Kürkçüoğlu,

2001). İngiltere'nin yer almadığı bir antlaşmada Sovyetler Birliği'nin yer almasının, antlaşmaya taraf olan devletlerle arasındaki güç dengesizliği nedeniyle çeşitli sıkıntılara neden olabileceği değerlendirilmiş ve bu kanaat Sovyetler Birliği'ne bildirilmiştir. Sovyetler Birliği her ne kadar antlaşmaya dâhil olmasa da engel de olmayacağını taraflara bildirmiştir. Sonrasında 2 Ekim 1935 tarihinde Cenevre şehrinde; Türkiye, İran ve Irak arasında antlaşma maddeleri üzerinde uzlaşma sağlanmış (B.C.A. 30-10-0-0/261-760-10) ve antlaşma metni parafe edilmiştir (Soysal, 1999).

Cenevre'de parafe edilen antlaşma sonrasında, Türkiye ile İran arasında birçok konuda anlaşmalar yapılmış ve taraflar arasındaki ilişkiler daha da geliştirilmiştir. Yapılan antlaşmalar şu şekilde sıralanabilir; 7 Ocak 1937 tarihinde "Telgraf ve Telefon Hatlarının Tesisi Antlaşması", 14 Mart 1937 tarihinde "İkamet, Suçluların İadesi ve Adli Müzaheret, Sınır Bölgesinin Güvenliği, Gümrük Faaliyetlerinin Düzenlenmesi, Ticaret ve Dolaşım Antlaşmaları, 20 Nisan 1937 tarihinde Hava Seyrisferi, Baytari ve Trabzon-Tebriz-Tahran Transit Yolu Antlaşmalarıdır (Gönlübol ve Sar, 1990). Taraflar arasında Tahran'da yapılan bu antlaşmalar, 7 Haziran 1937 tarihinde TBMM'de onaylanmış ve yürürlüğe girmiştir.

1935 yılında Cenevre'de Türkiye, İran ve Irak arasında varılan mutabakat neticesinde antlaşmanın imzalanmayıp yalnızca parafe edilmiş olmasının nedeni Irak'ın, Suudi Arabistan ve Afganistan'ın da antlaşmaya dâhil olması konusundaki ısrarından kaynaklanmıştır. Ayrıca İran ile Irak arasındaki sınır anlaşmazlığının çözüme kavuşturulmamış olmasının da diğer önemli bir neden olduğu söylenebilir. Nihayetinde yapılan görüşmeler sonuç vermiş ve Afganistan'ın antlaşmaya dâhil olması kararlaştırılmış, ancak Milletler Cemiyeti üyesi olmayan Suudi Arabistan'ın katılmaması hususuna çok da kıymet verilmemiştir. Diğer bir sorun olan İran-İrak sınır anlaşmazlığı ise Türkiye'nin girişimleri ve Dışişleri Bakanı Tevfik Rüştü Bey'in gayretleriyle taraflar arasında gerçekleştirilen ikili görüşmeler neticesinde 4 Temmuz 1937 tarihinde Tahran'da yapılan antlaşma ile çözüme kavuşturulmuştur (Cumhuriyet, 6 Temmuz 1937; Soysal, 1999).

Türkiye, Irak, İran ve Afganistan arasında antlaşmanın imzalanması ile ilgili sıkıntıların ortadan kaldırılmış olması neticesinde, tarafların Dışişleri Bakanları Tahran'da bir araya gelmişlerdir. Rıza Şah'ın "Sadabat" adlı sarayında 8 Temmuz 1937 tarihinde antlaşma imzalanmış (Cumhuriyet, 9 Temmuz 1937), Sadabat Paketi adını almış ve taraf devletlerin meclislerinin onayının ardından yürürlüğe girmiştir (Aras, 2010; Soysal, 2000). Antlaşmanın maddeleri şu şekilde sıralanabilir;

- Antlaşmaya taraf olan ülkeler birbirlerinin içişlerine müdahale etmeyeceklerdir.
- Ortak sınırların dokunulmazlığı konusunda saygılı olacaklardır.
- Uluslararası uyuşmazlıklarda ortak çıkarlar gözetilecek karşılıklı fikir alışverişinde bulunacaklardır.
- Birbirlerine yönelik tek başlarına ya da başka devletlerle beraber herhangi bir saldırıda bulunmayacaklardır. Başka devletler tarafından gerçekleştirilecek bir saldırı esnasında kesinlikle saldırıda bulunan devletlere yardım ve destekte bulunmayacaklar. (Bu madde özellikle Irak üzerinde etkisi devam eden İngiltere'ye yönelik Türkiye'nin talebiyle eklenmiştir.)
- Taraflardan herhangi biri saldırıya uğraması durumunda kendini savunma adına karşılık verecek, ancak durumu derhal Milletler Cemiyeti Konseyi'ne taşıyacaktır.
- Taraflardan birisi, antlaşmada yer alamayan herhangi bir devlete yönelik saldırıda bulunması durumunda, diğer devletler paketi sonlandırabileceklerdir.
- Taraf ülkeler kendi topraklarında, diğer taraf ülkenin rejimini hedef alan, kamu düzenini bozmaya yönelik kurulmuş olan örgütlere, çetelere veya oluşumlara yönelik tedbir alacaklar bunların eylemlerine engel olacaklardır. Bu maddenin özellikle Kürt isyanlarının önlenmesi adına önem arz eden bir madde olarak antlaşma hükümleri arasında yer aldığı söylenebilir.
- Taraf devletler aralarındaki anlaşmazlıkları ve sorunları savaş yoluyla değil, 1928 yılında imzalanmış olan, birçok devletin taraf olduğu Briand-Kellogg Antlaşması doğrultusunda barışçı yöntemlerle çözeceklerdir.

- Milletler Cemiyeti Yasasının taraf ülkelere yükledikleri sorumluluklar bu antlaşma ile kısıtlanamayacaktır. Bu madde ile Milletler Cemiyeti Yasasının üstünlüğü kabul edilmiştir.
- Antlaşmanın beş yıl süreyle geçerli olduğu, sürenin bitmesine altı ay kala taraflardan herhangi birisi pakta son verdiğini bildirmezse, paktın beş yıl daha yürürlükte kalacağı kararlaştırılmıştır (Cumhuriyet, 11 Temmuz 1937). Ayrıca bu maddede, paktın Milletler Cemiyeti Sekreterliğine tescil yöntemlerine yer verilmiştir (Soysal, 2000).

Paktın maddeleri incelendiğinde; hiçbir ülkeye karşı oluşturulmadığı, yalnızca buldukları bölgelerde kendi toprak bütünlüklerini savunmak isteyen ülkelerin, barış ve güvenliğin tesis edilebilmesini sağlamak maksadıyla bir araya gelerek imzaladıkları bir antlaşma olduğu anlaşılmaktadır. Taraf devletler bu pakt sayesinde hem kendi aralarında yaşadıkları sorunları çözüme kavuşturmayı hem de kendilerini batılı emperyalist devletlerin yayılmacı politikalarından savunmayı hedef almışlardır. Bir taraftan da doğulu ülkelerin icabında batıya karşı ortak bir tutum içerisinde olabileceklerini de göstermiştir. Antlaşmanın imzalanmasının ardından taraflar, antlaşma hükümlerinin takibi ile ilgili bir konseyin teşkil edilmesi için protokol imzalamışlar. Teşkil edilen konseyin sekreteryası oluşturulmuş ve yılda en az bir kez Cenevre'de toplanmasına karar verilmiştir. Söz konusu konseyin başkanlığının taraf devletlerin dışişleri bakanlarınca dönüşümlü olarak yapılması konusunda mutabık kalınmıştır. Konseyin 23 Eylül 1937 tarihinde yaptığı ilk toplantıda Milletler Cemiyeti Konseyi'nde Türkiye'den boşalacak üyeliğe İran'ın aday gösterilmesi kararlaştırılmıştır (Dilan, 1998).

Sadabat Paktı olarak adlandırılan antlaşma, 14 Ocak 1938 tarihinde TBMM'nde onaylanmış, taraf olan diğer devletlerin de onaylamasının ardından, 25 Haziran 1938 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Sadabat Paktı'nın imzalanması hem taraf devletler hem de dünya kamuoyunca ilgiyle takip edilmiş, büyük oranda olumlu tepkiyle karşılanmıştır. Birinci Dünya Savaşı sonrasında tesis edilen uluslararası düzenin başlıca aktörlerinden olan İngiltere pakta olumlu karşılarken, Sovyet basımında çıkan haberler Sovyetler Birliğinin imzalanan antlaşmadan pek de hoşnut olmadığını göstermiştir. Fransa'da, bu paktın imzalanmasıyla birlikte Türkiye'nin Sovyetler Birliği'nden uzaklaşarak Batılı ülkelere yakınlaştığı görüşü hâkim olmuşken, Alman basını pakta Türkiye'nin diplomatik alanda elde ettiği bir başarı olarak görmüştür. ABD ise Atatürk'ün girişimleriyle bir araya gelen doğu ülkelerinin barışçı bir adım attıkları görüşünü dile getirmiştir (Gönlübol ve Sar, 1990). Türkiye açısından değerlendirildiğinde, Sadabat Paktı her ne kadar Balkan Antantı gibi bir ittifak antlaşması olmasa da ülkenin doğu sınırlarını güvence altına alan bir saldırmazlık antlaşmasıdır. Ayrıca Ortadoğu coğrafyasında yapılan ilk dayanışma antlaşması olma özelliğine sahip olan Pakt, Ege Denizi'nden Basra Körfezi'ne oradan da Orta Asya'ya kadar olan bir alanda barışın sağlanmasına hizmet etmiştir.

Sonuç

Birinci Dünya Savaşı sonrasında imzalanan barış antlaşmaları, savaştan yenik olarak ayrılan devletler açısından siyasi, askeri ve ekonomik açıdan son derece ağır şartlar içermekteydi. Savaş sonrasında imparatorluklar tarih sahnesinden çekilmiş yerlerine küçük devletler ortaya çıkmıştır. Devletlerin sınırları belirlenirken milliyetçilik anlayışından ziyade ekonomik çıkarların gözetilmiş olması, çeşitli etnik çatışmaları ve sınır sorunlarını beraberinde getirmiştir. Bu durum hem Asya hem de Avrupa'da devletlerarası dengelerin bozulmasına neden olmuştur. Oluşturulan yeni düzen özellikle Almanya ve her ne kadar Birinci Dünya Savaşı'nda galip devletlerin safında yer almış olsa da amaçlarına ulaşamayan İtalya'da hoşnutsuzluk yaratmıştır. İtalya başta olmak üzere bu ülkelerin Balkanlar ve Kuzey Afrika ülkelerine yönelik giriştikleri yayılmacı politikalar Balkan ve Ortadoğu ülkelerinin güvenlik endişelerini artırmıştır. Bu nedenle kendi aralarındaki sorunları gerek çözümlenerek gerekse ertelemek suretiyle yakınlaşmış ve güvenlik paktları oluşturmuşlardır. Bunun ilk örneği Türkiye, Yunanistan, Yugoslavya ve Romanya arasında 9 Şubat 1934 tarihinde Atina'da imzalanan Balkan Paktı'dır. Balkan Paktı'ndan sonra özellikle Türkiye'nin gayretleri ve öncülüğünde kurulan diğer bir güvenlik pakta ise Türkiye, İran, Irak ve Afganistan arasında 8 Temmuz 1937 tarihinde Tahran'da imzalanan Sadabat Paktı'dır.

Sadabat Paketi'nin imzalanmasına Türkiye'nin öncülük etmesinin en temel nedenlerinden birisi, Birinci Dünya Savaşı sonrasında işgalci batılı devletlere karşı vermiş olduğu bağımsızlık mücadelesindeki başarısından sonra bölgesinde barış ve huzurun devamını sağlayarak toprak bütünlüğünü daim kılmak istemesi olmuştur. Türkiye bu dönemde sahip olduğu yetersiz düzeydeki kaynaklarını çatışma ya da savaş için değil, ülke genelinde gerçekleştirilen modernleşme atılımlarında ve ekonomik yatırımlarda kullanmak istemiştir. Ayrıca Atatürk'ün pakta üye olan devletlerin başkanlarıyla kurmuş olduğu yakın ilişkiler ve devlet başkanlarının Türkiye'ye gerçekleştirdikleri ziyaretler esnasında edindikleri olumlu izlenimlerin de ciddi manada katkısı olmuştur. Sadabat Paketi'ne giden süreçte üye ülkeler kendi aralarında yaşadıkları sınır sorunlarını çözüme kavuşturma şansı elde etmişler, ekonomik ve ticari ilişkilerini geliştirmişler ve bölgesel bir güç oluşturarak yayılmacı politikalar izleyen devletlere karşı bir güvenlik şemsiyesi altına girmişlerdir.

Türkiye, Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı sonrasında benimsediği "Yurtta barış, dünyada barış" ilkesi çerçevesinde öncülük ettiği Sadabat Paketi sayesinde, çözüme kavuşturamadığı sorunlarını büyük ölçüde çözüme kavuşturmuş, Balkan Paketi ile birlikte değerlendirildiğinde ülke güvenliğini tesis ederek kalkınmaya dönük hamleler yapmaya fırsat bulmuştur. Sadabat Paketi taraf devletlerden hiçbirisinin ayrıldığını bildirmemesi nedeniyle uzunca bir süre geçerliliğini korumuş, ancak İkinci Dünya Savaşı sürecinde İngiltere'nin Irak'ı kontrolü altında bulundurması, İran'ın ise Sovyetler Birliği ve İngiltere tarafından işgal edilmesiyle anlamını yitirmiştir. Savaş sonrasında İran'ın siyasal bağımsızlığını kazanmasıyla yeniden gündeme gelen pakt, uluslararası düzende ortaya çıkan ciddi değişiklikler ve Sovyet tehdidine karşı 1955 yılında kurulan Bağdat Paketi ile birlikte önemini kaybetmiştir.

İkinci Dünya Savaşı'nın ardından yaşanan soğuk savaş dönemi ve sonrasında da emperyalist güçlerin hedefinde olan Ortadoğu bölgesinde barış ve huzur sağlanamamıştır. Etnik kimlikler ve mezhepsel farklılıklar öne sürülerek, İran-İrak Savaşı'nda olduğu gibi ülkeler birbirleri ile savaşa sürüklenmişlerdir. Terör örgütleri aracılığıyla Afganistan, Irak ve Suriye'de olduğu gibi ülkelerde iç savaş çıkartılmış, sözde demokrasi ve özgürlük getirileceği söylemleriyle uluslararası örgütler kullanılarak askeri müdahaleler gerçekleştirilmiştir. Türkiye'ye karşı ise gerek siyasi ideoloji ve etnik kimlik temelinde, gerekse dini motifli terör örgütleri kullanılarak huzur ve asayiş bozulmuş, ülkenin kalkınmasının önüne geçilmiştir. Dolayısıyla bölge ülkelerinin sorunlarını kendi aralarında çözme yoluna gitmekten başka çarelerinin olmadığını görmeleri, dış politikalarını belirlerken de emperyalist ülkelerin çıkarları ile kendi çıkarlarını örtüştürmeye çalışmak yerine, bölge ülkelerinin ortak çıkarlarını gözetmeleri gerekmektedir. Aksi takdirde toprak bütünlüklerini koruma şansları kalmayacak, ya da korusalar bile zenginlik kaynaklarının emperyalist güçler tarafından sömürülmesinin önüne geçemeyeceklerdir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Tek yazarlı çalışmada, yazarın katkı oranı % 100'dür.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

Akdevelioğlu, A. ve Kürkçüoğlu, Ö. (2001). Orta Doğu ile ilişkiler (1923-1939). B. Oran (Ed.). *Türk dış politikası cilt I (1919-1980)* içinde (s. 357-369). İstanbul: İletişim Yayınları.

Alantar, Ö. Z. (2001). Türk dış politikası Milletler Cemiyeti dönemi. F. Sönmezoğlu (Ed.). *Türk dış politikasının analizi* içinde (s. 71-100). İstanbul: Der Yayınları.

Ankara tarihi bir gün yaşadı. (1934, Haziran 17). *Akşam*, s. 1, 2.

- Aras, T. R. (2010). *Atatürk'ün dış politikası*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Arı, T. (2012). *Geçmişten günümüze Orta Doğu siyaset, savaş ve diplomasi*. Bursa: MKM Yayınları.
- Armaoğlu, F. (2000). *20. Yüzyıl siyasi tarihi (1914-1995)*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Başbakanlık Cumhuriyet Arşivleri [B.C.A.] (1931, 5 Temmuz). Fon: 30-10-0-0/Kutu:258-Gömlek:740-Sıra:7. Irak Kralı Faysal'ın Ankara ziyaretiyle ilgili El Irak, El Alemülarabi ve Sadel Aht gazetelerinde çıkan makaleler.
- B.C.A. (1931, 24 Kasım). Fon: 30-10-0-0/Gömlek:258-Kutu:740-Sıra:20. Irak Kralı'nın meclisin açılışında yaptığı konuşma.
- B.C.A. (1932, 15 Şubat). Fon: 30-10-0-0/Gömlek:259-Kutu:741-Sıra:2. Türkiye ile Irak arasında yapılan anlaşmayla ilgili Irak Hükümetinin yayın organı olan Sadel Aht gazetesinde yayınlanan makale.
- B.C.A. (1932, 9 Nisan). Fon: 30-10-0-0/Gömlek:259-Kutu:741-Sıra:4. Türkiye-İrak arasında yapılan antlaşmaların Irak Meclisince kabulü üzerine Başbakan Sait Nuri Paşa'nın konuşması.
- B.C.A. (1932, 21 Haziran). Fon: 30-10-0-0/Gömlek:259-Kutu:741-Sıra:10. Barzan Şeyhi ile ilgili Türkiye'nin Bağdat Elçiliği'nden gönderilen ve ona cevaben yazılan yazı.
- B.C.A. (1932, 18 Temmuz). Fon: 30-10-0-0/Gömlek: 259-Kutu:741-Sıra:11. Irak Hükümeti'nin Barzan Şeyhi'ne karşı giriştiği harekâta yardımlarından dolayı Türkiye'ye teşekkür ettiği.
- B.C.A. (1928, 2 Mayıs). Fon: 30-18-1-1/Gömlek:28-Kutu:25-Sıra:19. Atatürk tarafından Afgan Kralı'na hediye olarak bir kılıç verilmesi.
- B.C.A. (1926, 17 Kasım). Fon: 30-18-1/Gömlek:21-Kutu:69-Sıra:16. Afgan Hükümeti ile yapılan dostluk antlaşması gereğince Afganistan'a hediye edilecek silahların ordu kadrosundan çıkarılması kararı.
- B.C.A. (1940, 11 Temmuz). Fon: 30-10-0-0/Gömlek:258-Kutu:734-Sıra:6. Afganistan-İran hudut anlaşmazlığının halledilmesinden dolayı Afgan Hükümeti'nce Türk Dışişlerine gönderilen teşekkür telgrafı.
- B.C.A. (1937, 29 Aralık) Fon: 30-10-0-0/Gömlek:258-Kutu:733-Sıra:26. Afganistan'da Türk mütehassıslar elinde bulunan işler ve buralarda görevli personele dair rapor.
- B.C.A. (1938, 13 Eylül). Fon: 30-10-0-0/Gömlek:258-Kutu:734-Sıra:3. Afganistan'da görevli bulunan doktor, subay ve öğretmenlerimiz ile Almanya'nın Afganistan'da Türkiye'ye karşı rakip olma çalışmalarına dair rapor.
- B.C.A. (1925, 8 Kasım). Fon: 30-10-0-0/Gömlek:260-Kutu:753-Sıra:40. İran hükümetinin cumhuriyet ilan ettiğine dair istihbarat.
- B.C.A. (1932, 25 Ocak). Fon: 30-10-0-0/Gömlek:230-Kutu:547-Sıra:9. İran ile Hudut İtilafnamesi ve Hakem Muahedenamesinin imzalandığı.
- B.C.A. (1933, 21 Ocak). Fon: 30-10-0-0/Gömlek:261-Kutu:758-Sıra:2. Türkiye seyahati sırasında, imzalanan iki antlaşmayı Meclis'e sunuşta, İran Hariciye Veziri Furugi Han'ın yaptığı konuşma.

- B.C.A. (1933, 24 Nisan). Fon: 30-10-0-0/Gömlek:261-Kutu:758-Sıra:5. Türkiye-İran ilişkilerinin devamlı düzelmeğe başladığı hakkında Tahran Büyükelçiliği'nin yazısı.
- B.C.A. (1935, 28 Eylül). Fon: 30-10-0-0/Gömlek:261-Kutu:760-Sıra:9. İran-Afgan sınır ihtilafı ve bu husustaki hakem kararı.
- B.C.A. (1935, 28 Eylül) Fon: 30-10-0-0/Gömlek:261-Kutu:760-Sıra:10. Türkiye-İran-Irak arasında Cenevre'de üçlü olarak imza edilecek Misak projesi.
- Bostancı, M. (2020). *Irak'ta monarşinin sonu (1958 Irak ihtilali)*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Börklü, M. Y. (1999). Tarihsel boyutu içinde Afganistan'daki gelişmeler ve Türk-Afgan ilişkileri. *Avrasya Dosyası*, 4(Afganistan-Pakistan özel sayı), 79-93.
- Canatan, Y. (1996). *Türk-İrak münasebetleri (1926-1958)*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Çetinsaya, G. (1999). Atatürk dönemi Türkiye-İran ilişkileri (1926-1938). *Avrasya Dosyası*, 5(3), 148-175.
- Çetinsaya, G. (2000). Milli Mücadele'den Cumhuriyet'e Türk-İran ilişkileri 1919-1925. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 16(48), 769-796.
- Demirci, G. (2003). Irak'taki Türkler. A. Ahmetbeyoğlu, H. Cengiz ve Y. Başkan (Ed.). *Irak dosyası II içinde* (s. 103-114). İstanbul: Tarih ve Tabiat Vakfı Yayınları.
- Dilan, H. B. (1998). *Türkiye'nin dış politikası*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Genelkurmay belgelerinde Kürt isyanları I*. (2012). İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Gönlübol, M. ve Sar, C. (1990). *Atatürk ve Türkiye'nin dış politikası (1919-1938)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Gönlübol, M., Sar, C., Esmir, A.Ş., Sander, O., Ülman, A.H., Bilge, A.S., Sezer, D. ve Kürkcüoğlu, Ö.(1982). *Olaylarla Türk dış politikası Cilt I (1919-1973)*. Ankara: A.Ü.S.B.F. Yayınları.
- Görgeç, İ. (2022). XIX. Yüzyıldan günümüze emperyalizmin gölgesinde Afganistan. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 387-426.
- Habeşistan'da harb fiilen başladı. (1935, 4 Ekim). *Cumhuriyet*, s. 1, 9.
- Hale, W. (2003). *Türk dış politikası (1774-2000)*. (P. Demir, Çev.) İstanbul: Mozaik Yayınları.
- İran'la iki muahede dün imza edildi. (1932, 6 Kasım). *Milliyet*, s. 1, 6.
- Kasalak, K. (2007). Irak'ta manda yönetiminin kurulması ve Atatürk dönemi Türkiye-Irak ilişkileri. *Askeri Tarih Araştırmaları Dergisi*, (9), 187-201.
- Kaymaz, İ. Ş. (2005). Arap-Kürt karşıtlığı temelinde Irak'ın parçalanmasına giden yol ve Türkiye. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 1(1), 7-33.
- Kaymaz, İ. Ş. (2007). Aldatılan bir halkın trajedisi: Asuriler (Süryaniler). *Akademik Ortadoğu*, 1(2), 109-135.
- Koçsoy, Ş. (1999). *Irak Türkleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

- Marr, P. (2012). *The modern history of Iraq*. Colorado: Westview Press.
- Nadi, Y. (1931, 7 Temmuz). Kral Faysal Hz. Ankara'nın misafiri. *Cumhuriyet*, s. 1.
- Reisicumhur Hz. ile Kral Hz. arasında müteaddit ve çok samimi mülakatlar olmuştur. Ticaret ve ikamet mukavelesi akdedilecek. (1931, 9 Temmuz). *Milliyet*, s. 1.
- Runion, M. L. (2007). *The history of Afghanistan*. London: Greenwood Press.
- Sadabat Paktı'nın imzasından sonra. (1937, 11 Temmuz). *Cumhuriyet*, s. 1, 8.
- Saray, M. (1981). *Dünden bugüne Afganistan*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Sarıkaya, Y. (2012). *Geçmişten günümüze İran: Tarih, siyaset, toplum ve kültür*. Ankara: TASAV.
- Soysal, İ. (1997, Ekim 15-17). 1937 Sadabat Paktı. İ. Soysal (Ed.) Ankara. *Çağdaş Türk diplomasisi: 200 yıllık süreç sempozyuma sunulan tebliğler* (s. 327-342). Ankara: TTK Yayınları.
- Soysal, İ. (2000). *Türkiye'nin siyasal antlaşmaları (1920-1945)*. Ankara: TTK Yayınları.
- Şahin, M. (2007). *Atatürk dönemi ve sonrası Türk-Afğan ilişkileri*. İstanbul: TASAM Yayınları.
- Şahinşah Hz. gerek Kars'ta gerek Erzurum'da büyük merasimle karşılandı. (1934, 13 Haziran). *Akşam*, s. 1.
- Şark Misakı dün imzalandı. (1937, 9 Temmuz). *Cumhuriyet*, s. 1.
- Şark Misakı'nın imzası arifesinde İran-İrak hudud ihtilafı resmen halledildi. (1937, 6 Temmuz). *Cumhuriyet*, s. 1, 3.
- Şimşir, B. N. (1981). *Atatürk ile yazışmalar I (1920-1923)*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Şimşir, B. N. (2004). *Türk-İrak ilişkilerinde Türkmenler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Şükrü, A. (1932, 5 Ekim). Irak Milletler Cemiyeti'nde. *Milliyet*, s. 1.
- Tahran'da muahede imzalandı. (1932, 23 Ocak). *Milliyet*, s. 1.
- Tripp, C. (2007). *A history of Iraq*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Türk - Irak muahedeleri bugün imzalanıyor. (1932, 10 Ocak). *Cumhuriyet*, s. 1, 6.
- Türkiye Cemiyeti Akvam'da. (1932, 19 Temmuz). *Milliyet*, s. 1, 6.
- Uçarol, R. (1987). *Siyasi tarih*. İstanbul: Harp Akademileri Basımevi.
- Yeniçeri, Ö. (2006). Tarih sarkacında Irak Türkleri ve gelecek. *Global Strateji Dergisi*, 1(3,4), 14-34.

Extended Abstract

Introduction

The peace treaties made after the First World War, brought along new problems and disagreements instead of solving the problems between the countries. While Italy and Germany were coming forward as the countries that wanted to change the current order in this period, England and France were on the side against the changing of the order. Atatürk considered that entering a war is a suicide as long as the independence of a state was not endangered and he adopted the idea of solving problems through diplomacy.

In this period when the world order began to reshape; Turkey initially wanted to establish friendly relations with neighboring countries in order to preserve its independence, territorial integrity and borders, then in the following process, these relations were built on stronger foundations by signing defense and security pacts. The first one of these pacts was the Balkan Pact that signed by Turkey, Greece, Yugoslavia and Romania in 9th February 1934. The other one was the Sadabat Pact which included Turkey, Iran, Iraq and Afghanistan and signed in 8th July 1937. In this study, Turkey's relations during the Atatürk period with the countries that were members of the Sadabat Pact were handled by making use of archival documents and national newspapers of the period and the foreign policy practices of the countries in international relations were tried to be perused.

Conclusion

Sadabat Pact did not only provide security for its members against imperialist countries and their expansionist policies but also resolved their border disputes and agreed to take joint measures against the separatist Kurdish rebellions within their borders by signing the pact. Turkey could not prevent the Mosul problem from being resolved in favor of Iraq as England wanted. Because Turkey preferred a solution instead of fighting with one of the most powerful countries of the period, such as England, due to its struggle against the Kurdish rebellions within its borders, even if it was not very pleased. In addition Turkey did not want to experience the same difficulties in the solution process of the Hatay problem, it showed serious effort and pioneered for the signing of the Sadabat Pact. Also acted as a mediator and arbitrator in solving the problems between the members of the pact.

When the articles of the pact are examined; it is understood that it is not created against any country. The aim of the countries which signed the pact is to defend their territorial integrity and to ensure peace and security in their regions. They wanted to solve the problems between each other and to defend themselves from the expansionist policies of the western imperialist states. Also, it has also shown that eastern countries can have a common attitude towards the west if necessary. The signing of the Sadabat Pact was followed with interest by both the countries people that signed the pact and the world public opinion. It was met with a mostly positive reaction in general. While Britain, one of the main actors of the international order that was established after the First World War, welcomed the pact, the news in the Soviet press has shown that the Soviet Union was not very happy about it. The view that Turkey moved away from the Soviet Union and became closer to Western countries with the signing of this pact was dominant in France. The German press saw the pact as a success achieved by Turkey in the diplomatic field. The USA, on the other hand, expressed the opinion that the eastern countries, which came together with Atatürk's initiatives, took a peaceful step. When evaluated from Turkey's perspective, although the Sadabat Pact is not an alliance agreement like the Balkan Pact, it is a non-aggression agreement that secures the eastern borders of the country. In addition, the Pact, which has the feature of being the first solidarity agreement made in the Middle East geography, served to ensure peace in an area from the Aegean Sea to the Persian Gulf and to Central Asia.

Turkey has largely resolved the border problems with eastern neighbour countries by the Sadabat Pact which Atatürk pioneered within the framework of the principle of "Peace at home, peace in the world". The Sadabat Pact when evaluated together with the Balkan Pact, founded the opportunity to take steps towards development by establishing the country's security. The Sadabat Pact

remained in effect for a long time, since none of the signatory states reported their departure. However, it lost its meaning by England's control of Iraq and Iran's occupation by the Soviet Union and England during the Second World War. The pact, which came to the agenda again after Iran gained its political independence after the war, lost its importance with the Baghdad Pact, which was established in 1955 against the serious changes in the international order.

After the Second World War, peace and tranquility could not be achieved in the Middle East region, which was the target of the imperialist powers during and after the Cold War period. By asserting ethnic identities and sectarian differences, countries were dragged into war with each other, as in the Iran-Iraq War. Civil wars broke out in countries such as Afghanistan, Iraq and Syria by using terrorist organizations. Then military interventions were carried out against these countries by using international organizations with the so-called democracy and freedom. The imperialist countries disturbed peace, security and revert the development of Turkey, by using different terrorist organizations, which were based on political, ideological and ethnic differences in the country. In conclusion, it would not be wrong to say that, the Middle East countries have no choice to resolve their problems among themselves. While determining their foreign policies, they should look after the common interests of the countries in the region, instead of trying to match the interests of the imperialist countries with their own interests. Otherwise, they will not have a chance to protect their territorial integrity or even if they do, they will not be able to prevent the exploitation of wealth resources by imperialist powers.

The Mediation of Job Satisfaction between Perceived Organizational Support and Organizational Commitment

Yusuf AKKOCA
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
yakkoca38@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8772-6896

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1105200

Geliş Tarihi: 18.04.2022

Revize Tarihi: 21.03.2023

Kabul Tarihi: 29.03.2023

Atf Bilgisi

Akkoca, Y. (2023). The mediation of job satisfaction between perceived organizational support and organizational commitment. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 350-363.

ABSTRACT

Organizations try to maximize employees' performance. This is only possible if the employees are committed to the organization. The commitment of employees to the organization depends on their satisfaction with their jobs. It was called that the effect of perceived organizational support (POS) on organizational commitment and job satisfaction is well deserved to be studied. Therefore, in this study, the relationship between perceived organizational support and organizational commitment and job satisfaction was examined, and whether job satisfaction mediated the relationship between perceived organizational support and organizational commitment was tested. The necessary ethics committee permission was obtained for the application of the questionnaire to the faculty members working at the university. Analysis has been done by using bootstrap method. In the study conducted on 240 academic staff working at a state university in Central Turkey, it was found that there is a positive and significant relationship between perceived organizational support and job satisfaction and organizational commitment. In addition, it was found that job satisfaction mediated the relationship between perceived organizational support and organizational commitment. All hypotheses developed within the scope of the research were supported.

Keywords: Job satisfaction, perceived organizational support, organizational commitment, academicians.

Algılanan Örgütsel Desteğin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisinde İş Tatminin Aracı Rolü

ÖZ

Örgütler, çalışanlarının performansını en üst düzeye çıkarmaya çalışır. Bu da ancak çalışanların örgüte bağlılığı ile mümkündür. Çalışanların örgüte bağlılığı, işlerinden duydukları memnuniyete bağlıdır. Algılanan örgütsel desteğin, örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerindeki etkisinin incelenmeyi hak ettiği söylenmiştir. Bu nedenle bu çalışmada, algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişki incelenmiş ve iş tatmininin algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediği test edilmiştir. Üniversitede de görev yapan öğretim elemanlarına anket uygulanması için gerekli etik kurul izni alınmıştır. Regresyon analizi bootstrap yöntemi kullanılarak yapılmıştır. İç Anadolu'da bir devlet üniversitesinde görev yapan 240 öğretim elemanı üzerinde yapılan çalışmada, algılanan örgütsel destek ile iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye iş tatmininin aracılık ettiği bulunmuştur. Araştırma kapsamında geliştirilen tüm hipotezler desteklenmiştir. Sonuçların literatürdeki mevcut araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermesinin yanında iş tatmininin aracı etkisi incelenerek literatüre katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İş tatmini, algılanan örgütsel destek, örgütsel bağlılık, akademik personel.

Introduction

On the basis of the work to increase productivity, which was put forward by Taylor in 1911 with the principles of scientific management and later continued with theories such as social exchange theory, there is the issue of how employees can be connected to the organization and how to get the maximum benefit from them, while at the same time, how to ensure their highest satisfaction from their jobs. Today, organizations are looking for new and effective ways to find qualified employees and keep them in the organization (Kon, 2015). With the transition from the periods when machinery was important in production to the understanding that human beings are important and that human feelings and thoughts are valuable, ways that can make people happy and thus achieve maximum performance have started to be searched. Employees' commitment to the organization has become one

of the important research topics and many factors affecting this have begun to be examined. Some of them are the issue of how much the organizational support perceived by the employees affects their commitment and job satisfaction and whether job satisfaction also affects organizational commitment.

It is stated that the effect of perceived organizational support on organizational commitment and job satisfaction is a topic worth researching (Rhoades and Eisenberger, 2002, p. 698).

Perceived Organizational Support

Perceived organizational support, inspired by the social change (exchange) theory, trying to explain the relationship between employee and organization, recognition of the value of what employees do for the organization and the perceptions they develop according to the degree of their happiness by the organization are defined as perceived organizational support (Eisenberger, Huntington, Hutchison and Sowa, 1986). According to another definition, the organization's employees are aware of the sacrifices they make for the organization and the organization values their peace and happiness (Martin, 1995, p. 89; Orpen, 1994). According to the theory, both the organization itself and the employees have expectations and perceptions about each other. In this relationship, it is stated that the organization has more control over rewards and outcomes (Molm, 1990) and there is an imbalance of power in this relationship (Shore and Shore, 1995).

According to the perceived organizational support theory attributed to the social change theory, if the organization supports its employees, the employees will work harder for the organization and pay for it. In this process of mutual exchange between the organization and its employees, when organizations meet the expectations of their employees and are generous with them, organizations will receive a satisfactory response from their employees (Gould, 1979). Increasing the support that employees receive from the organization, increases their commitment to their organization (Casper and Buffardi, 2004). In addition, employees' perception of high level of organizational support will increase their effectiveness and productivity (Eisenberger, Cummings, Armeli and Lynch, 1997).

In order to establish perceived organizational support, first of all, the sense of increasing the welfare of the organization and achieving its goals and objectives should be awakened in employees. Then, employees should feel that they are cared for and respected in return for their labor. Finally, the thought should be given that employees will be rewarded according to their performance (Altas, 2019). As the level of organizational support perceived by the employees increases, they will be more committed to their organizations, they will be more satisfied with their jobs, and thus negative consequences such as labor turnover rate and counterproductive work behavior will decrease (Allen, Shore and Griffeth, 2003). In addition, with the increase in perceived organizational support, the performance of the employees will increase and the employees will feel obliged to do the things that benefit the organization by caring for the future of the organization (Eisenberger, Armeli, Rexwinkel, Lynch and Rhoades, 2001; Howes, Cropanzano, Grandey and Mohler, 2000). Mutual benefits will increase employees' identification with the organization and their emotional commitment to the organization (Foa and Foa, 1980).

Job Satisfaction

Job satisfaction is the perception of employees' jobs and what the organization provides to them, and the total of their responses to this perception (Luthans, 1992, p. 114). In the most general sense, it refers to employees' satisfaction with their jobs (Hackman and Oldham, 1975). It is very important that organizations continue to provide organizational support to employees in terms of the continuity of job satisfaction (Cheng and Yi, 2018). Job satisfaction can be examined in two parts as emotional and cognitive (Judge, Parker, Colbert, Heller and Ilies, 2001). While the cognitive part refers to comparing the appraisal and assetment and current conditions according to some standards, the emotional part refers to the feelings of individuals (Organ and Near, 1985). It can be said that both parts are in close relationship with each other and contribute to job satisfaction (Judge, Parker, Colbert, Heller and Ilies, 2001).

There are some factors that affect job satisfaction. These are salary, job itself, managers, promotion opportunities, working conditions (Warr, 1999). In addition to meeting the most basic needs of employees, salary is a tool that provides job satisfaction and employees see it as a reward for their efforts to the organization. It is also a fact that managers who establish good relations with their employees increase the job satisfaction of the employees and provide a positive voice. Employees who receive the necessary support from their managers increase their job satisfaction and their organizational commitment also increases (Bateman and Organ, 1983). In organizations with promotion opportunities, employees who want to raise their status and earn more salaries will increase their satisfaction from their jobs (Feldmann and Arnold, 1983). The condition of the employees' working environment and the provision of technologies and tools that facilitate their work can also be considered among the factors that increase job satisfaction.

Organizational Commitment

Organizational commitment is the decision of the employee to characterize his / her relationship with the organization and to continue his / her membership in the organization (Meyer and Allen, 1997). It is the level of acceptance of the goals of the organization (O'Reilly and Chatman, 1986). Robbins and Judge (2003) defined organizational commitment as the desire of employees to personalize themselves with the goals of the organization, and to become a member of the organization.

Meyer and Allen (1991) stated that employees may be connected to their organizations for three different reasons: Affective commitment, continuance commitment, and normative commitment. Affective commitment refers to the employees' emotional attachment to their job or the organization, and their feeling connected to the organization. The reason why a person is attached to the organization is of her own will (Conway, 2004). It means that the employee's own goals and expectations match the goals and expectations of the organization. As a result, the employee stays in the organization because he / she wishes and is happy to be there. Since the employee identifies himself with his organization, he thinks that a situation that is detrimental to the organization is to his detriment and he does his best to protect the interests of the organization. Continuance commitment is that the employee continues to work in the organization considering the consequences he / she will face when leaving the organization. Unlike affective commitment, in continuance commitment, the employee continues to stay in the organization, not because of emotional or desires, but to avoid being in a difficult situation. The employee chooses to continue as there are no alternative job opportunities, otherwise it is easy for the employee to change his job. Normative commitment is that the employee sees continuing to work in the organization as a moral value. He thinks that the organization has done it for him so far and accepts that his leaving will put the organization in a difficult situation and that this will not be an ethical behavior.

Nortcraft and Neale (1996) stated that employees may be affiliated to their organizations for personal reasons (age, gender, position, salary), organizational reasons (number of employees, etc.) or for external reasons. Some researchers also saw job characteristics as a reason for commitment (Spector, 1985). It has been found that older employees are more attached to their organizations than younger employees (Meyer and Allen, 1984), and women are more attached to their organizations than men (Mathieu and Zajac, 1990).

Some practices can be used to help employees improve their commitment to their organization. One of them is to provide organizational support to the employees both to do their jobs better and to support their personal development. The other is to ensure that employees participate in teamwork that will make them feel positive and thus increase the commitment of employees who gain trust in the team to their organizations (Baron and Greenberg, 1990). Another practice is that the inclusion of employees in decision-making processes increases their commitment to their organizations (Dewettinck, Sing and Buyens, 2003).

Method

In this section, information will be given about the design of the research, the proposed research model, the sample of the research, and how the data were collected.

Research Design

The research design was as follows:

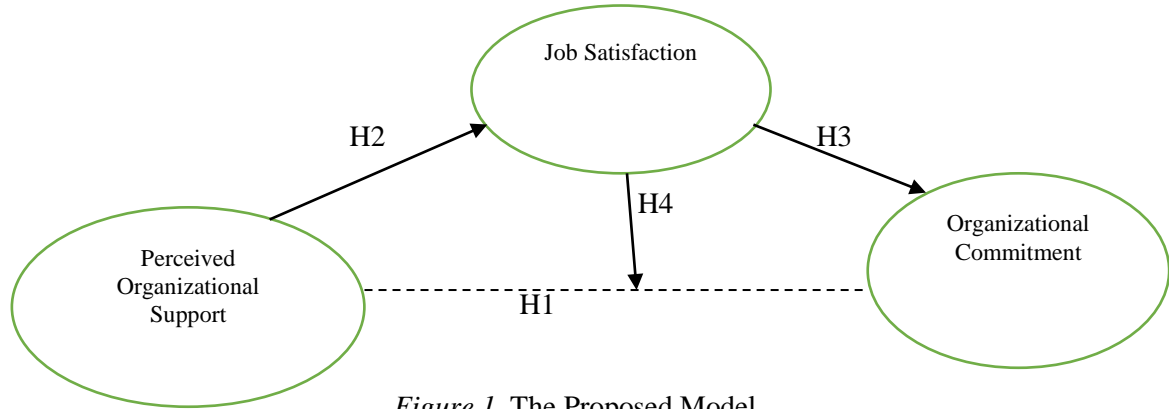


Figure 1. The Proposed Model

Therefore, the following hypotheses were tested.

H1: Perceived organizational support is positively related to organizational commitment.

H2: Perceived organizational support is positively related to job satisfaction.

H3: Job satisfaction is positively related to organizational commitment.

H4: Job satisfaction mediates the relationship between perceived organizational support and organizational commitment.

The Sample

The research was conducted by collecting questionnaires from the academic staff working at a state university in Central Turkey.

Data Collection

In the first part of the questionnaire, there are questions containing demographic information. Second part of the survey is developed Eisenberger, Huntington, Hutchison and Sowa (1986) and translated in Turkish by Giray and Şahin (2012). It is about perceived organizational support.

Third part of the survey is about job satisfaction that was developed by Brayfield and Rothe (1951), was later shortened by Yoon and Thye (2002), and reconstructed into a 5-statement scale consisting of one dimension. Turkish validation was made by Kuşluvan and Kuşluvan (2005). Last part of survey is about organizational commitment which was developed by Meyer and Allen (1997). Items related to organizational commitment were standardized in Turkish by Wasti (2000).

Data Collection and Analysis

Questionnaires prepared through Google documents were sent to the e-mail addresses of the participants and collected online. Reminder e-mails were sent 3 times to their e-mail addresses and sufficient number of questionnaires were collected.

Research Ethics

The ethics committee approval of the research was obtained with the decision of the ethics committee of the university where the research was carried out, dated 04.03.2021 and numbered 2021/1. Ethical rules were followed at all stages of the study.

Findings

The collected questionnaires were examined and the extreme values were examined and 5 out of 245 collected questionnaires were removed and the analyzes were made with 240 questionnaires. Reliability analyzes of the scales were performed and Cronbach's alpha values are shown in Table 1.

Table 1
Reliability Analysis of Scales

	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
Perceived Organizational Support	.943	.945	12
Organizational Commitment	.833	.841	18
Job Satisfaction	.850	.883	5

When Cronbach's alpha values are examined, it is seen that the perceived organizational support scale is greater than 0.90, the job satisfaction scale is 0.88 and the organizational commitment scale is 0.84, and all three scales are greater than 0.80 and are reliable. As a result of the exploratory factor analysis, it was examined whether the scales clustered under the sub-dimensions as in the original, and it was determined that all three scales showed parallelism with the original. The KMO and Bartlett's test results of the scales are shown in the table below (Table 2).

Table 2
KMO and Bartlett's Test of Scales

KMO and Bartlett's Test	Perceived Organizational Support	Organizational Commitment	Job Satisfaction
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.913	.870	.850
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2522.640	2810.292
	df	66	153
	Sig.	.000	.000

According to the results of the exploratory factor analysis, it was seen that the scale of perceived organizational support was one-dimensional, as in the original, and it explained 63% of the total variance. It was observed that the organizational commitment scale was distributed into three sub-dimensions as in the original and explained 64% of the total variance. The job satisfaction scale was found to be a single dimension, as in the original, and explained 69% of the total variance.

Table 3
Demographic Information

Gender					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Men	138	57.5	57.5	57.5
	Women	102	42.5	42.5	100.0
	Total	240	100.0	100.0	
Age					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	27-35	66	27.5	27.5	27.5
	36-40	54	22.5	22.5	50.0
	41-45	54	22.5	22.5	72.5

	46-50	39	16.3	16.3	88.8
	51+	27	11.3	11.3	100.0
	Total	240	100.0	100.0	
Years of Work					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2-7	81	33.8	33.8	33.8
	8-13	84	35.0	35.0	68.8
	14-19	33	13.8	13.8	82.5
	20+	42	17.5	17.5	100.0
	Total	240	100.0	100.0	
Education					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	PhD	192	80.0	80.0	80.0
	Undergraduate	15	6.3	6.3	86.3
	Master	33	13.8	13.8	100.0
	Total	240	100.0	100.0	
Marital Status					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Single	63	26.3	26.3	26.3
	Married	177	73.8	73.8	100.0
	Total	240	100.0	100.0	
Unit of Working					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Faculty	156	65.0	65.0	65.0
	Vocational School	45	18.8	18.8	83.8
	College	39	16.3	16.3	100.0
	Total	240	100.0	100.0	
Title					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Research Assistant	27	11.3	11.3	11.3
	Assoc. Prof. Dr.	60	25.0	25.0	36.3
	Assist. Prof. Dr.	69	28.7	28.7	65.0
	Instructor	66	27.5	27.5	92.5
	Prof. Dr.	18	7.5	7.5	100.0
	Total	240	100.0	100.0	

The number and percentage values of the demographic information of the participants are given in the table above (Table 3). Of the participants, 138 (57.5%) were men and 102 (42.5%) were women. 192 participants (80%) had a doctorate level education and gathered in this group most intensively. While 156 (65%) of the participants were working in faculties, they were mostly gathered in this group.

Table 4
Regression Analysis

Model 1	R2	F	T	LLCI	ULCI	Significance
Perceived Org Support	.1280	34.9244	21.1337	.1796	.3593	.0000
Dependent Variable: Job Satisfaction						
Model 2	R2	F	T	LLCI	ULCI	Significance
Perceived Org Support	.4265	88.1178	10.7510	.3148	.4561	.0000
Job Satisfaction			3.267	.0693	.2568	.0000
Dependent Variable: Organizational Commitment						
Model 3	R2	F	T	LLCI	ULCI	Significance
Perceived Org Support	.3981	157.3899	12.5455	.3620	.4968	.0000
Dependent Variable: Organizational Commitment						
Model 4					BootLLCI	BootULCI
Indirect Effect of Perceived Organizational Support on Organizational Commitment					.0143	.0910

Model 1, there is a regression analysis result showing the effect of POS on job satisfaction. Accordingly, perceived organizational support explains 13% of job satisfaction ($R^2=0.1280$). In the model that does not include organizational commitment, POS affects job satisfaction positively and significantly ($p=0.00$). Thus, according to the results enough evidence is found to support Hypothesis 2.

Model 2 shows the effect of POS and job satisfaction on organizational commitment. Accordingly, POS affects organizational commitment positively and significantly ($p=0.00$). In addition, job satisfaction also affects organizational commitment positively and significantly ($p=0.00$). Therefore, it is concluded that Hypothesis 3 “Job satisfaction is positively related to organizational commitment.” is supported.

Model 3, the effect of POS on organizational commitment (without including job satisfaction) is shown. POS affects organizational commitment positively and significantly ($p=0.00$). Hypothesis 1 “Perceived organizational support is positively related to organizational commitment.” is also supported.

Model 4, the effect of POS on organizational commitment through job satisfaction, that is, the mediating effect of job satisfaction is shown. Accordingly, since the BootLLCI (0.0143) and BootULCI (0.0910) values do not contain the value 0, that is, the 0.0143 value of the lower band BootLLCI and the 0.0910 value of the upper band BootULCI do not contain the value 0, the mediating effect is significant. It can be said that job satisfaction mediates the relationship between POS and organizational commitment. Therefore, the Hypothesis 4 of the study was also supported.

Conclusion, Discussion ve Recommendations

In the study, it was found that there is a positive and significant relationship between POS and both job satisfaction and organizational commitment. It was also found that job satisfaction mediated the relationship between POS and organizational commitment. In other words, the job satisfaction of employees who receive support from the organizations they are affiliated will increase their organizational commitment. There are also some studies in the literature that have similar results with the results of this research. In a study conducted on hospital staff, a positive and strong relationship was found between organizational commitment and POS (Tansky and Cohen, 2001). A significant and positive relationship was found between POS and job satisfaction (Shore and Tetrick, 1991). In another analysis conducted with 325 employees, a positive and significant relationship was found between POS and organizational commitment (Arshadi, 2011). Yüceant, Balanlı and Ünlü (2022) found a positive relationship between organizational commitment and job satisfaction. Uçar and Ötken (2010) found a positive and significant relationship between POS and affective and normative commitment, they found a negative relationship between organizational support and continuance commitment. Diken, Koçyiğit, Topaloğlu and Yılmaz (2019) found in their study on teachers that job satisfaction has a positive and significant relationship with both POS and organizational commitment, and job satisfaction mediates the relationship between POS and organizational commitment. In their study, Sökmen and Ekmekçioğlu (2016) found a significant and positive relationship between POS and job satisfaction and affective commitment, and concluded that job satisfaction mediates the relationship between POS and emotional commitment.

As can be seen, there are many studies in the literature that support the results of the research. In some studies, it is seen that the sub-dimensions of organizational commitment are included in the study separately. This study on academics can be done in a way to include other occupational groups. In addition, it can be contributed to the literature by using two mediating variables that are frequently used recently or by using a mediator variable.

Contribution of Researchers

Contribution of researcher for this study is 100%.

Conflict Interest

There is no onflict of interest.

References

- Allen, D. G., Shore, L. M., and Griffeth, R. W. (2003). The role of perceived organizational support and supportive human resource practices in the turnover process. *Journal of Management*, 29, 99-118.
- Arshadi, N. (2011). The relationships of perceived organizational support (POS) with organizational commitment, in-role performance, and turnover intention: Mediating role of felt obligation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1103-1108.
- Baron, R. A., and Greenberg, J. (1990). *Behavior in organizations: Understanding and managing the human side of work* (Vol. 1). Allyn and Bacon, Prentice Hall.
- Bateman T. S., and Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee citizenship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 587-595.
- Brayfield, A. H., and Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 307.
- Casper, W. J., and Buffardi, L. (2004). Work-life benefits and job pursuit intentions: The role of anticipated organizational support. *Journal of Vocational Behavior*, 65(3), 91-410.
- Cheng, J. C., and Yi, O. (2018). Hotel employee job crafting, burnout, and satisfaction: The moderating role of perceived organizational support. *International Journal of Hospitality Management*, 72, 78-85.
- Conway, E. (2004). Relating career stage to attitudes towards HR practices and commitment: Evidence of interaction effects? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(4), 417-446.
- Dewettinck, K., Singh, J., and Buyens, D. (2003). Psychological empowerment in the workplace: Reviewing the empowerment effects on critical work outcomes. *Vlerick Leuven Gent Working Paper Series 2003/29*.
- Diken, A., Koçyiğit, N., Topaloğlu, E. Ö. ve Yılmaz, A. (2019). İşgörenlerde algılanan örgütsel destek algısı ile örgütsel bağlılık ilişkisinde iş tatmininin aracı rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11 (4), 2698-2716.
- Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P. D., and Rhoades, L. (2001). Reciprocation of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86, 42-51.
- Eisenberger, R., Cummings, J., Armeli, S., and Lynch, P. (1997). Perceived organizational support, discretionary treatment, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 812.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., and Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71, 500-507.

- Feldman, D. C., and Arnold, H. J. (1983). *Managing individual and group behavior in organizations*. McGraw-Hill College.
- Foa, E. B., and Foa, U. G. (1980). *Resource theory: Interpersonal behavior as exchange*. In K. Gergen, M. S. Greenberg, and R. Willis (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research*, 77–94. New York: Plenum Press.
- Giray, M. D. ve Şahin, D. N. (2012). Algılanan örgütsel, yönetici ve çalışma arkadaşları desteği ölçekleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(30), 1.
- Gould, S. (1979), An equity-exchange model of organizational involvement. *Academy of Management Review*, 4(1), 53-62.
- Hackman, J.R., and Oldham, G.R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Howes, J. C., Cropanzano, R., Grandey, A. A., and Mohler, C. J. (2000). Who is supporting whom?: Quality team effectiveness and perceived organizational support. *Journal of Quality Management*, 5(2), 207-223.
- Judge, T. A., Parker, S., Colbert, A. E., Heller, D., and Ilies, R. (2001). Job satisfaction: A cross-cultural review. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, and C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology*, Vol. 2: Organizational psychology (p. 25–52). London: Sage.
- Kon, B. (2015). Günümüzdeki ve gelecekteki insan kaynakları yönetimi. <http://www.humanica.com.tr/gunumuzdeki-ve-gelecekteki-insan-kaynaklari-yonetimi> adresinden 04.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Kuşluyan, Z. ve Kuşluyan, S. (2005). Otel işletmelerinde iş ve işletme ile ilgili faktörlerin işgören tatmini üzerindeki görece etkisi: Nevşehir örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 16(2), 183-203.
- Luthans, F. (1992). *Organizational behavior (Sixth Edition)*. New York: Mc Graw Hill, Inc.
- Martin, R. (1995). The roles of organizational support and justice during a layoff. *Academy of Management Journal*, 1, 89-93.
- Mathieu, J. E., and Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194.
- Meyer, J. P., and Allen, N. J. (1984). Testing the "side-bet theory" of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*, 69, 72-378.
- Meyer, J. P., and Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., and Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Sage.
- Molm, L. D. (1990). Structure, action, and outcomes: The dynamics of power in social exchange. *American Sociological Review*, 55(3), 427-447.
- Northcraft, T., and Neale, H. (1996). *Organisation behaviour*. London: Prentice-Hall.

- O'Reilly, C. A., and Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492.
- Organ, D. W., and Near, J. P. (1985). Cognition vs affect in measures of job satisfaction. *International Journal of Psychology*, 20(1), 241-253.
- Orpen, C. (1994). The effects of exchange ideology on the relationship between perceived organizational support and job performance. *Journal of Social Psychology*, 134(3), 407-408.
- Rhoades, L., and Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 8(4), 698-714.
- Robbins, S. P., and Judge, T. (2003). *Essentials of organizational behavior* (Vol. 7). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Sevinç Altaş, S. (2019). Çalışanların algıladıkları örgütsel desteğin duygusal bağlılık ve iş tatmini üzerindeki etkisi. *Journal of International Social Research*, 12(64), 845-854.
- Shore, L. M., and Shore, T. H. (1995). Perceived organizational support and organizational justice. In R. Cropanzano, and M. Kacmar (Eds.), *Organizational politics, justice and support: Managing the social climate in the work place* (p. 149-164). Westport, CT: Quorum.
- Shore, L.M., and Tetrick, L.E. (1991). A construct validity study of the survey of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 76, 637-643.
- Sökmen, A. ve Ekmekçioğlu, E. B. (2016). Algılanan örgütsel desteğin duygusal bağlılıkla ilişkisinde iş tatmininin aracılık rolü: Kamu sektöründe bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 118-133.
- Spector, P. E. (1985). Higher-order need strength as a moderator of the job scope- employee outcome relationship: A meta-analysis. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 119-127.
- Tansky, J. W., and Cohen, D. J. (2001). The relationship between organizational support, employee development, and organizational commitment: An empirical study. *Human Resource Development Quarterly*, 12(3), 285-300.
- Uçar, D. ve Ötken, A. B. (2010). Perceived organizational support and organizational commitment: The mediating role of organization based self-esteem. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(2), 85-105.
- Warr, P. (1999). Well-being and the workplace, In D. Kahneman, E. Diener, and N. Schwarz (Eds.), *Well-Being: The foundations of hedonic psychology*, (p. 392-412), New York: Russell Sage Foundation.
- Yoon, J., and Thye, S. R. (2002). A dual process model of organizational commitment: Job satisfaction and organizational support. *Work and occupations*, 29(1), 97-124.
- Yüceant, M., Balanlı, O. F. ve Ünlü, H. (2022). Türkiye Tenis Federasyonu il temsilcilerinin örgütsel bağlılığı ve iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 190- 204.

Genişletilmiş Özet

Giriş

1911 yılında Taylor tarafından bilimsel yönetimin ilkeleri ile ortaya atılan ve daha sonraları sosyal mübadele kuramı gibi kuramlarla devam eden verimliliği artırmaya yönelik çalışmaların temelinde, çalışanların örgüte nasıl bağlı olacağı ve onlardan maksimum fayda sağlamak varken, aynı zamanda onların işlerinden en üst düzeyde tatmin olmalarının nasıl sağlanacağı konusu vardır. Günümüzde örgütler nitelikli çalışanlar bulmak ve bunların örgüt içerisinde kalmasını sağlamak için yeni ve etkili yollar aramaktadırlar (Kon, 2015). Üretimde makinenin önemli olduğu dönemlerden insanın önemli olduğu ve insanın duygu ve düşüncelerinin değerli olduğu anlayışa geçişle beraber insanı mutlu edebilecek ve bu sayede maksimum performans elde edilebilecek yollar araştırılmaya başlanmıştır. Çalışanların örgüte bağlılıkları önemli araştırma konularından biri haline gelmiş ve bunu etkileyen birçok faktör de incelenmeye başlanmıştır. Bunlardan birkaçı ise çalışanların algıladıkları örgütsel desteğin onların bağlılıklarına ve iş tatminine ne kadar etki ettiği ve iş tatmininin de örgütsel bağlılığa etki edip etmediği konusudur. Algılanan örgütsel desteğin örgütsel bağlılığa ve iş tatminine etkisinin araştırmaya değer bir konu olduğu ifade edilmektedir (Rhoades ve Eisenberger, 2002, s.698). Dolayısıyla bu araştırmada da algılanan örgütsel desteğin, örgütsel bağlılığa ve iş tatminine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sorusu ise algılanan örgütsel destek iş tatmini ve örgütsel bağlılığı olumlu ve istatistiksel olarak etkiliyor mu? İş tatmini algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye aracılık ediyor mu?

Sosyal değişim (mübadele) kuramından esinlenen ve çalışan ile örgüt arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan algılanan örgütsel destek, çalışanların örgüt için yaptıklarının değerinin bilinmesi ve mutluluklarının örgüt tarafından benimsenmesinin derecesine göre geliştirdikleri algılar, algılanan örgütsel destek olarak tanımlanmıştır (Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sowa, 1986). Başka bir tanıma göre ise örgütün çalışanlarının örgüt için yaptıkları fedakârlıklarının farkında olduğu ve onların huzur ve mutluluğuna değer vermesidir (Martin, 1995, s.89; Orpen, 1994). Teoriye göre hem örgütün kendisi hem de çalışanların birbirleri hakkında beklenti ve algıları vardır. Bu ilişkide örgütün ödül ve çıktılar üzerinde daha fazla kontrol sahibi olduğu (Molm, 1990) ve bir güç dengesizliği olduğu ifade edilmektedir (Shore ve Shore, 1995).

İş tatmini, çalışanların işlerine ve örgütün kendilerine sağladıklarına ilişkin bir algı ve bu algıya karşılık olarak verdiği tepkilerin toplamıdır (Luthans, 1992, s.114). En genel anlamda çalışanların işlerinden memnun olmalarını ifade eder (Hackman ve Oldham, 1975). Örgütlerin çalışanlara örgütsel destek sağlamayı sürdürmeleri, çalışanların iş tatminlerinin devamlılığı açısından çok önemlidir (Cheng ve Yi, 2018). İş tatmini duygusal ve bilişsel olmak üzere iki kısımda incelenebilir (Judge, Parker, Colbert, Heller ve Ilies, 2001). Bilişsel kısım değerlendirme ve mevcut koşulları bazı standartlara göre kıyaslamayı ifade ederken, duygusal kısım ise bireylerin duygu ve hislerini ifade eder (Organ ve Near, 1985). Her iki kısmın da birbirleriyle yakın ilişki içinde oldukları ve iş tatminine katkı sağladıkları söylenebilir (Judge, Parker, Colbert, Heller ve Ilies, 2001).

Örgütsel bağlılık çalışanın örgütle ilişkisini karakterize etmesi ve örgüte olan üyeliğinin devam ettirmesi yönündeki kararıdır (Meyer ve Allen, 1997). Çalışanların örgütün amaçlarını kabul etme seviyesidir (O'Reilly ve Chatman, 1986). Robbins ve Judge (2003) ise örgütsel bağlılığı çalışanların örgüt ve örgütün amaçları ile kişiselleştirmesi ve örgütün üyesi olma konusunda isteği olarak tanımlamıştır.

Yöntem

Araştırma, İç Anadolu'da bir devlet üniversitesinde görev yapan öğretim üyelerinden anketler toplanarak gerçekleştirilmiştir. Google dokümanları aracılığıyla hazırlanan anketler, katılımcıların e-posta adreslerine gönderilmiş ve online olarak toplanmıştır. E-posta adreslerine yeterli sayıda anket ulaşana kadar 3 kez hatırlatma e-postaları gönderilmiş ve yeterli sayıda anket toplanmıştır. Toplanan

anketler incelenerek uç değerler incelenmiş ve toplanan 245 anketten 5'i çıkarılarak 240 anket ile analizler yapılmıştır. Araştırmanın etik kurul onayı, araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitenin etik kurulunun 04.03.2021 tarih ve 2021/1 sayılı kararı ile alınmıştır. Çalışmanın tüm aşamalarında etik kurallara uyulmuştur.

Bulgular

Regresyon analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Regresyon Analizi

Model 1	R2	F	T	LLCI	ULCI	Anlamlılık
Algılanan Örgütsel Destek	.1280	34.9244	21.1337	.1796	.3593	.0000
Bağımlı Değişken: İş Tatmini						
Model 2	R2	F	T	LLCI	ULCI	Anlamlılık
Algılanan Örgütsel Destek	.4265	88.1178	10.7510	.3148	.4561	.0000
İş Tatmini			3.267	.0693	.2568	.0000
Bağımlı Değişken: Örgütsel Bağlılık						
Model 3	R2	F	T	LLCI	ULCI	Anlamlılık
Algılanan Örgütsel Destek	.3981	157.3899	12.5455	.3620	.4968	.0000
Bağımlı Değişken: Örgütsel Bağlılık						
Model 4					BootLLCI	BootULCI
Algılanan Örgütsel Desteğin Örgütsel Bağlılığa Dolaylı Etkisi				.0143	.0910	

Model 1, algılanan örgütsel desteğin iş tatmini üzerindeki etkisini gösteren bir regresyon analizi sonucu bulunmaktadır. Buna göre algılanan örgütsel destek, iş tatmininin yaklaşık olarak %13'ünü açıklamaktadır (R²=0.1280). Örgütsel bağlılığı içermeyen modelde algılanan örgütsel destek, iş tatminini olumlu ve anlamlı şekilde etkilemektedir (p=0,00). Böylece, sonuçlara göre Hipotez 2'yi desteklemek için yeterli kanıt bulunmuştur.

Model 2, algılanan örgütsel destek ve iş tatmininin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini göstermektedir. Buna göre algılanan örgütsel destek, örgütsel bağlılığı olumlu ve anlamlı şekilde etkilemektedir (p=0,00). Ayrıca iş tatmini de örgütsel bağlılığı olumlu ve anlamlı şekilde etkilemektedir (p=0,00). Bu nedenle 3. Hipotez “İş tatmininin örgütsel bağlılıkla pozitif ilişkili olduğu” desteklenmektedir.

Model 3, algılanan örgütsel desteğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi (iş tatmini dâhil olmadan) gösterilmektedir. Algılanan örgütsel destek, örgütsel bağlılığı olumlu ve anlamlı şekilde etkiler (p=0,00). 1. Hipotez olan “Algılanan örgütsel destek, örgütsel bağlılıkla pozitif ilişkilidir.” de desteklenmektedir.

Model 4, algılanan örgütsel desteğin iş tatmini aracılığıyla örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi, yani iş tatmininin aracılık etkisi gösterilmektedir. Buna göre BootLLCI (0.0143) ve BootULCI (0.0910) değerleri 0 değerini içermediğinden, yani alt bant BootLLCI'nin 0.0143 değeri ve üst bant BootULCI'nin 0.0910 değeri 0 değerini içermediğinden, aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Dolayısıyla algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye iş tatmininin aracılık ettiği söylenebilir. Dolayısıyla araştırmanın 4. Hipotezi de desteklenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada algılanan örgütsel destek ile hem iş tatmini hem de örgütsel bağlılık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Ayrıca iş tatmininin algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye aracılık ettiği de saptanmıştır. Yani bağlı oldukları örgütlerden destek gören çalışanların iş tatminleri artacak bu da onların örgütsel bağlılıklarını artıracaktır. Literatürde araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçlar bulunan bazı çalışmalar da vardır. Hastane

çalışanları üzerinde yapılan bir araştırmada örgütsel bağlılık ile algılanan örgütsel destek arasında pozitif ve güçlü bir ilişki tespit edilmiştir (Tansky ve Cohen, 2001). 325 çalışan ile yapılan başka bir analizde ise algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Arshadi, 2011). Shore ve Tetrick'in (1991) yaptıkları çalışmada algılanan örgütsel destek ile iş tatmini arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Uçar ve Ötken'in (2010) yaptıkları araştırmada algılanan örgütsel destek ile duygusal ve normatif bağlılık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken, örgütsel destek ile devam bağlılığı arasında negatif bir ilişki bulmuşlardır. Diken, Koçyiğit, Topaloğlu ve Yılmaz'nın (2019) öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada iş tatmininin hem algılanan örgütsel destek ile hem de örgütsel bağlılık ile pozitif ve anlamlı bir ilişkisinin olduğunu, iş tatmininin algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini bulmuşlardır. Sökmen ve Ekmekçioğlu (2016) yaptıkları araştırmada algılanan örgütsel destek ile iş tatmini ve duygusal bağlılık arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulurlarken, iş tatmininin de algılanan örgütsel destek ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkiye aracılık ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Görüldüğü üzere literatürde, araştırmanın sonuçlarını destekleyen çok sayıda çalışma vardır. Bazı çalışmalarda örgütsel bağlılığın alt boyutlarının ayrı ayrı çalışmaya dâhil edildiği görülmektedir. Akademisyenler üzerinde yapılan bu çalışma başka meslek gruplarını dâhil edecek şekilde yapılabilir. Ayrıca son zamanlarda sıklıkla kullanılan iki aracı değişken kullanılarak ya da bir aracı bir düzenleyici değişken kullanılarak literatüre katkıda bulunulabilir.