



Ahi Evran Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dergisi

Cilt 9, Sayı 2, 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. Kadyrali 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 2, 2023

Dr. Abdülhakim Bahadır DARI
Dr. Aygün KALINBAYRAK ERCAN
Dr. Bahadır KILCAN
Dr. Bengisu KAYA ÖZGÜL
Dr. Bilal BAĞIŞ
Dr. Davut ELMACI
Dr. Ekrem Sedat ŞAHİN
Dr. Emel GÜVEY AKTAY
Dr. Ertuğrul TALU
Dr. Fatma Zehra ÇAKICI
Dr. Fazıl YOZGAT
Dr. Gökhan ILGAZ
Dr. Gökhan ÖZSOY
Dr. Gürbüz OCAK
Dr. Hüseyin ERTUĞRUL
Dr. İsa BAHAT
Dr. Mehmet KART

Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Dr. Mehmet ÖZDEMİR
Dr. Mustafa BAŞARAN
Dr. Mustafa BEYAZIT
Dr. Nurhan AKTAŞ
Dr. Oğuzhan UZUN
Dr. Oktay AKTÜRK
Dr. Osman OKUMUŞ
Dr. Önder BALTACI
Dr. Özlem BAŞ
Dr. Simge ÖZER PINARBAŞI
Dr. Sultan Selen KULA
Dr. Vedat AKTEPE
Dr. Yavuz Selim DÜGER
Dr. Zehra YAŞAR SAĞLIK

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 2, 2023

Araştırma Makalesi

Funda ÖZTÜRK & Hüseyin ÇIÇEK

Psikolojik Sağlamlığın İşgören Performansı Üzerindeki Etkisinde Öz-Şefkatin Aracı Rolü.....363-381

Araştırma Makalesi

Peren ERCAN & Remzi Yavaş KINCAL

Değerler Eğitimi Bağlamında Türk ve Japon Masalları.....382-401

Araştırma Makalesi

Tekin ÇELİKKAYA & Cahit KÖŞKER

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin İncelenmesi.....402-419

Araştırma Makalesi

Hüsnü TEKİN & Ömer Faruk TEKDOĞAN

Türkiye’de Katılım Finans Sektörünün Kurumsal Kapasitesinin Artırılmasına Yönelik Bir Model Önerisi.....420-439

Araştırma Makalesi

Dilara Nergishan KOÇER

DP Dönemi ve Basın Özgürlüğü: Hücum Gazetesi’nin (1952-1953) Kısa Süren Mücadelesi.....440-456

Araştırma Makalesi

Sultan Selen KULA & Dildar ÖZASLAN

İlkokul İngilizce Ders Kitaplarının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Değerlendirilmesi457-476

Araştırma Makalesi

Erol ATA

Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcılık Öz Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi.....477-493

Araştırma Makalesi

Münevver İlay Vuslat KAYA

Milletlerarası Ceza Hukukunda Yabancı Bir Ülkede Bulunan Malvarlığı Değeriyle İlgili Olarak El Koyma Kararı Verilmesi ve Yerine Getirilmesi Sorunu..... 494-513

Araştırma Makalesi

Aslıhan ALYILDIZ UĞURLU & Ayşe SEYHAN

Öğretmenlerin Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Farkındalıklarının Belirlenmesi.....514-531

Araştırma Makalesi

Rahşan TOPTAŞ

2006-2017 Yılları Arasında İnşa Edilen Postmodern Hükümet Konakları.....532-551

Araştırma Makalesi

Cevat Sercan ÖZER & Mine YENİÇERİ ALEMDAR

Ahbab Oluşumunun Twitter Kullanımında Diyolojik ve Simetrik İlkeler.....552-567

Araştırma Makalesi

Leylahan DAĞLI ŞAHİN & Özgür BABAYİĞİT

Enstrüman Çalan ve Çalmayan Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlamalarının Karşılaştırılması.....568-580

Araştırma Makalesi

Süleyman Cem BOZDOĞAN & Alptuğ AKSOY

The Impact of Ethical Leadership on Employee Creativity: Moderated Mediation Role of Knowledge Sharing Behavior and Creative Self-Efficacy.....581-599

Araştırma Makalesi

Mustafa YILDIZ, Sümeyra CEYHAN & Elif Büşra UZUN

Sözlükler Öğrencilere Ne Kadar Yardımcı Oluyor?600-617

Araştırma Makalesi

Hanane MOKRANE & Hicran Hanım HALAÇ

Anadolu Üniversitesi Uluslararası Öğrencilerinin Türkiye'deki UNESCO Dünya Miraslarına İlişkin Farkındalıklarının Değerlendirilmesi618-634

Araştırma Makalesi

Sevgi ERSÖZ, Yasemin ABALI ÖZTÜRK & Mehmet Kaan DEMİR

Türkiye ve Hindistan İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programlarının Program Öğeleri Bağlamında Karşılaştırılması.....635-654

Psikolojik Sağlamlığın İşgören Performansı Üzerindeki Etkisinde Öz-Şefkatin Aracı Rolü

Funda ÖZTÜRK
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
fundaozturk1095@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4347-8250

Hüseyin ÇİÇEK
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
hcicek@mehmetakif.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-8284-7955

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1230105
Geliş Tarihi: 05.01.2023	Revize Tarihi: 11.07.2023
	Kabul Tarihi: 21.07.2023

Atf Bilgisi

Öztürk, F. ve Çiçek, H. (2023). Psikolojik sağlamlığın işgören performansı üzerindeki etkisinde öz-şefkatin aracı rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 363-381.

ÖZ

Bireyler hayatlarının büyük çoğunluğunu iş yaşamında geçirmekte ve bu esnada hem olumlu hem de olumsuz duyguları deneyimlemektedirler. Örgüt içerisinde olumlu duygularına yatırım yapılan bireylerin kendilerini mutlu hissedeceği ve yaptıkları işten tatmin olma düzeylerinin o ölçüde yükseleceği düşünülmektedir. Dolayısıyla işgörenlerin performansındaki artışın, bireyin kendine karşı sergilemiş olduğu olumlu duygularla mümkün hale gelebileceği ifade edilebilmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, psikolojik dayanıklılığın işgören performansı üzerindeki etkisinde öz-şefkatin aracı rol üstlenip üstlenmediğini tespit etmektir. Literatür incelendiğinde bu üç değişkenin (psikolojik sağlamlık, işgören performansı, öz-şefkat) birbiriyle pozitif ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu çerçevede araştırmanın örneklemini Batı Anadolu'daki bir üniversitenin sağlıkla ilgili bölümlerinde öğrenim görmekte olan 286 stajyer öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma için veri toplamada anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın tanımlayıcı istatistikleri (ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları ile ölçeklere ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Aracılık hipotezini test etmek amacıyla ise yapısal eşitlik modelinden (YEM) yararlanılmıştır. Çalışma sonucuna göre, psikolojik sağlamlığın işgören performansı üzerindeki etkisinde öz-şefkatin aracılık rolü üstlendiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik sağlamlık, işgören performansı, öz-şefkat.

The Mediating Role of Self-Compassion in the Effect of Resilience on Employee Performance

ABSTRACT

Individuals spend most of their lives in business life and experience both positive and negative emotions during this time. It is thought that individuals whose positive emotions are invested in the organization will feel happy and their level of satisfaction with their work will increase to that extent. Therefore, it can be stated that the increase in the performance of the employees can be made possible by the positive feelings of the individual towards himself. In this direction, the aim of the research is to determine whether self-compassion plays a mediating role in the effect of resilience on employee performance. When the literature is examined, it is seen that these three variables (psychological resilience, employee performance, self-compassion) have a positive relationship with each other. In this context, the sample of the research consists of 286 trainee students studying in the health-related departments of a university in Western Anatolia. Questionnaire method was used in data collection for the research. The descriptive statistics of the study (mean, standard deviation, skewness and kurtosis values), Pearson Product Moments Correlation coefficients and validity and reliability values of the scales were calculated. Structural equation model (SEM) was used to test the mediation hypothesis. According to the results of the study, it was determined that self-compassion played a mediating role in the effect of resilience on employee performance.

Keywords: Psychological resilience, employee performance, self-compassion.

Giriş

Pozitif psikoloji çerçevesinde incelenen ve önemli olduğu ifade edilen kavramlardan birisi psikolojik sağlamlıktır. Bireyler olumsuz durumlarla karşılaşabilmekte ve bu olaylar karşısında göstermiş oldukları tepkiler farklılık gösterebilmektedir. Özellikle zor ve stresli durumlarla karşılaşan

bazı kişiler bunlara güçlü tepkiler vererek çözüm üretmeye çalışırken bazıları da kolayca pes ederek kaçmayı tercih etmektedir. Psikolojik olarak insanların düşük veya yüksek seviyede deneyimledikleri bu durum psikolojik sağlamlık kavramıyla açıklanmaktadır (Erhan, Karagöz ve Uzunbacak, 2021). Psikolojik sağlamlık, bireylerin sıkıntılı durumlar ile karşı karşıya geldiklerinde bu olaylarla başa çıkabilme yetileri olarak tanımlanmaktadır. Karşılaşılan zorlu durumları kolay atlatan kişilerin daha iyimser, kendilerine karşı yapıcı ve özgüvenli olduğu görülmektedir. Yanısıra psikolojik sağlamlığı düşük kişilerin ise daha kötümser oldukları ve geleceğe karanlık baktıkları söylenmektedir (Soutwick ve Charney, 2023). Bireylerin karşılaşmış oldukları bu zor durumlar karşısında yapıcı olmaları ve kendilerine şifa olmayacak bir şekilde eleştirel davranmaktan kaçınmaları öz-şefkat kavramını gündeme getirmektedir (Küçün, 2023). Öz-şefkat, acı ve olumsuzlukları insan olmanın bir parçası olarak görmek şeklinde ifade edilmektedir. Aynı zamanda kişilerin kendilerine nazik davranma becerileri olarak nitelendirilmektedir (Brink ve Koster, 2021). Öz-şefkat düzeyleri yüksek olan bireyler yine sıkıntılı süreçlerde kendilerine şefkatle ve ilgiyle davranabilmektedir (Allen ve Leary, 2010).

Öz-şefkat ve psikolojik sağlamlık kavramlarının örgütlere çeşitli yansımalarının bulunduğunu söylemek mümkündür. Artan rekabet ortamı ve bireylerin üzerinde hissetmiş oldukları başarı baskısı işgörenlerin örgüt içerisindeki sorumluluklarını artırmaktadır. Artan yükümlülükler de strese neden olmaktadır. Dolayısıyla çalışanların kontrollerini kaybetmeyerek verimli bir şekilde çalışabilmeleri için yöneticilere büyük bir iş düşmekte ve çalışanlarının ihtiyaçlarının anlaması beklenmektedir (Özpeynirci ve Kırmızı, 2020). Bu bağlamda örgütler iş hayatında başarılı olabilmek için, çalışanlarının istek ve ihtiyaçlarını fark ederek karşılamak ve yol gösterici bir rol üstlenmek mecburiyetindedirler. Çünkü örgütler, işgörenlerin tatmini ve motivasyonlarını sağlamada önem arz ederler. Çalışan bireyler moralleri yüksek tutuldukça motive olur, tatmin düzeyleri ve örgüte bağlılıkları artar. Bu doğrultuda da işgörenler performanslarını arttırarak işletmelerin hedeflerini en iyi şekilde gerçekleştirme çaba gösterirler (Uygur, 2007). Bunların yanı sıra, bireyler hem özel hem de iş yaşamında çeşitli duyguları deneyimler ve bu duyguların içerisinde olumsuz duygular da yer almaktadır. Olumsuz duygularla en iyi şekilde baş etme yöntemi ise öz-şefkattir. Çünkü öz-şefkat başkalarının acılarına karşı duyarlı olabilmeyi, diğer insanların acılarının farkında olabilmeyi ve bu acıları hafifletmek için bir şeyler yapabilmeyi içermektedir (Deniz, Kesici ve Sümer, 2008).

Öz-şefkat düzeyi yüksek olan bireyler yalnızca başkalarına değil, kendilerine de aynı ölçüde olumlu yaklaşım sergileyebilmekte ve şefkat duyabilmektedir. Bunun aksine kendine karşı anlayışlı olamayan, acımasız davranışlar sergileyen öz-şefkati düşük düzeyde olan bireyler hem özel hem de iş yaşantısında meydana gelen stresli durumlardan daha kolay ve fazla bir şekilde etkilenebilmektedir. Dolayısıyla öz-şefkat düzeyi düşük bireylerin psikolojik sağlamlıkları da düşük olabilir (Yelpaze, 2020). Psikolojik sermayenin bir bileşeni olan dayanıklılığı arttırmak için ise gerekli olan kişisel gelişimdir. Dolayısıyla örgüt içerisinde elde edilen çıktıların kalitesinin ve örgütte çalışan bireylerin performansının artması için, yöneticilerin işgörenlerin kişisel gelişimine katkı sağlaması, onlara bu noktada fırsatlar oluşturması gerekir (Polatçı ve Baygın, 2022). Alanyazında bahsedilenler çevrevesinde işgören performansının artırılmasında öz-şefkat ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin önem arz ettiği söylenebilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, psikolojik dayanıklılığının işgören performansı üzerindeki etkisinde öz-şefkatın aracı rol üstlenip üstlenmediğini tespit etmektir.

Alanyazında öz-şefkatın işgören performansını (Galazka ve Jarosz, 2022; Polatçı ve Baygın, 2022), psikolojik sağlamlığın işgören performansını (Cooke, Cooper, Bartram, Wang ve Mei, 2019; Erhan, 2021; Kumari ve Sangwan, 2015; Türköz, 2021) ve öz-şefkati (Alibekiroğlu, Akbaş, Bulut Ateş ve Kırdök, 2018; Hayter ve Dorstyn, 2014; Shebuski, Bowie ve Ashby, 2020; Yelpaze, 2020) etkilediğini tespit eden çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmanın yazındaki önemi incelendiğinde ise, araştırma modelinde kullanılan üç değişkeni (psikolojik sağlamlık, işgören performansı, öz-şefkat) birlikte ele alan araştırmaya literatürde rastlanılmamış olmasının araştırmayı önemli kılacağı düşünülmektedir. Türkçe yazında öz-şefkati örgütsel perspektifte ele alan çalışmaların son yıllarda artış göstermeye başladığı görülmektedir. Bireylerin acı çektiklerinde kendilerine gösterdikleri şefkatın örgütsel sonuçlara nasıl katkı sağlayabileceğinin araştırılmasının önemli olacağı öngörülmektedir. Bu bilgiye binaen söz konusu kavramın bireysel değil, örgütsel açıdan incelenecek

olması çalışmanın araştırmacılara yön vermesi hususunda katkı sağlayacağı tahmin edilmektedir. Bu bağlamda, araştırmının hem alanyazın hem de gelecekte yapılacak olan çalışmalar açısından önem arz ettiği öngörülmektedir.

Psikolojik Sağlık

Kişilerin hayatlarında karşılaştıkları olumlu veya olumsuz olaylara karşı vermiş oldukları tepkiler farklılaşabilmektedir. Bilhassa zorluklarla başa çıkabilmede bazı bireyler kaçınmayı tercih ederlerken bazıları ise, yılmadan çözüm üretmeye çalışmaktadırlar. Bu doğrultuda bireylerin deneyimledikleri bu durum psikolojik sağlık kavramıyla belirtilmektedir (Erhan vd., 2021). Alanyazında psikolojik sağlık kavramı ile ilgili net bir tanım bulunmamakta ve İngilizce alanyazında kavram "resilience" olarak ifade edilmektedir. Bu kavramın Türkçe alanyazında ise kendini toparlama gücü (Terzi, 2006), psikolojik dayanıklılık (Basım ve Çetin, 2011), psikolojik sağlık (Bulut, Doğan ve Altundağ, 2013), yılmazlık (Çakar, Karataş ve Çakır, 2014) olarak belirtildiği görülmektedir. Bu araştırmada ise alanyazında geçen psikolojik sağlık ifadesi kullanılmaktadır. Yaşam içerisinde tehditler, olumsuz durumlar ve stresli deneyimler barındırır. Bireylerden bazıları karşılaşılan bu olumsuz deneyimler ve stresli durumlar ile çeşitli şekillerde kolaylıkla baş edebilirken, bazı kişiler ise bu zorlu süreçleri daha stresli bir şekilde atlatabilmektedir. Özetle zor durumlarla bazıların tahmin edilenden daha kolay başa çıkabilmesinin psikolojik sağlık kavramının temelini oluşturduğu söylenebilmektedir (Arı ve Çarkıt, 2020).

Psikolojik sağlık bir bireyin, grubun ya da topluluğun zarar verici olumsuz etkileri önleme, en aza indirme ya da üstesinden gelmesine izin veren evrensel kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Greene, 2002). Kararımak (2006) psikolojik sağlamlığı olumsuz tecrübeler karşısında bireylerin güçlü durabilme kapasitesi olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda psikolojik sağlık kavramının olumsuz deneyimler ile karşılaşıldığı zaman, stresli durumların sebep olduğu risk faktörleri ve riskin meydana getirdiği olumsuz etkileri hafifleten koruyucu faktörlerin bir araya gelmesi sürecinde, kişinin yaşamındaki değişimlere adapte olabilmesi üzerine odaklanabileceği söylenebilir.

Sapienza ve Masten (2011) psikolojik sağlamlığı zihinsel sağlığa ve yeterliliğe ulaşmak ya da risk faktörleri, stresli olaylar bağlamında akıl hastalıklarından kaçınmak olarak tanımlamaktadır. Ayrıca psikolojik sağlık dinamik bir sistem ve bireylerin zorluklara göğüs germe kapasitesi olarak ifade edilmektedir. Bir diğer tanıma göre ise psikolojik sağlık, bireylerin önemli derecede stres ve olumsuz durumlar yaşamasına rağmen yine de olumlu bir bakış açısına sahip olma kapasiteleri şeklinde ifade edilmektedir. Bu doğrultuda olumsuz durumlara karşı bireyin hayatına devam edebilmesi üstün bir işlevselliği değil, normal hayatına devam edebildiğini göstermektedir (Rutter, 2012).

Bireyler hayatları boyunca çeşitli olumlu ya da olumsuz durumla karşı karşıya gelmektedir (Ağırkaya ve Erdem, 2023). Bu olumsuz durumlara sel, deprem gibi dışsal faktörlerden meydana gelen olaylar örnek verilebilirken, aynı zamanda olumsuz, travmatik deneyimlerden oluşan ihmal, istismar, ölüm gibi sorunlar da örnek verilebilmektedir (Türkkan, Bülbül ve Odacı, 2022). Bazı kişiler bu sıkıntılı durumlar karşısında geleceğe karanlık baarak başlarına kötü şeyler geleceğine inanırken, bazıları da her şeyin yoluna gireceğine inanarak iyimser bir tavır sergileyebilmektedir. Ayrıca hayatın içerisinde başına gelenler karşısında iyimser tavır sergileyen kişilerin zorluklarla başa çıkma konusunda daha başarılı olabildiği söylenebilmektedir (Southwick ve Charney, 2023).

Psikolojik sağlık bireylerin, hayatında meydana gelen olumsuzluklar karşısında bireysel, ailesel ve sosyal kaynaklarını doğru bir şekilde kullanabilmesi, bu doğrultuda olumsuzluklarla başa çıkarak hayatını sürdürebilme becerisidir. Diğer yandan bu beceri bireysel, ailesel ve sosyal faktörler vesilesiyle güçlenebilmekte ve zamanla gelişebilmektedir. Bu çerçevede denilebilir ki olumsuz hayat koşullarına rağmen içinde buldukları duruma başarılı bir şekilde uyum gösteren bireylerin varlığı psikolojik sağlık kavramının önemini arttırmaktadır (Arslan, 2015).

Psikolojik sağlamlığı içsel olarak denetleme kapasitesi olan bireylerin, iletişim becerilerinin ve problemlere çözüm üretme yeteneklerinin güçlü olduğu ifade edilmektedir. Bu tür kişiler olumlu bakış açısına sahiptirler. Olumsuz tecrübeler, stresli durumlar ve zorluklarla karşı karşıya geldiklerinde hemen pes etmezler. Aksine mücadeleciler, empati kurabilen ve sorgulayan bireylere dönüşerek bu yönleriyle kişisel tasarımlarına fayda sağlarlar (Bulut vd., 2013). Aynı zamanda psikolojik sağlamlığı yüksek bireyler karşılaşmış oldukları zorluklara kolaylıkla uyum sağlayabilmekte, yaşam alanlarında meydana gelen travmatik olaylara karşı dirençlerini artırabilmekte, çevrelerinden sosyal destek almada ve kişiler arası iletişimde problemleri çözmede yetenekli olabilmektedirler (Gizir, 2007).

İşgören Performansı

Literatür incelendiğinde işgören performansı kavramının “çalışan performansı”, “iş performansı” ve “kişisel performans” gibi çeşitli isimlendirmeleriyle karşılaşmıştır (Turgut, Tokmak ve Ateş, 2015). Bu çalışmada işgören performansı kavramı kullanılmaktadır. Performans, İngilizce kökenli bir kelimedir. İcra ve ifa etme, yapma şeklinde tercüme edilmiştir (Akçakaya, 2012). Örgütlerin küreselleşen ve gün geçtikçe acımasızlaşan rekabet ortamında varlıklarını devam ettirebilmeleri için performans kavramına zamanla daha çok önem vermeye başladıkları görülmektedir. Buradan hareketle performans kavramı, belirli bir amaç, görev ya da fonksiyonun gerçekleştirilmesi veya yürütülmeye çalışılması olarak tanımlanmaktadır (Turunç, 2010).

Performans, bireysel veya kurumsal etkinlik açısından olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilebilen bir davranıştır (Motowild, Borman ve Schmit, 1997). Tutar ve Altınöz’e (2010) göre ise performans kavramı belirli bir hedefe ulaşmak için sarf edilen çabayı ifade etmektedir. Bu kavram genellikle başarı kavramıyla benzer şekilde kullanılabilir. Başarı hedefe ulaşmada sarf edilen çabanın, hedefe ulaşabilme derecesini göstermektedir. Aynı zamanda performans nesnel ve öznel ölçümlerdir. Nesnel ölçümler sayılabilir davranışların ya da sonuçların doğrudan ölçümleri olarak belirtilirken, öznel ölçümler ise çalışan performansının yöneticiler tarafından derecelendirmelerinden oluşur (Bommer, Johnson, Rich, Podsakoff ve MacKenzie, 1995). Bir diğer ifadeye göre performans, organizasyonların bir işle ulaşmak istediği ve bu yönde çaba sarf ettiği amaç doğrultusunda, birey veya grupların kendileri için belirlenmiş olan amaçlara ne derecede ulaşabildiğini gösterir (Çöl, 2008).

Bütün organizasyonlarda pek çok örgütsel kaynak yönetilmekte ve aktif bir şekilde kullanılan bu kurumsal kaynakların ölçülebilmesi mümkün olabilmektedir (Tutar ve Altınöz, 2010). Bu doğrultuda örgütlerde amaç ve standartların ne ölçüde yerine getirildiğini gösteren (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 1985) performans kavramını ölçmeye yarayan bazı kriterlerin bulunduğu belirtilmektedir. Bu kriterler kalite, karlılık, maliyet, yenilik, müşteri ve işgören memnuniyeti olarak ifade edilmektedir. Örgütsel performans ölçüm kriterlerinin yanı sıra kişisel performans ölçüm kriterleri de bulunmaktadır. Bunlar ise dürüstlük, eğitim seviyesi, problem çözme yeteneği, işgörenin potansiyeli, kalitesi, uyumu ve çalışma azmi olarak sıralanmaktadır (Akçakaya, 2012).

Yöneticiler organizasyon içerisinde iş gereksinimlerine, işgören gelişimine ya da terfi potansiyeline göre işgören performansını değerlendirmelidir. Çalışanlarla etkili bir şekilde performans yönetimi görüşmeleri yapmanın da bazı kriterleri mevcuttur. Bunlar çalışanları değerlendirme sürecine dahil etme, işgörenlere sürekli ve anında geri bildirimde bulunma, samimi ve gerçekçi olma şeklinde sıralanabilmektedir (Rubino, 1997). Bu doğrultuda işgörenler aldıkları samimi ve gerçekçi geri bildirimler vesilesiyle sorumluluklarını iyi bir şekilde yerine getirebileceği, anlamlı bir iş yaptıklarını düşünebileceği ve performanslarında artışın meydana gelebileceği söylenebilmektedir (Liden, Wayne ve Sparrowe, 2000).

Örgütlerin başarılı olmasında işgören performansı önemli bir yer tutmaktadır. İşgörenlerin hem fiziksel hem de psikolojik olarak kendilerini mutlu, huzurlu ve sağlıklı hissetmeleri iş ve günlük yaşam arasındaki dengeyi tutturabilmiş olmalarına bağlıdır. İki yaşam arasındaki dengeyi tutturamayan işgörenlerin stres düzeyinde artış olacak ve bu durum performanslarını olumsuz yönde etkileyecektir (Sayıldı ve Büyükyılmaz, 2020). Örgütlerin yerine getirmeye çalıştığı amaçlar düşünülürken, örgüte karşı beslenen negatif duygular ve işgören performansının düşüklüğü başarıya

giden yolda bir engel olarak görülecektir (Uysal ve Yıldız, 2014). Dolayısıyla çalışanların potansiyeline ve kalitesine olan güvenin güçlendirilmesi, örgüt içerisinde yüksek performanslı işgörenlerin elde tutulmasına yardımcı olacaktır (De Ruyter, Wetzels ve Feinberg, 2001).

Örgütlerde yüksek seviyede işgören performansı pek çok kariyer hedefine ulaşmada ilk şart olarak görülmektedir. Organizasyon içerisinde işgörenin kariyer hedefi hangi ölçüde net olursa, bulunduğu birim içerisindeki performansını o ölçüde en üst seviyeye taşıyabilmesi mümkün olacaktır. Yüksek işgören performansı, çalışan bireyin maaş artışını hakettiğini de işaret edebilmektedir. Bu doğrultuda işgörenler maaş artışı, terfi ve ödül sistemleri gibi çeşitli fırsatlarla motive edilerek, birey ya da gruplardan etkili ve yüksek düzeyde çıktı alınabilmektedir (Noe, 1996). Çalışanların ihtiyaçlarını karşılayan kuruluşlar yenilikçi ve yenilik yapmaya hazırdır. Böyle bir kurum içerisinde çalışan ve ödüllendirilen bireyler daha çok motive olurlar. Bu çerçevede denilebilir ki kurumsal ödüller ile performans arasında iyi bir denge kurulması örgütlerin başarısı açısından oldukça önemlidir (Suliman, 2001). Ayrıca örgütlerin başarısı açısından işgörenlerin kişisel olarak sergilediği performans da büyük bir öneme sahiptir. İşgörenlerin üst düzeyde bir performans göstermeleri için kendileriyle organizasyon arasında güçlü bir bağ kurması gerekmektedir. Yöneticilere çalışanlarının örgütsel bağlılığını artırarak performanslarını artırmada burada büyük görev düşmektedir. Çünkü bağlılığı artırmada gerekli olan motivasyonu sağlamak yöneticiye düşmektedir (Uludağ, 2018).

Öz-Şefkat

Şefkat kavramı, bireylerin acısının farkına varılmasını ve net olarak da o acının görülmesini ifade eder. Bu kavram, kişinin kendi acısını tanıyabilmesi için harekete geçmesini içerir. Çünkü acının var oluşu kabul edilmezse, kişinin harekete geçmesi mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla şefkatin kusurlu ve kırılabilir davranışlar sergileyen kişilerin, olduğu haliyle kendilerini kabul etmelerini içerdiği söylenebilmektedir (Neff, 2022). Aynı zamanda şefkatin, doğuştan gelen bir yetenek olduğu belirtilirken, esasında bireyler tarafından pratik olarak kazanılabilen ve artırılabilen bir beceri olduğu ifade edilmektedir (Goff, 2010). Budist temellere dayanan öz-şefkat (Germer, 2019) kavramı Neff (2003) tarafından literatüre kazandırılmıştır (Atalay, 2021). Pozitif psikoloji bağlamında son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında öz-şefkatin sıklıkla karşılaşılan ve önemli bir kavram olduğu görülmektedir (Özperynirci ve Kırmızı, 2020). Öz-şefkat, bireyin şefkatli bir şekilde sergilediği davranışları kendine yöneltmesi olarak tanımlanmaktadır (Çevik ve Kırmızı, 2020). Ayrıca öz-şefkat, başarısızlık ve acı gibi durumlar karşısında, kişinin sert bir üslupla kendini yargılanmasındansa, kendisine nazik ve anlayışlı olmasını gerektirir. Bu bağlamda birey açısından kendine şefkat duyma, kendisinin sahip olduğu zararlı ve verimsiz davranış kalıplarından uzak durması anlamına gelmektedir (Neff, 2003a). Öz-şefkat kavramı temelinde; bir arkadaşımız zor zamanlardan geçerken ona nasıl özenli, anlayışlı, yargısız bir şekilde yaklaşabiliyorsak aynı hassasiyetle bilfiil kendimize de yaklaşabilmektir. Aynı zamanda bireyin acının kaçınılmaz olduğunu, herkes tarafından deneyimlendiğinin farkına varabilmesini kapsamaktadır (Karagöz ve Uzunbacak, 2023).

Öz-şefkat, bireylerin olumsuz durumlarla karşılaştığında hayata daha olumlu bakabilmesinde, acı verici durumlarla baş ederek onların altından kalkabilmesinde ve mutluluğunda koruyucu bir rol alabilmektedir (Tunca, 2022). Ayrıca öz-şefkat birbiriyle ilişkili ve karşılıklı şekilde ortaya çıkan üç temel bileşenden meydana gelmektedir. Bunlar öz-nezaket, ortak insanlık ve farkındalık şeklinde sıralanabilmektedir (Kirkpatrick, 2005). Öz-nezaket, başarısızlık, kişisel zayıflıklar ve kötü tecrübelerden kaynaklanan acılara karşı bireyin kendisini sert bir üslupla eleştirmenin yerine kendisine karşı duyarlı ve kibar olmasını içermektedir. Ortak insanlık, bireyin tecrübelerini tüm insanların bir parçası olarak görebilmesi ve bu tecrübeleri başkalarının başına gelen şeylerden ayırt edici olarak görmek yerine deneyimlemesidir. Farkındalık ise, kişinin kendisine acı gelen düşünce ve hislerle tamamıyla bütünleşmesinin yerine dengeli bir tavır sergilemesidir. Bu anlatılanlara binaen öz-şefkatin, kişinin olumsuz durumlar karşısında kendisine karşı yargılayıcı bir tutum takınması yerine, duygusal anlamda olumlu bir benlik tavrı sergileyebilmesini ifade etmektedir (Neff, 2003b). Öz-şefkatin bu boyutlarına bakıldığında, olumlu bakabilen, kendisine nazik olabilen ve duygusal anlamda olumlu hislere sahip olan kişilerde öz-şefkat düzeyinin yüksek olması beklenen bir sonuçtur (Bayar ve Tuzgöl Dost, 2018).

Bireyler hayatları süresince çeşitli duyguları deneyimler ve bu duyguların içerisinde olumsuz duygularda yer almaktadır. Olumsuz duygular keder, tükenmişlik, üzüntü, depresyon ve başarısızlık olarak sıralanabilir. Bu gibi olumsuz hislerin üstesinden gelebilmek için insanların sakinleşmesi, rahatlaması ve görmezden gelmek yerine olumsuz duyguların da varlığını kabul ederek atlatmaları gerekmektedir. Olumsuz duygularla en iyi şekilde baş etme yöntemi ise öz-şefkattir ve bireyler kendine şefkat duyma duygularına yatırım yapmalıdır. Çünkü öz-şefkat başkalarının acılarına karşı duyarlı olabilmeyi, diğer insanların acılarının farkında olabilmeyi ve bu acıları hafifletmek için bir şeyler yapabilmeyi içermektedir. Bunlara ek olarak ise bireylerde olumlu düşünceleri artırmak ve olumsuz duyguları azaltmak için öz-şefkat düzeyinin artırılmaya çalışmasının önem arz ettiği söylenebilmektedir (Deniz vd., 2008). Öz-şefkat düzeyleri yüksek olan kişiler hayatlarında zor durumlar ile karşılaştığında kendilerine daha nazik ve yargılamadan yaklaşabilmektedir. Çünkü öz-şefkat kişinin kendi tutum ve davranışlarının tamamıyla farkında olması ve kendisini olduğu gibi kabul ederek olumlu bir bakış açısı ile değerlendirebilmesini gerektirir (Topkaya, Köksal ve Bayram, 2022).

Kendine şefkat duyma düzeyi yüksek olan kişilerin kendi başarısızlıkları ve acılarıyla alakalı farkındalık düzeyleri yüksek olduğu için, kendilerine fayda sağlayacak ve iyileştirecek olan kaynakları fark edebilmeleri ve bu kaynaklardan da etkin bir şekilde faydalanabilmeleri mümkün olabilmektedir. Ayrıca öz-şefkati yüksek düzeyde olan kişiler olumsuzluklarla kolaylıkla baş edebilmelerinin yanı sıra, bu olumsuzluklarla alakalı olarak dışarıdan aldıkları desteğin de farkına kolaylıkla varabilmektedir (Bayar, 2018). Aynı zamanda kendisine karşı şefkat gösteren bireylerin empati kurma becerileri ve pozitif duygu besleme eğilimleri daha yüksek seviyededir (Uzunbacak ve Karagöz, 2022). Depresyon, kaygı ve tükenmişlik gibi olumsuz duygulara ise öz-şefkat düzeyi yüksek kişilerde daha az eğilim bulunmaktadır. Bundan dolayı kendine şefkat duyma düzeyi yüksek olan kişiler yaşamlarından daha fazla tatmin olmakta ve olumlu duyguları deneyimlemelere daha yatkın bulunmaktadırlar. Tüm bunlara ek olarak ise olayları daha iyimser ve dengeli bir şekilde değerlendirebilmektedirler. Özetle denilebilir ki, öz-şefkat düzeyi yüksek olan kişiler daha yüksek bir iş tatmini düzeyine sahip olabilmek eğilimi göstermektedirler (Abacı ve Arda, 2013).

Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Araştırmanın bu bölümünde değerkenlerin (psikolojik sağlamlık, iřđören performansı, öz-şefkat) birbirleriyle olan ilişkilerine yer verilmiştir.

Psikolojik Sağlamlık ve İřđören Performansı Arasındaki İlişi

Literatür incelendiğinde, psikolojik sağlamliğın iřđören performansı üzerinde bir etkisi olduğuna yönelik bazı çalışmaları olduğu görülmüştür. Kumari ve Sangwan (2015) tarafından ilaç endüstrisinde çalışmakta olan yöneticiler üzerinde gerçekleştirilen çalışmada psikolojik dayanıklılık ile iş performansı arasında pozitif yönde bir ilişi olduğu saptanmıştır. Türköz'ün (2021) özel sektörde çalışan bireyler üzerinde yapmış olduğu araştırmada psikolojik sağlamliğın iş performansı üzerinde olumlu bir etkisinin bulunduğu ortaya konmuştur. Cooke ve arkadaşlarının (2019) Çin bankacılık endüstrisinde çalışan kişilerle yaptığı çalışmada psikolojik dayanıklılığın performansı artırmada önemli bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Erhan'ın (2021) Batı Akdeniz Bölgesi'nde bulunan üniversitelerin idari personelleri üzerinde yürütmüş olduğu araştırma sonucunda psikolojik sağlamlık ile iş performansı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yukarıdaki çalışmalar doğrultusunda araştırmanın ilk hipotezi aşağdaki şekilde kurulmuştur.

H1: Psikolojik sağlamlık iřđören performansını pozitif etkiler.

Psikolojik Sağlamlık ve Öz-şefkat Arasındaki İlişi

Literatür incelendiğinde, psikolojik sağlamliğın öz-şefkat üzerinde bir etkisi olduğuna yönelik bazı çalışmaları olduğu görülmüştür. Alibekiroğlu ve arkadaşlarının (2018) üniversite öğrencileri üzerinde yürütmüş oldukları çalışmada öz-şefkat ve psikolojik sağlamlık değerkenleri arasında pozitif

yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Shebuski ve diğerlerinin (2020) lisans öğrencilerine yönelik çalışmada psikolojik dayanıklılık ve öz-şefkat arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Yelpaze'nin (2020) üniversite öğrencilerine yönelik çalışmada öz-şefkatin psikolojik sağlamlık için önemli bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Hayter ve Dorstyn'nin (2014) yetişkinler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada dayanıklılık ve öz-şefkat arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Ruiz-Fernandez ve arkadaşları (2021) tarafından sağlık çalışanları üzerinde yürütülen çalışmada psikolojik sağlamlığın öz-şefkatin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıda özetlenen çalışmalar doğrultusunda araştırmanın ikinci hipotezi aşağıdaki şekilde kurulmuştur.

H2: Psikolojik sağlamlık öz-şefkati pozitif etkiler.

Öz-şefkat ve İşgören Performansı Arasındaki İlişki

Literatür incelendiğinde, öz-şefkatin işgören performansı üzerinde bir etkisi olduğuna yönelik bazı çalışmaların olduğu görülmüştür. Polatçı ve Baygın'ın (2022) kamu hastanelerinde çalışmakta olan sağlık çalışanlarına yönelik çalışmada öz-şefkatin performansı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Galazka ve Jarosz'un (2022) öğretmenlere yönelik çalışmada bireylerin kendine nezaket gösterebildiğinde, pandeminin sebep olduğu performans düşüşünün de o ölçüde az olacağını ortaya koymuştur. Yukarıda özetlenen çalışmalar doğrultusunda araştırmanın üçüncü hipotezi aşağıdaki şekilde kurulmuştur.

H3: Öz-şefkat işgören performansını pozitif etkiler.

Aracı Değişken Olarak Öz-Şefkat

Literatür incelendiğinde, psikolojik sağlamlığın işgören performansı üzerinde etkisinde öz-şefkatin aracı rolü olduğuna dair çalışmaya pek rastlanılmamıştır. Kim ve Han (2021) hemşireler üzerinde yapmış oldukları çalışmada iş performansı ile dayanıklılık ve öz-şefkat arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın dördüncü hipotezi aşağıdaki şekilde kurulmuştur.

H4: Psikolojik sağlamlığın işgören performansı üzerine etkisinde öz-şefkatin aracılık rolü vardır.

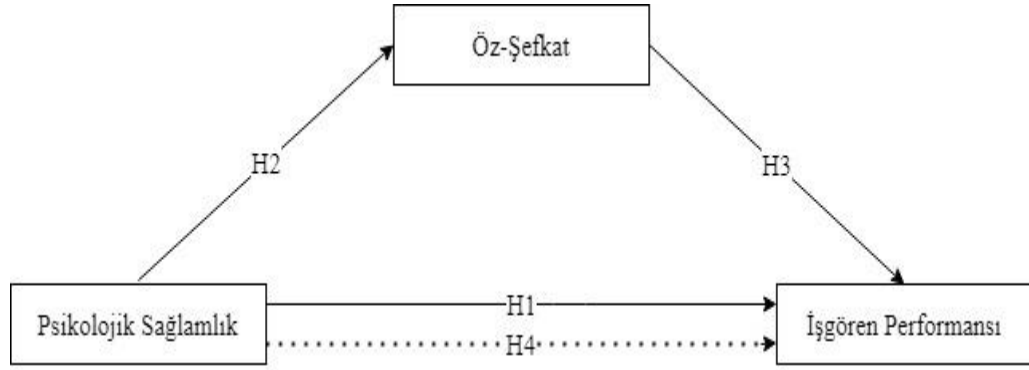
Yöntem

Araştırma yöntemi kısmında araştırmanın amacı ve modeline, araştırmanın katılımcılarına, veri toplama araçlarına, verilerin analizine, veri toplama araçlarının geçerliliklerine, tanımlayıcı istatistiklerine ve değişkenlerin (psikolojik sağlamlık, işgören performansı, öz-şefkat) birbirleriyle olan ilişkilerine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemine göre tasarlanmış olup, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama araştırmaları deseni kullanılmıştır. Tarama deseni, bireylerin belirli konularda tutum, görüş, beklenti ve özelliklerini anket aracılığıyla belirlemeyi amaçlayan araştırmalar şeklinde tanımlanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2017). Psikolojik dayanıklılığın işgören performansı üzerindeki etkisinde öz-şefkatin aracı rol üstlenip üstlenmediğinin incelendiği çalışmada, araştırma modeli alanyazında yer alan ilgili çalışmalardan faydalanılarak oluşturulmuştur (Cooke vd., 2019; Kim ve Han, 2021; Kumarı ve Sangwan, 2015; Polatçı ve Baygın, 2022; Shebuski vd., 2020; Yelpaze, 2020).

Araştırmanın modeli aşağıda yer alan Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

Çalışma Grubu

Bu araştırma, Batı Anadolu'daki bir üniversitenin sağlıkla ilgili bölümlerinde öğrenim görmekte olan stajyer öğrencilerini kapsamaktadır. Alanyazında örneklem büyüklüğüne yönelik örneklem sayısı ve birey-madde oranını esas olan yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu doğrultuda birey-madde oranına göre madde sayısının 5-20 katı kadar örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu ifade edilmektedir (Aksu, Eser ve Güzeller, 2017; DeVellis, 2017). İlgili alanyazın çerçevesinde örneklem seçim yöntemine gidilmeden araştırmaya katılmaya gönüllü olan, veri toplama formunu tam ve doğru dolduran 286 stajyer öğrenci ile araştırma tamamlanmıştır. Araştırmaya katılan kişilerin %79.7'si kadın, %20.3'ü erkek olup, %99.3'ü bekar iken %0.7'si evlidir. Bireylerin %78.9'u 19-21 yaş aralığında, %21.1'i ise 21-24 yaş aralığında bulunmaktadır. Katılımcıların %83.9'u hemşirelik bölümü ve %16.1'i acil yardım ve afet yönetimi bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Ayrıca katılımcıların sınıf bilgilerine bakıldığında %54.2'sinin ikinci, %26.9'unun üçüncü ve %18.9'unun dördüncü sınıf olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Smith ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilmiş, Doğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği tek boyut ve 6 ifadeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara örnek olarak, "Zor zamanları çok az sıkıntıyla atlattım." gösterilebilir.

İşgören Performansı Ölçeği

Kirkman ve Rosen (1999) tarafından geliştirilen ve Çöl (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan işgören performansı (bireysel performans) ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 4 ifade ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .82 olarak hesaplamışlardır. Ölçekte yer alan sorulara örnek olarak, "İş hedeflerime fazlasıyla ulaşıyorum." gösterilebilir.

Öz-şefkat Ölçeği

Öz-şefkat ölçeği Raes, Pommier, Neff ve Van Gucht (2011) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlama çalışması Yıldırım ve Sarı (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek tek boyut ve 11 ifadededen oluşmaktadır. Ölçekte 6 ifade ters kodlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .73 olarak hesaplamışlardır. Ölçekte yer alan maddelere örnek olarak, "Üzücü bir durumla karşılaştığımda dengeli bir bakış açısı sergilemeye çalışırım." gösterilebilir.

Geçerlik

Psikolojik sağlamlık, işgören performansı ve öz-şefkat ölçeklerinin yapısal geçerliliklerini saptamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeklere yönelik analiz sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1
Ölçeklere İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

	χ^2/df	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NFI
Psikolojik Sağlamlık	1.93	.057	.997	.986	.952	.995
İşgören Performansı	0.58	.000	1.000	.999	.990	.999
Öz-Şefkat	2.27	.067	.989	.952	.914	.981
Kabul Edilebilir Uyum	$3 < \chi^2/df \leq 5$	≤ 0.08	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90
İyi Uyum	≤ 3	≤ 0.05	≥ 0.95	≥ 0.95	≥ 0.95	≥ 0.95

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmada kullanılmış olan ölçeklerin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir (Gürbüz ve Şahin, 2017) sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın tanımlayıcı istatistiklerinin, normallik ve güvenilirlik değerlerinin, değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin tespit edilmesinde SPSS 24.0 programından yararlanılmıştır. Ölçme araçlarının geçerlilikleri ve araştırmanın amacı kapsamında oluşturulan modeli test etmek için SPSS AMOS.0 programı kullanılarak yapısal eşitlik modeli (YEM) ve aracılık rolü (dolaylı etki) analizi gerçekleştirilmiştir. Aracılık etkisinin anlamlılığına yönelik ise Bootstrap (yeniden örnekleme) güven aralığı değerlerine bakılmıştır.

Tanımlayıcı İstatistikler ve Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Aşağıdaki tabloda değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma, normallik (çarpıklık ve basıklık) ve güvenilirlik (Cronbach Alpha) değerleri, değişkenlerin birbirleriyle ilişkisine yönelik istatistikler yer almaktadır.

Tablo 2
Araştırmanın Değişkenlerine Ait Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	Ort.	SS.	Çarpıklık	S.H.	Basıklık	S.H.	1	2	3
Psikolojik Sağlamlık	4.33	.89	-.798	.144	-1.032	.287	(.96)		
İşgören Performansı	4.53	.65	-.895	.144	-.814	.287	.891**	(.93)	
Öz-Şefkat	4.33	.88	-.7300	.144	-1.224	.287	.951**	.902**	(.97)

Not: Ort.=Ortalama; SS= Standart Sapma, S.H=Standart Hata ** $p < .01$, Parantez içindeki değerler Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını göstermektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan bireylerin psikolojik sağlamlık ölçeği ortalaması ($4.33 \pm .89$), işgören performansı ölçeğinin ortalaması ($4.53 \pm .65$) ve öz-şefkat ölçeği ortalaması ($4.33 \pm .88$) şeklinde hesaplandığı görülmektedir. Ölçeklerin güvenilirlik değerlerini belirlemek amacıyla ise Cronbach Alpha katsayılarına bakılmıştır. Yürütülen çalışmada psikolojik sağlamlık ölçeğine ait Cronbach Alpha katsayısı .96, işgören performansının Cronbach Alpha katsayısı .93 ve öz-şefkat ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Kalaycı (2006) Cronbach Alpha değeri 1'e ne kadar yakın olursa ölçeğin o ölçüde güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmada elde edilen Cronbach Alpha değerlerine bakıldığında, ölçeklerin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilmektedir. Çalışmada kullanılan ölçeklerin arasındaki ilişkileri test etmek için ise korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda, değişkenler arasında $p < .01$ düzeyinde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Psikolojik sağlamlıkla işgören performansı ($r = .891, p < .01$) ve öz-şefkat ($r = .951, p < .01$) arasında

pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ek olarak işgören performansı ve öz-şefkat ($r=.902, p<.01$) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırmanın etik izni Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan (07.12.22 / Karar No: GO 2022/973) alınmış ve araştırmanın bilimsel olarak etik olduğu uygun bulunmuştur.

Bulgular

Bu araştırmanın çıkış noktası, psikolojik sağlamlığın işgören performansı üzerindeki etkisinde öz-şefkatın aracı rol üstlenip üstlenmediğinin saptanmasıdır. Bu nedenle mevcut veri seti, SPSS programının bir eklentisi olan AMOS kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki şekildedir.

Tablo 3

Bootstrap Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Öz-şefkat (M)					İşgören Performansı (Y)				
	B	S.H.	LLCI	ULCI	p	B	S.H.	LLCI	ULCI	p
Psikolojik Sağlamlık (X)	.98***	.057	1.07	1.29	.000	.37***	.193	-.170	.528	.030
Öz-şefkat (M)						.58***	.155	.004	.566	.000
R ²			.95						.89	
Bootstrap Dolaylı Etki	Psikolojik Sağlamlık → Öz-şefkat → İşgören Performansı $\beta = .568, \%95 \text{ CI } [.009, 1.23], p=.001$									

Not: ** $p < .01$, *** $p < .001$, S.H.: Standart hata, β : Standardize etki, CI: Güven aralığı; LLCI: Alt sınır güven aralığı, ULCI: Üst sınır güven aralığı.

Elde edilen bu bulgular neticesinde birinci, ikinci ve üçüncü hipotezlerinin desteklendiği anlaşılmaktadır. Öz-şefkat değişkeninin aracı rol üstlenip üstlenmediğine yönelik bulgulara bakıldığında, psikolojik sağlamlık-işgören performansı etkileşiminde öz-şefkat değişkeninin dolaylı etkisinin bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda $H4$ hipotezi de desteklenmiştir. Ayrıca psikolojik sağlamlılığın öz-şefkat üzerindeki değişimin %95'ini, öz-şefkat ise psikolojik sağlamlık ile birlikte işgören performansındaki değişimin (varyansın) %89'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4

Yol Katsayıları

YOL	B	S.H.	LLCI	ULCI
Psikolojik Sağlamlık → Öz-şefkat	1.18***	.045	.960	.990
Psikolojik Sağlamlık → İşgören Performansı	.200***	.092	-.320	.946
Öz-şefkat → İşgören performansı	.262***	.076	.009	1.26
Psikolojik Sağlamlık → Öz-şefkat → İşgören Performansı	.358***	.568	.009	1.23

Not: *** $p < .001$; B = Standardize edilmemiş katsayı

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, psikolojik dayanıklılığının işgören performansı üzerindeki etkisinde öz-şefkatın aracı rol üstlenip üstlenmediğini tespit etmektir. Alanyazına bakıldığında psikolojik sağlamlık, işgören performansı ve öz-şefkatın birbiriyle pozitif ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Çalışma sonuçları incelendiğinde, psikolojik sağlamlığın işgören performansını pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilediği saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu, sağlık bilimleri fakültesinde eğitim görmekte

olan stajyer öğrencilerin işgören performansını artırmada psikolojik sağlamlığın önem arz ettiğini vurgulamaktadır. Literatür incelendiğinde de bazı araştırmalar bu çalışma bulgusu ile paralellik göstermektedir. Cooke ve arkadaşları'nın (2019) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada çalışanların dayanıklılığının örgütsel performansa olan etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Çin bankacılık endüstrisindeki 2040 çalışan oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda psikolojik dayanıklılığın performansı artırmada önemli bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Erhan'ın (2021) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada kısmen ya da tam zamanlı evden çalışanların psikolojik sağlamlıklarının iş performansına etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Batı Akdeniz Bölgesi'nde bulunan üniversitelerde idari personel olarak çalışan 328 kişi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda psikolojik sağlamlık ve iş performansı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ortaya konmuştur. Kumari ve Sangwan'ın (2015) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada dayanıklılığın iş performansı ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini ilaç endüstrisinde yer alan 300 yönetici oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda psikolojik dayanıklılık ile iş performansı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma sonuçları doğrultusunda elde edilen bilgilerin psikolojik sağlamlığın işgören performansını pozitif etkiler bulgusunu desteklediği görülmektedir.

Çalışmanın ikinci bulgusu, psikolojik sağlamlığın öz-şefkat üzerinde pozitif bir etkiye sahip olmasıdır. Bu bulgu neticesinde, psikolojik sağlamlığı yüksek, olumsuz durumlarla hızlı bir şekilde başa çıkabilen bireylerin kendine şefkat duyma düzeylerini de yükseltebileceği düşünülmektedir. Literatürde yapılmış olan bazı çalışmalar bu çalışma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Shebuski ve arkadaşlarının (2020) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada dayanıklılık ve öz-şefkat arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 296 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öz-şefkat ile dayanıklılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Alibekiroğlu ve arkadaşlarının (2018) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkide öz anlayışın aracı etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 405 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda psikolojik sağlamlık ile öz anlayış arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ruiz-Fernandez ve arkadaşlarının (2021) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada sağlık çalışanlarının yaşam kalitesi, dayanıklılık, empati ve öz-şefkat ilişkisi incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini 506 sağlık çalışanı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda psikolojik sağlamlığın öz-şefkatin yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Bu çalışma sonuçları doğrultusunda elde edilen bilgilerin psikolojik dayanıklılığın öz-şefkati pozitif etkilediği bulgusunu desteklediği görülmektedir.

Çalışmanın üçüncü bulgusu, öz-şefkatin işgören performansını pozitif etkilemesidir. Bu bulgu doğrultusunda, olumsuz durumlar karşısında kendine şefkat duyabilen ve olumsuzlukları hayatının bir parçası olarak görebilen bireylerin işlerinde gösterecekleri performans düzeylerini de arttırabileceği düşünülmektedir. Literatürde yapılmış olan bazı araştırmalar bu çalışma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Polatçı ve Baygın'ın (2022) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öz-şefkatin performans üzerindeki etkisinde psikolojik sermayenin aracı rolü incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Tokat ili ve ilçelerinde kamu hastanelerinde görev yapan 176 sağlık çalışanı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öz-şefkatin performansı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Galazka ve Jarosz'un (2022) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada dayanıklılık, performans, öz-nezaket arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini pandemi sürecinde çalışmakta olan öğretmenler kapsamaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendine nezaket gösterebildiğinde, pandeminin sebep olduğu performans düşüşünün o ölçüde az olacağı ortaya koymuştur. Bu çalışma sonuçları doğrultusunda elde edilen bilgilerin öz-şefkatin işgören performansını pozitif etkiler bulgusunu desteklediği görülmektedir.

Son olarak çalışmada psikolojik sağlamlığın işgören performansı üzerine etkisinde öz-şefkatin aracı rolü üstlendiği tespit edilmiştir. Bu çerçevede psikolojik sağlamlığı yüksek olan, yani olumsuz durumlarla baş edebilme konusunda güçlü bir duruş sergileyen bireylerin, kendilerine daha fazla şefkat duyabildikleri gözlenmektedir. Bu durum işlerinde bireylerin zor ve stresli olaylarla daha kolay başa çıkabildiğini ve kendilerine şefkat duyma düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında Kim ve Han'ın (2021) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada hemşirelerin öfke yönetimi becerileri, dayanıklılık ve öz-şefkatlerinin iş

performansları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi 220 hemşireyi kapsamaktadır. Araştırma sonucunda iş performansının, öfke yönetimi denetimi, dayanıklılık ve öz-şefkat ile pozitif bir ilişki gösterdiği tespit edilmiştir. Bu çalışma sonucu doğrultusunda elde edilen bilgilerin psikolojik sağlamlığın işgören performansı üzerine etkisinde öz-şefkatin aracı rolü bulunduğu bulgusunu desteklediği görölmektedir. Bu bağlamda kişilerin acı çektiklerinde, olumsuz durumlarla karşılaştıklarında kendilerine gösterdikleri şefkatin örgütsel sonuçlarının önem arz ettiği söylenebilmektedir. Aynı zamanda bireylerin örgüt içerisinde karşılaştıkları zor ve stresli durumlarla başa çıkabilmede güçlü bir duruş sergilemelerinde psikolojik sağamlık kavramının önemli olduğu vurgulanabilmekte ve bu kavramların (öz-şefkat, psikolojik sağamlık) araştırılmasının önemli olduğunu ifade etmek mümkün hale gelebilmektedir.

Bu çalışma, Batı Anadolu'daki bir üniversitenin sağlıklı ilgili bölümlerinde öğrenim görmekte olan stajyer öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir ve sonuçlar burada eğitim görmekte olan öğrenciler ile sınırlıdır. Bu durumun da araştırmanın genellenebilir olmasının önünde bir engel olabileceği düşünölmektedir. Ayrıca kesitsel olması da çalışmanın bir diğer kısıtıdır. Araştırma belirli bir örneklem üzerinde yapılmıştır ve ileride konuyla alakalı olarak yapılacak olan çalışmalar farklı örneklerde (akademisyenler, çağrı merkezi ve banka çalışanları gibi) gerçekleştirilirse sonuçların daha fazla desteklenebileceği düşünölmektedir. Diğer yandan, çalışma için nitel ya da karma bir yöntem izlenerek daha derinlemesine bir araştırma yürütölebilir. Bu çerçevede örgütsel anlamda çok çalışmanın bulunmadığı, yeni bir kavram olan öz-şefkat değişkeni hakkında öneri ve katkılar sunulabilir. Gelecekte öz-şefkate yönelik yapılacak olan araştırmalar farklı değişkenler (liderlik, algılanan örgütsel destek, için anlamı gibi) kullanılarak çalışılabilir.

Araştırmacların Katkı Oranı

Yazarlar makalenin oluşmasına %50 oranında katkıda bulunmuşlardır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Abaci, R. ve Arda, D. (2013). Relationship between self-compassion and job satisfaction in white collar workers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 2241-2247. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.255>
- Ağırkaya, K. ve Erdem, R. (2023). Psikolojik sağamlık: Sağlık çalışanları açasından bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi (PIAR)*, 10(2), 656-678. <https://doi/10.47097/piar.1254928>
- Akçakaya, M. (2012). Kamu sektöründe performans yönetimi ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Karadeniz Araştırmaları*, 32(32), 171-202.
- Aksu, G., Eser, M. T. ve Güzeller, C. O. (2017). *Açımlayıcı ve doğrulamalı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Alibekiroğlu, P. B., Akbaş, T., Bulut Ateş, F. ve Kırdök, O. (2018). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu ile psikolojik sağamlık arasında ilişkide öz anlayışın aracı etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(2), 1-17.
- Allen, A. B. and Leary, M. R. (2010). Self-compassion, stress, and coping. *Social and Personality Psychology Compass*, 4, 107-118. <https://doi/10.1111/j.1751-9004.2009.00246.x>

- Arı, F. A. ve Çarkıt, E. (2020). Investigation of resilience in terms of gender: A metaanalysis study. *Research on Education and Psychology (REP)*, 4, 34-52.
- Arslan, G. (2015). Yetişkin psikolojik sağlamlık ölçeği'nin (YPSÖ) psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2) 344-357. <https://doi.org/10.12984/eed.45159>
- Atalay, Z. (2021). *Şefkat, zorlayıcı durumlarla yaşayabilme sanatı*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Basım, N., ve Çetin, F. (2011). The reliability and validity of the resilience scale for adults Turkish version. *Turkish Journal of Psychiatry*, 22(2), 104-114.
- Bayar, Ö. ve Tuzgöl Dost, M. (2018). Üniversite öğrencilerinde öz-şefkatin yordayıcıları olarak bağlanma tarzı ve algılanan sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 689-704. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017029306>
- Bommer, W. H., Johnson, J. L., Rich, G. A., Podsakoff, P. M. and MacKenzie, S. B. (1995). On the interchangeability of objective and subjective measures of employee performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 48, 587-605. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1995.tb01772.x>
- Brink, E. V. D. ve Koster, F. (2021). *Şefkat korkaklara göre değil*. (Z. Atalay, Çev.) İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bulut, S., Doğan, U. ve Altundağ Y. (2013). Adolescent psychological resilience scale: Validity and reliability study. *Suvremena Psihologija*, 16(1), 21-32.
- Cooke, F. L., Cooper, B., Bartram, T., Wang, J. and Mei, H. (2019). Mapping the relationships between high-performance work systems, employee resilience and engagement: A study of the banking industry in China. *The International Journal of Human Resource Management*, 30(8), 1239-1260. <https://doi.org/10.1080/09585192.2016.1162426>
- Çakar, F. S., Karataş, Z. ve Çakır, M. A. (2014). Yetişkin yılmazlık ölçeği: Türk kültürüne uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 22-39.
- Çevik, O. ve Kırmızı, C. (2020). Kuşağında bilinçli farkındalığın öznel mutluluğa etkisi: Öz şefkatin aracı rolü. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(20), 183-202. <https://doi.org/10.29029/busbed.738994>
- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin iş gören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46.
- De Ruyter, K., Wetzels, M. and Feinberg, R. (2001). Role stress in call centers: Its effects on employee performance and satisfaction. *Journal of Interactive Marketing*, 15(2), 23-35. <https://doi.org/10.1002/dir.1008>
- Deniz, M. E., Kesici, Ş. S. ve Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability study of the Turkish version of self-compassion scale. *An International Journal of Social Behavior and Personality*, 36(9), 1151-1160.
- Deniz, S., Çimen, M. ve Yüksel, O. (2020). Psikolojik sağlamlığın iş stresine etkisi: Hastane çalışanlarına yönelik bir araştırma. *İşletme Bilimi Dergisi*, 8(2), 351-370. <https://doi.org/10.22139/jobs.741576>

- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (T. Totan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Erhan, T. (2021). Covid-19 pandemi döneminde öz disiplin ve psikolojik sağlamliğın iş performansına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(3), 126-141. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.1015395>
- Erhan, T., Karagöz, ř. ve Uzunbacak, H. H. (2021). Kariyer kararlılığının psikolojik iyi oluş üzerine etkisinde psikolojik sağlamliğın aracılık rolü. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 19(4), 171-198. <https://doi.org/10.11611/yead.994529>
- Galazka, A. and Jarosz, J. (2022). The impact of teachers' level of awe, resilience, and self-compassion on their performance during the COVID-19 pandemic. *The New Educational Review*, 67, 196-206. <https://doi.org/10.15804/ner.2022.67.1.15>
- Germer, C. K. (2019). *Öz şefkatli farkındalık*. İstanbul: Diyojen Yayıncılık.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128. <https://doi.org/10.17066/PDRD.95701>
- Goff, A. (2010). The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 39(1), 126-127.
- Greene, R. R. (2002). Holocaust survivors: A study in resilience. *Journal of Gerontological Social Work*, 37(1), 3-18.
- Gürbüz, S. ve şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hayter, M. R. ve Dorstyn, D. S. (2014). Resilience, self-esteem and self-compassion in adults with spina bifida. *Spinal Cord*, 52(2), 167-171. <https://doi.org/10.1038/sc.2013.152>
- Kalaycı, ř. (2006). *SPSS uygulamaları çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınları.
- Karagöz, ř. ve Uzunbacak, H. H. (2023). Öz-şefkat konusunda yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 6(2), 410-420.
- Kim, Y. A. and Han, K. S. (2021). Work performance, anger management ability, resilience, and self-compassion of clinical nurses. *Journal of Korean Academy of psychiatric and Mental Health Nursing*, 30(2), 110-118.
- Kirkman, B. L. and Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *The Academy of Management Journal*, 42(1), 58-74. <https://doi.org/10.2307/256874>
- Kirkpatrick, K. L. (2005). *Enhancing self-compassion using a gestalt two-chair intervention committee*. Doctor of Philosophy, The University of Texas at Austin, Austin.
- Kumari, P. and Sangwan, V. (2015). A Study on impact of resilience capacity on job performance of executives in the pharmaceutical industry. *International Journal of Management and Social Sciences Research*, 4(4), 27-34.

- Küçün, N. T. (2023). Öz şefkat yaklaşımının tüketici davranışı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 16(41), 379-390. <https://doi.org/10.12981/mahder.1166422>
- Liden, R. C., Wayne, S. J. and Sparrowe, R. T. (2000). An examination of the mediating role of psychological empowerment on the relations between the job, interpersonal relationships and work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 407-419. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.85.3.407>
- Motowildo, S. J., Borman, W. C. and Schmit, M. J. (1997). A theory of individual differences in task and contextual performance. *Human Performance*, 10(2), 71–83. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_1
- Neff, K. (2022). *Öz şefkat, kendine nazik olmanın tanımlanmış gücü*. İstanbul: Diyojen Yayıncılık.
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223–250. <https://doi.org/10.1080/15298860390209035>
- Noe, R. A. (1996). Is career management related to employee development and performance?. *Journal of Organizational Behavior*, 17(2), 119–133. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199603\)17:23.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199603)17:23.0.CO;2-O)
- Özpeynirci, R. ve Kırmızı, C. (2020). Öz şefkat kavramı ve örgütsel yansımaları. *BMIJ*, 8(3): 2924-2952. <https://doi.org/10.15295/bmij.v8i3.1559>
- Polatçı, S. ve Baygın, E. (2022). Öz-şefkatin görev performansı üzerindeki etkisinde psikolojik sermayenin aracılık rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 9(1), 15-29. <https://doi.org/10.18394/iid.999971>
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D. and Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the self-compassion scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 18(3), 250-255. <https://doi.org/10.1002/cpp.702>
- Rubino, J. A. (1997). A guide to successfully managing employee performance: Linking performance management, reward systems, and management training. *Employment Relations Today*, 24(2), 45–53. <https://doi.org/10.1002/ert.3910240207>
- Ruiz-Fernandez, M. D., Ramos-Pichardo, J. D., Ibanez-Masero, O., Carmona-Rega, M.I., Sanchez-Ruiz, M. J. and Ortega-Galan, A. M. (2021). Professional quality of life, self-compassion, resilience, and empathy in healthcare professionals during Covid-19 crisis in Spain. *Research in Nursing & Health*, 44(4), 620–632. <https://doi.org/10.1002/nur.22158>
- Rutter, M. (2012). Annual research review: Resilience clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 474–487. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>
- Sapienza, J. K. and Masten, A. S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion in Psychiatry*, 24(4), 267–273. <https://doi.org/10.1097/yco.0b013e32834776a8>
- Sayıldı, H. ve Büyükyılmaz, O. (2020). İş-aile çatışması, aile-iş çatışması ve iş stresi arasındaki ilişki: Üniversite personeli üzerine bir araştırma. *Economics, Business and Organization Research*, 2(1), 52-69.

- Schermerhorn, J. R. Hunt, G. and Osborn, R. N. (1985). *Managing organizational behavior*. NewYork: John & Sons Publishing.
- Shebuski, K., Bowie, J. and Ashby, J. S. (2020). Self-compassion, trait resilience, andtrauma exposurein undergraduate students. *Journal of College Counseling*, 23(1), 2–14. <https://doi.org/10.1002/jocc.12145>
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P. and Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194–200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Soutwich, S. M. ve Charney, D. S. (2023). *Psikolojik dayanıklılık*. (D. Orhun, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Suliman, A. M. T. (2001). Are we ready to innovate? Work climate-readiness to innovate relationship: The case of Jordan. *Creativity and Innovation Management*, 10(1), 49–59. <https://doi.org/10.1111/1467-8691.00190>
- Terzi, ř. (2006). Kendini toparlama gücü ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 26, 77-86.
- 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. <https://doi.org/10.51460/baebd.1084576>
- Tunca, A. (2022). Kadınların mutluluğunun yordayıcıları olarak öz-şefkat ve olumlu çocukluk yaşantıları. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 535-545. <https://doi.org/10.11616/asbi.1091282>
- Turgut, H., Tokmak, İ. ve Ateş, M. F. (2015). Lider-üye etkileşiminin iřđören performansına etkisinde çalışanların örgütsel adalet algılarının rolü. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2), 417-442.
- Turunç, Ö. (2010). Organizasyonlarda kontrol algılamalarının örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(1), 251-269.
- Tutar, H. ve Altınöz, M. (2010). Örgütsel iklimin iřđören performansı üzerine etkisi: Ostim imalat işletmeleri çalışanları üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(2), 196-218. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002162
- Türkkan, T., Bülbül, K. ve Odacı, H. (2022). Psikolojik sağlamlığı değerlendirme ölçeği: Türkçe versiyonuna ilişkin ilk psikometrik bulgular. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(2), 255-263. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.897574>
- Türköz, T. (2021, 02-04 Eylül). *Örgütsel politika algısının iş performansı üzerindeki etkisi: İşe tutkunluk ve psikolojik sağlamlığın aracılık rolü*. 29. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Kafkas Üniversitesi, Kars. https://www.researchgate.net/publication/311960288_Orgutsel_Politika_Algisinin_Ihmalkarli_k_Uzerindeki_Etkisinde_Isten_Ayirilma_Niyetinin_Araci_Rolu adresinden 28.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Uludağ, G. (2018). Örgütsel bağlılık ile iřđören performansı ilişkisini incelemeye yönelik bir alan araştırması. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 171-193.

- Uygur, A. (2007). Örgütsel bağlılık ile işgören performansı ilişkisini incelemeye yönelik bir alan araştırması. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 71-85.
- Uysal, H. T. ve Yıldız, M. S. (2014). İşgören performansı açısından çalışma psikolojisinin örgütsel sinizme etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29(7), 837-849.
- Uzunbacak, H. H. ve Karagöz, Ş. (2022). Öz-şefkatin ve affetmenin iş yeri mutluluğu üzerindeki etkisi. *Uluslararası İşletme, Ekonomi ve Yönetim Perspektifleri Dergisi*, 6(1), 16-38. <https://doi.org/10.29228/ijbemp.57633>
- Yelpaze, İ. (2020). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak bilişsel esneklik: Öz şefkatin aracılık rolü. *Erzincan üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 535-549.
- Yıldırım, M. ve Sarı, T. (2018). Öz-şefkat ölçeği kısa formu'nun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2502-2517. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-452171>

Extended Abstract

Introduction

One of the concepts examined within the framework of positive psychology and stated to be important is psychological resilience. Individuals may encounter negative situations and their reactions to these events may differ. Some people, especially those who encounter difficult and stressful situations, try to produce solutions by giving strong reactions to them, while others prefer to escape by giving up easily. This situation, which people experience at low or high levels psychologically, is explained by the concept of psychological resilience (Erhan et al., 2021). Psychological resilience is defined as the ability of individuals to cope with distressing situations when faced with these events. It is seen that people who overcome difficult situations easily are more optimistic, constructive and self-confident. In addition, people with low psychological resilience are said to be more pessimistic and have a dark outlook on the future (Soutwick and Charney, 2023). The fact that individuals are constructive in the face of these difficult situations and avoid behaving critically in a way that does not heal themselves brings up the concept of self-compassion (Küçün, 2023). Self-compassion is expressed as seeing pain and negativity as part of being human. It is also characterized as the ability of people to be kind to themselves (Brink and Koster, 2021). Individuals with high levels of self-compassion can also treat themselves with compassion and interest in difficult times (Allen and Leary, 2010).

It is possible to say that the concepts of self-compassion and psychological resilience have various reflections on organizations. The increasing competitive environment and the pressure of success that individuals feel on them increase the responsibilities of the employees within the organization. Increased obligations also cause stress. Therefore, managers have a great job and are expected to understand the needs of their employees so that employees can work efficiently without losing their control (Özpeynirci and Kırmızı, 2020). In this context, in order to be successful in business life, organizations have to realize the wishes and needs of their employees and take a guiding role. Because organizations are important in ensuring the satisfaction and motivation of their employees. As the morale of the employees is kept high, they become motivated, their satisfaction level and their commitment to the organization increase. In this direction, employees strive to achieve the goals of the enterprises in the best way by increasing their performance (Uygur, 2007). In addition to these, individuals experience various emotions in both private and business life, and these emotions also include negative emotions. The best way to deal with negative emotions is self-compassion. Because self-compassion includes being sensitive to the pain of others, being aware of other people's pain and doing something to alleviate these pains (Deniz et al., 2008).

Individuals with a high level of self-compassion are not only able to show a positive approach to others but also to themselves and feel compassion. On the contrary, individuals with a low level of self-compassion who are not understanding towards themselves and display cruel behaviors can be more easily and more affected by stressful situations that occur in both private and business life. Therefore, individuals with low self-compassion levels may also have low psychological resilience (Yelpaze, 2020). Personal development is necessary to increase resilience, which is a component of psychological capital. Therefore, in order to increase the quality of the outputs obtained in the organization and the performance of the individuals working in the organization, managers should contribute to the personal development of the employees and create opportunities for them at this point (Polatcı and Baygın, 2022). It can be said that the variables of self-compassion and psychological resilience are important in increasing employee performance within the framework of those mentioned in the literature. In this context, the aim of the research is to determine whether self-compassion plays a mediating role in the effect of psychological resilience on employee performance.

When the importance of this study in the literature is examined, it is thought that the fact that the three variables used in the research model (psychological resilience, employee performance, self-compassion) have not been encountered in the literature, which will make the research important. In the Turkish literature, it is seen that studies dealing with self-compassion from an organizational

perspective have begun to increase in recent years. It is predicted that it will be important to investigate how the compassion that individuals show to themselves when they suffer can contribute to organizational results. Based on this information, it is estimated that the concept in question will be examined from an organizational point of view, not an individual one, and this study will contribute to the direction of researchers. In this context, it is foreseen that the research is important both in terms of literature and future studies.

Method

This research includes intern students studying in the health-related departments of a university in Western Anatolia. In the literature, there are approaches to sample size that are based on the number of samples and the individual-item ratio. In this direction, it is stated that the sample size is 5-20 times the number of items according to the individual-item ratio (Aksu et al., 2017; DeVellis, 2017). Within the framework of the relevant literature, the research was completed with 286 trainee students who volunteered to participate in the research without using the sample selection method and filled the data collection form completely and correctly.

Findings

When the results of the study were examined, it was determined that psychological resilience had a positive and significant effect on employee performance. When the literature is examined, some studies (Kumari and Sangwan, 2015; Cooke et al., 2019; Türköz, 2021; Erhan, 2021) show parallelism with the findings of this study. The second finding of the study is that resilience has a positive effect on self-compassion. Some studies in the literature (Hayter and Dorstyn, 2014; Alibekiroğlu et al., 2018; Shebuski et al., 2020; Yelpeze, 2020; Ruiz-Fernandez et al., 2021) show parallelism with the findings of this study. The third finding of the study is that self-compassion positively affects employee performance. Some studies in the literature (Galazka and Jarosz, 2022; Polatçı and Baygın, 2022) show parallelism with the findings of this study.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In the study, it was determined that self-compassion played a mediating role in the effect of resilience on employee performance. Looking at the studies in the literature, it was found that job performance was positively related to psychological resilience and self-compassion in the study conducted by Kim and Han (2021). This study seems to support the finding that self-compassion has a mediating role in the effect of resilience on employee performance. This study was carried out on intern students studying in the health-related departments of a university in Western Anatolia, and the results are limited to the students studying there. It is thought that this situation may hinder the generalizability of the research. Another limitation of the study is that it is cross-sectional. The research was carried out on a specific sample, and it is thought that future studies on the subject can be carried out on different samples to support the results more. On the other hand, a more in-depth research can be done by following a qualitative or mixed method for the study. In this context, suggestions and contributions can be made about the self-compassion variable, which is a new concept that has not been studied much in organizational terms. Future research on self-compassion can be examined using different variables (such as leadership, perceived organizational support, meaning of work).

Değerler Eğitimi Bağlamında Türk ve Japon Masalları

Peren ERCAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
p.ercan@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1586-0153

Remzi Yavaş KINCAL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
rkincal@comu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-6258-393X

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1247268
Geliş Tarihi: 03.02.2023	Revize Tarihi: 13.06.2023
	Kabul Tarihi: 10.07.2023

Atf Bilgisi

Ercan, P. ve Kincal, R. Y. (2023). Değerler eğitimi bağlamında Türk ve Japon masalları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 382-401.

ÖZ

İnsanın oluşturup geliştirdiği toplum, dünyaya bakış açısı bağlamında kendine özgü çeşitli unsurlar geliştirmiştir. Bu unsurlar kültür olarak ifade edilmektedir. Kültür, toplum düzenini de sağlama amacıyla değerleri oluşturmuş ve bu değerleri sonraki nesillere aktarmayı da önemsemiştir. Asırlar boyunca değer aktarma araçlarından biri olarak kullanılan masallar, günümüzde de önemini devam ettirmektedir. Bu araştırmada birbirine uzak coğrafi bölgelerde yaşayan Türkiye ve Japonya'nın masalları değerler eğitimi bağlamında ele alınmakta ve iki kültürün masallarının, değerler eğitimi açısından çözümlenerek ortak ve farklı noktalarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, Japon halk bilimci Kunio Yanagita'nın masal derlemesinden yirmi üç, Ziya Gökalp'in masal derlemesinden on iki masal seçilerek, bu masalarda tespit edilen değerler karşılaştırmalı şekilde incelenmektedir. Araştırma sürecinde betimsel içerik analizi yöntemi doğrultusunda işlevsel insan değerleri modeli temel alınmıştır. Araştırmanın sonucunda Türk masallarında en sık görülen değerler duygu, duygulanım, itaat, itibar, dindarlık, destek ve güç olduğu, Japon masallarında ise sık görülen değerler olarak başarı, duygu, duygulanım, güç, dindarlık ve destek değerlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. İki kültürün masalları ele alındığında, Türk ve Japon masallarında değerlerin genel olarak benzer anlayışlar üzerinden işlendiği ifade edilebilir. Bazı değerler Japon masallarında bulunmamakta, bazı ortak değerlerse farklı açılardan ele alınabilmektedir. Dolayısıyla değer aktarımının, uzak kültürlerde bile ortak bir eğitim aracına dönüştüğü görülebilmektedir. Ayrıca sonuçların kültürlerarası eğitim ve bu eğitimin, programlara daha işlevsel şekilde uyarlanabilmesi açısından önemli olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Masal, türk masalları, japon masalları, değerler eğitimi.

Turkish and Japanese Fairy Tales in Terms of Values Education

ABSTRACT

The society which was made by people, developed several elements for their own perspective about the world. These elements can be defined as culture. The culture created values in order to maintain the society order and paid attention to transferring them. Fairy tales have been told for centuries. They have been used as one of the tools for transferring values and they are still important for cultures. In this research, Turkish and Japanese fairy tales were analyzed in terms of values education. The aim of the research is to locate the mutual and different points of Turkish and Japanese fairy tales according to values education. Twenty three fairy tales were selected from Kunio Yanagita's anthology and twelve fairy tales were selected from Ziya Gökalp's anthology. Fairy tales were analyzed due to functional human values with the descriptive content analysis method. According to the results, the primary values of Turkish fairy tales are emotion, affectivity, obedience, prestige, religiosity, support and power. Frequent values of Japanese fairy tales are success, emotion, affectivity, power, religiosity and support. It can be stated that values both in Turkish and Japanese fairy tales are generally transferred in similar aspects. Some values are not found in Japanese fairy tales and some common values can be perceived from different perspectives. It's possible to say that transferring values through fairy tales can turn into a common educational tool and it's also important for intercultural education.

Keywords: Fairy tale, turkish fairy tales, japanese fairy tales, values education

Giriş

Kültür kavramını, toplumların özelliklerini belirleyen ve onları dünyanın dört bir yanında yaşayan milletlerden ayıran bir kimlik olarak ifade edebiliriz. Kültür, bir topluma ait bireylerin davranışlarının temellerini oluşturmaktadır. Bu temeller, o kültür bağlamında doğan, gelişen ve şekillenen değerler sonucunda gerçekleşmektedir. Söz konusu değerlerin içeriği ve onlara ilişkin bakış açısı kültürden kültüre değişebilmektedir. Kimi değerlerin, birbirinden uzak toplumlarda benzer şekilde kavrandığı ve benzer davranışları doğurduğu görülebilir. Buna karşın, evrensel olarak düşünilebilecek değerler, birbirine yakın coğrafi bölgede yaşayan topluluklarda dahi farklı şekillerde benimsenebilmektedir. Evrensel veya yerel, tüm değerlerin aktarılma ihtiyacı mevcuttur, zira değerler aktarılabilirliği sürece kültür korunabilir. Değerlerin aktarılmasında, değerler eğitimi süreci önemli bir rol oynamaktadır. Masallar ise, değerler eğitiminin önemli araçlarından biri olarak ele alınmaktadır. Sözlü geleneğin güçlü bir parçası olan masallar üzerine yapılan araştırmaların çeşitlilik kazandığı görülmektedir. Bununla birlikte, değerler eğitimi araçlarının değerler ve kültürel açıdan yorumlanmasının önem kazandığı belirtilebilir. Fakat farklı kültürlerin masallarında bulunan değerlerin karşılaştırmalı çalışmalarının Türkiye’de sınırlı kaldığı ifade edilebilir. Türk ve Japon masalları bağlamında da bu durum, kültürel çözümlemelerle sınırlı kalmaktadır. Türkiye ve Japonya, sözlü edebiyat konusunda binlerce yıllık geleneğe sahip olması açısından benzerlik göstermektedir. Bu sebeple araştırmada, iki kültürün masallarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi hedeflenmektedir. Ayrıca bu araştırmayla birlikte hem değerler eğitimi alanında Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalara hem de Japonya konulu araştırmalara katkıda bulunulması amaçlanmaktadır. İki farklı kültürün masalları üzerinde yapılan bu değerlerin tespiti ve çözümlenmesi araştırmasında Türkiye’de halkbiliminin kurucusu olarak ifade edilen Ziya Gökalp ve Japonya’da halkbiliminin kurucusu olarak kabul edilen Yanagita Kunio’nun masalları seçilmiştir. İki ismin de kendi ülkelerinde halkbilimin öncüleri olması bakımından, derledikleri masalların önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada ele alınan temel hususlar şunlardır:

- Türk ve Japon masalları hangi değerler açısından benzerlik taşımaktadır?
- Türk ve Japon masalları hangi değerler açısından farklılık göstermektedir?
- Türk ve Japon masallarındaki değerler, iki kültürde ne şekilde algılanmakta ve işlenmektedir?

Masallar, toplumların günlük yaşamında deneyimledikleri olaylarla süslenerek kurgulanan ve değerleri aktarma amacı güden öyküler olarak ifade edilebilir. Masalların çıkış noktası, ilk masalın nerede ve ne zaman anlatılmaya başladığı gibi sorular, birer tartışma konusu olarak varlıklarını sürdürmektedir. Masalların, diğer edebi türlerden farklı olduğu görülmektedir. Masalarda anlatılanların gerçeklikten doğduğu anlaşılmasına karşın, bu gerçekliğin belirgin bir şekilde yansıtılmadığı dikkati çekmektedir. Dolayısıyla gerçeklik, ikincil niteliktedir (Richardson, 2002).

Türkçede kullanılan “masal” sözcüğü, Arapça kökenli “mesel” kelimesinden gelmektedir ve “genellikle halkın yarattığı, ağızdan ağıza, kuşaktan kuşağa sürüp gelen, doğa dışı varlıklara yer verip çoğunlukla insanların belli olmayan bir zamanda ve yerde başından geçen, olağan dışı olayları aktaran bir anlatı türü” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2000). Diğer bir deyişle değer aktarımı amacıyla masal anlatmak, aynı zamanda bir mesele, bir dert anlatmaktır. Japoncada “masal” sözcüğünün karşılığı olarak ise “mukashibanashi” (昔話) ifadesi yer almaktadır. Birbirlerinden bağımsız olarak ele alındığında “mukashi” sözcüğü “eski” anlamına gelirken, ses olayı sonucunda “banashi”ye dönüşen “hanashi” kelimesiyse “konuşma/anlatı” şeklinde ifade edilmektedir (Demirci, 2003). Farklı dillerdeki etimolojik karşılığı ne olursa olsun, masallar ve halk hikayeleri, hem küresel hem de yerel unsurları bir arada barındırmasıyla özel bir konumda bulunmaktadır. Bu sebeple masalarda bulunan küresel ve yerel niteliklerin, karşılaştırmalı olarak yapılan araştırmalarla ortaya konabileceği de belirtilmektedir (Masafumi, 2015).

Masallar, özellikle sözlü edebiyat açısından güçlü bir yöne sahip olan Türk edebiyatında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Türk masalları göz önünde bulundurulduğunda hem olaylar, hem de karakterler açısından çeşitlilik göze çarpmaktadır. Türk edebiyatında ilk masal derlemesi Billur

Köşk Masalları olarak kabul görmektedir. Basım tarihi kesin olarak bilinmemekle birlikte, 1870 yılından sonra olduğuna dair tahminler kuvvetlidir. Derlemede Billur Köşk ile Elmas Gemi, Helvacı Güzeli, Mercan Kız ve Kara Yılan gibi masallar yer almaktadır (Alangu, 1961). Ayrıca Türk masalları, farklı kültürler içerisinde doğup büyümüş araştırmacıların da dikkatini çekmektedir. Türk halkbilimi araştırmacısı olan Macar bilim insanı Ignác Kúnos, Osmanlı İmparatorluğu'nda bulunduğu süre zarfında dinlediği masalları derlemiştir. Kúnos, Türk masallarının Kızılderi öykülerinden veya dünyanın aşına olduğu Bin Bir Gece Masalları'ndan oldukça farklı bir konumda olduğunu belirtmektedir. Macar araştırmacıya göre Türk masalları Batılı masallara hem benzemekte hem de onlardan bağımsız bir nitelik sergilemektedir. Ayrıca Türk masallarında karşılaştığımız serüvenlere, aslında Avrupa halkının alışkın olduğunu da ifade etmektedir (Kúnos, 2016). Türk masalları yalnızca Anadolu'da anlatılan bir anlatı türü değildir. Bu masallar, Orta Asya'nın geniş coğrafyasında da anlatılarak dilden dile aktarılmaktadır. Ayrıca Türk masallarında İslamiyet ve Şamanizm'le birlikte farklı inanışlar da yer almaktadır (Bolat, 2017). Türk masallarında olaylar belirsiz bir zamanda geçmektedir. Anlatılırken kullanılan zaman, miş'li geçmiş zaman veya yakın geçmiş zamandır. Çoğunlukla nesir şeklinde söylenip yazılmakla birlikte, bazı karakterler manzum şeklinde konuşabilmektedir (Mimura, 2009).

Değerler Eğitimi Bağlamında Gerçekleştirilen Masal Araştırmaları

Masalların değerler eğitimi bağlamında incelenerek ele alındığı araştırmalar birçok farklı kültür üzerinden de yürütülmüştür. Öncelikle bu araştırmaların incelenmesinin, değerler eğitimi ve masallar arasındaki ilişkinin daha anlaşılır kılacağı düşünülebilir. Güneydoğu Asya bölgesinde yer alan Endonezya ve Batı kültürünün masalları arasındaki farklılıklar olarak, Endonezya masallarının anne babaya saygı, iş birliği, yardımseverlik ve diğer sosyal nezaket değerleri açısından ön plana çıkması gösterilmektedir. Batı kültürünün masallarında genel olarak birliktelik, arkadaşlık, bağımsızlık, cesaret ve başarı gibi özellikler ön plana çıkmaktadır (Sofa, 2020). Ayrıca Endonezya'da yer alan Doğu Cava bölgesinin sözlü geleneğini inceleyen bir araştırmada, akıllı olmak kadar nazik olmanın öneminin vurgulandığı da belirtilmektedir. Bununla birlikte öfke ve intikam duygusu, kişiye olumsuz sonuçlar getirmektedir (Wedawati ve diğerleri, 2022).

Geniş bir coğrafi bölgede anlatılan Rus masalları gerçek ve fantastik dünyanın bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Bununla birlikte doğaya olan sevgi, bilgelik, hayaller ve mizah gibi unsurları da bünyesinde barındırmaktadır. Ayrıca Rus masallarında kötülüğe karşı mücadele, cesur olmak, cömertlik ve nezaket de aktarılmaktadır (Povsic, 1981). Avrupa kıtasında varlığını sürdüren farklı kültürler, birbirlerine yakın olmalarına rağmen masallar bakımından farklı değerleri ön plana çıkarmaktadır. Kimi Fransız masallarında uyumsuz karakterler, güç savaşları, cinsellik, acı ve şiddet gibi unsurlardan doğan çatışmalarla çeşitli değerlerin önemi aktarılmaktadır (Knapp, 2003). Alman masal derlemesi olan ve Jacob Grimm ile Wilhelm Grimm tarafından derlenen Grim Masalları'ndaki kimi masallarda iyilik ve kötülük aynı anda varlığını sürdürmektedir. Bu masallarda ise sevgi, cesaret, nezaket, itaat, şefkat ve sadakat gibi değerler bulunmaktadır (Bryan, 2005).

Türk, Alman, Balkan ve Rus masallarında benzerlik ve farklılık gösteren değerler mevcuttur. Türk, Rus ve Balkan masallarında yardımseverliğin öne çıktığı belirtilmektedir. Türk, Alman ve Rus masallarındaysa en sık karşılaşılan değer sorumluluktur. Bununla birlikte Türk masallarında en çok görülen değer vatanseverliktir. Vatanseverliğin en az bulunduğu masallar, Alman masallarıdır (Yılmaz, 2019). Ignác Kúnos tarafından derlenen kırk dört Türk peri masalında en sık rastlanan değer yardımseverlik olduğu belirtilmektedir. Yardımseverlik değerini dürüstlük, sorumluluk, çalışkanlık, farklılıklara saygı, adil olma, hak ve özgürlüklere saygı ve barış takip etmektedir. Bu değerler, MEB'in sosyal bilgiler dersinde kazandırmayı amaçladığı değerlerle uyumluluk göstermektedir (Kılcan, 2016). Ayrıca Naki Tezel'in masallarında en sık görülen değerler geleneksellik ve özyönelim olmuştur. Bu masallar arasında en az tespit edilen değer evrenselciliktir (Karagöz, 2017). Sema Maraşlı'nın dört ayrı masal kitabında yer alan, toplamda seksen iki masalda sevgi, aile birliğine önem, yardımseverlik ve nezaket sıklıkla yer almaktadır. Bu masallarda bağımsızlık, sabır, özgürlük, merhamet ve fedakarlık en az görülen değerlerdir (Topbaş, 2015). Ayrıca Türk coğrafyasında anlatılmakta olan hayvan masallarında güç, güvenlik, evrensellik, başarı,

geleneksellik, yardımseverlik, uyma, uyarılma, özyönelim ve hazcılık değerlerinin yer almadığı bildirilmektedir (Dağı, Alptekin ve Kaplan, 2018). Özbek masal kültürü, fantastik unsurların yanı sıra fabllar ve satirik anlatılarla da doludur. Bu masalarda çalışkanlık, dürüstlük, cesaret vurgulanır. Özellikle tembellik ve aylıklık gibi özelliklere sahip karakterler üzerinden eleştiriler sunulur. Ayrıca beceriklilik ve bilgelik övülür (Bakhodirovna, 2022).

Uzak Doğu'da geniş bir coğrafyada çeşitli anlatıları dilden dile dolaşan Çin masallarının gerçek dünyayla birlikte doğanın kendisini de yansıttığından bahsedilmektedir. Ayrıca Çin masallarında nezaket, dürüstlük, adalet, özgüven, iyilik yolundan ayrılmama, barış ve huzur gibi değerler de aktarılmaktadır. Böylece dünya ve doğanın özü öğrenilirken insanlar arasındaki ilişkinin de sağlıklı bir düzlemde ilerlemesi sağlanmış olmaktadır (Akbarovna, 2022). Dede Korkut ve Japon masallarında, çocuk sahibi olmanın önemi iki kültürde de vurgulanmaktadır. Bu masalarda kişinin, çocuk sahibi olmasının statüsünü arttırabileceği ve erkek çocuğun kahraman olarak yetiştirilmesinin önemli olduğu üzerinde durulmaktadır. Ayrıca Japon masallarında da Dede Korkut masallarındaki gibi zor durumla karşılaşan kahramanlar, dua ederek ilahi güçlerden yardım talep etmektedir (Avcı, Çelik ve Takahashi, 2021). Batı kültürünün masalları ve Japon masallarının karşılaştırılmasında, Batı masallarında iş birliği değerinin yer almadığı ifade edilmektedir. Bu durumu Batı kültüründe rekabetçi unsurların daha çok yer almasıyla açıklayan araştırma, Japon kültüründe grup çalışmasının önemsendiğini belirtmektedir (Oghigian, 1997).

Masallar hakkında yapılan değerler eğitimi çalışmaları göz önünde bulundurulduğunda, özellikle Türk ve Japon masallarının karşılaştırılmalı olarak değerler eğitimi bağlamında incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Masalarda tespit edilen değerlerin daha anlaşılır bir şekilde analiz edilip karşılaştırılabilmesi ve kapsamlı bir şekilde sunulabilmesi adına araştırma, betimsel içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz yöntemi bir nitel araştırma yöntemi olup bu yöntem dışında fenomenolojik analiz, sabit karşılaştırma analizi, söylem çözümlenmesi, etnolojik araştırma, tasarım tabanlı araştırma ve saha çalışması gibi yöntemler de bulunmaktadır (Aydın, 2018). Betimsel analiz yöntemi, belirlenen içeriğin sıklık ya da frekans gibi unsurlar bağlamında çözümlenerek tanımlayıcı istatistiklerle ortaya konmasını ifade etmektedir (Dinçer, 2018). Konuşmalar veya metinler ele alınarak bu içeriklerdeki öz, amaç ve ana fikir gibi unsurlar tespit edilmeye çalışılır. Bu yöntemdeki “analiz”, nesnel ya da niceliksel bir analizden ziyade, öznel bir çözümlenmedir (Ueno, 2008). Yöntem, içerikleri farklı bağlamlarda çözümleyip yorumlamak açısından da işlevsel olarak ifade edilebilir.

Araştırma Materyali/Evren ve Örneklem

Araştırmada çözümlenen Japon masalları, Kunio Yanagita'nın 1938'de derlediği “Nihon no Mukashibanashi” (日本の昔話 – Japonya'nın Masalları) isimli kitabından alınmıştır. Türk masalları için Ziya Gökalp'in derlediği, Evren Jülide Koç'un yayına hazırladığı ve 2016'da basılan “Tüm Masallar” kitabı kullanılmıştır. Toplamda Türk masallarından on iki, Japon masallarından yirmi üç anlatı ele alınmıştır. Bu iki eserin seçilmesinin sebebi, Kunio Yanagita ve Ziya Gökalp'in masal derleme çalışmalarının Türkiye ve Japonya halkbiliminde önemli bir yer teşkil etmesi olarak ifade edilebilir. İki eserde de masallar, isimlerinde *sosyal statü* veya *asalet* barındıran anlatılardan seçilmiştir. Bu statüler, masalarda sıklıkla gördüğümüz *kral*, *prens*, *prenses*, *keşiş*, *hanım*, *bey vb.* isimlerdir. Toplumsal konular, karakterlere “değer aktarımı” aşamasında farklı işlevler vermektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmadaki veriler, belgesel tarama yöntemi doğrultusunda toplanmıştır. Bu yöntem, belirlenen kayıtlar ve belgelerin incelenerek çözümlenmesini içermektedir (Karasar, 2012). Bu

kapsamda, Ziya Gökalp'in Tüm Masallar kitabı internetten satın alınarak temin edilmiştir. Japonya'nın Masalları kitabına ise Japonya Devlet Kütüphanesi'nin "dijital koleksiyon" bölümünden ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Materyaller, belgesel tarama yöntemiyle toplanmış ve Japonca masallar, araştırmacı tarafından Japonca orijinalinden çevrilmiştir. Araştırma sürecinde masallardaki değerlerin tespit işlemi, Valdiney V. Gouveia'nın işlevsel insan değerleri modeli temelinde gerçekleştirilmiştir. İşlevsel insan değerleri modeli, değerleri davranış ve ihtiyaç bağlamında farklı kategorilere ayırarak merkez noktasına insanı ve işlevselliği koyması açısından tercih edilmiştir. Değerler, masallardaki kelimeler üzerinden tespit edilmiştir. Modeldeki değerler şu şekildedir (Gouveia, Milfont ve Guerra, 2013):

Tablo 1

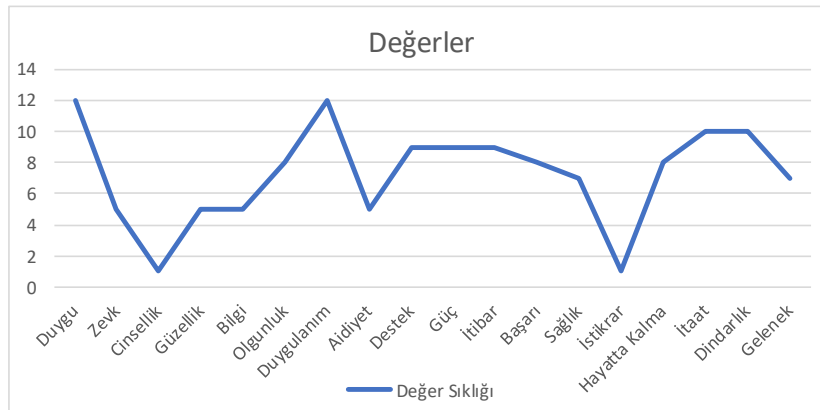
İşlevsel İnsan Değerleri Modeli

		Davranış rehberi olarak değerler (hedefler çemberi)		
		Kişisel hedefler	Merkezi hedefler	Sosyal hedefler
İhtiyaç ifadesi olarak değerler (İhtiyaç seviyeleri)	Gelişen İhtiyaçlar (fırsat kaynağı olarak yaşam)	Heyecan Değerleri Duygu Zevk Cinsellik	Kişisel Ötesi Değerler Güzellik Bilgi Olgunluk	Etkileşimli Değerler Duygulanım Aidiyet Destek
	Hayatta Kalma İhtiyaçları (tehdit kaynağı olarak yaşam)	Mevki Değerleri Güç İtibar Başarı	Varoluş Değerleri Sağlık İstikrar Hayatta kalma	Normatif Değerler İtaat Dindarlık Gelenek

Araştırma Etiği

Araştırma kapsamında betimsel içerik analizi yöntemi kullanıldığı için etik kurul raporu alınmamıştır.

Bulgular



Şekil 1. Türk Masallarında Tespit Edilen Değerler

Şekilde, ele alınan on iki Türk masalında tespit edilen işlevsel insan değerlerinin kaç masalda bulunduğu gösterilmektedir. Değerlerin tespiti sürecinde elde edilen verilere göre duygu (12), duygulanım (12), itaat (10) ve dindarlık (10) en sık görülen değerlerdir. Bu değerleri itibar (9), destek

(9), güç (9), başarı (8), olgunluk (8), hayatta kalma (8), gelenek (7) ve sağlık (7) takip etmektedir. Daha az sayıdaki masallarda görülen değerler bilgi (5), zevk (5), güzellik (5), aidiyet (5) olarak tespit edilmektedir. En az görülen değerler cinsellik (1) ve istikrar (1) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 2

Türk Masallarında Tespit Edilen Değerlerin Dağılımı

Masallar	Değerler																	
	Duygu	Zevk	Cinsellik	Güzellik	Bilgi	Olgunluk	Duygulanım	Aidiyet	Destek	Güç	İtibar	Başarı	Sağlık	İstikrar	Hayatta K.	İtaat	Dindarlık	Gelenek
Keloğlan	X	X			X		X		X	X	X	X			X	X	X	X
Tembel Ahmet	X					X	X	X	X	X	X	X	X			X		X
Nar Tanesi Yahut Düzme Keloğlan	X			X	X	X	X				X					X	X	
Keşiş, Ne Gördün?	X	X		X			X	X				X				X	X	X
Pekmezci Anne	X	X			X	X	X		X		X		X		X	X	X	
Yılan Bey ile Peltan Bey	X		X	X	X	X	X		X	X		X	X		X	X	X	X
Kolsuz Hanım	X	X			X		X	X	X	X		X	X	X	X		X	
Küçük Hemşire	X			X		X	X		X	X	X	X			X	X		X
Deli Dumrul	X					X	X	X	X	X		X			X	X	X	
Küçük Şehzade	X	X		X		X	X		X	X	X	X				X	X	X
Arslan Basat	X						X		X	X	X		X		X	X	X	X
Pehlivan Veli	X					X	X	X		X	X	X			X		X	

Türk masallarında tespit edilen bazı değerlere ait alıntılar şu şekildedir:

“On iki yaşına kadar türlü sıkıntılar içinde yaşadı. Bu yaşa girince, kendine güvenen tam bir erkek oldu. Artık, büyük işlere girmek, şan kazanmak, büyük bir adam olmak istiyordu.” (İtibar - Keloğlan)

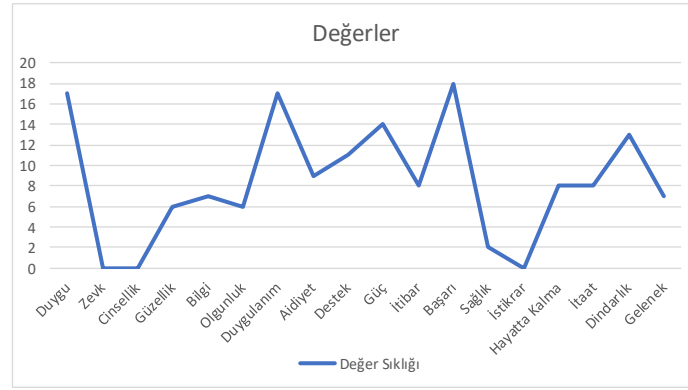
“... ‘Padişahım! Beni tembellikten kurtarıp hiç yorulmaz bir adam haline koyan kızınızdır. O beni kendisine layık bir koca yaptı. Ben de ona ve size gayet kıymetli bir hediye getirdim. Dört seneden beri şehzadeyi bu halde bulunduran sevgilisini getirdim...” (Olgunluk – Tembel Ahmet)

“Keloğlan: ‘Ah, Sultan'ım, Allah sizi bir şefkat meleği diye yaratmış... Siz benim için Allah'a yalvarıveriniz; mutlaka o da gönlünü verir.’...” (Dindarlık – Nar Tanesi Yahut Düzme Keloğlan)

“Kız, bu felaketten çok üzüntü duydu. ‘Ben artık burada kalamam. O nereye giderse ben de arkasından giderim.’ dedi, dışarı çıktı. Atların izini yoklayarak yürümeye başladı.” (Aidiyet – Keşiş, Ne Gördün?)

“Arslanlar gitsinler de oraya: Getirsinler onu bizim saraya”.

“Vezir dedi: ‘Baş üstüne Sultanım. Yarın yola çıkar her üç arslanım.’ (İtaat – Küçük Hemşire)



Şekil 2. Japon Masallarında Tespit Edilen Değerler

Şekilde, araştırma kapsamında çözümlenen yirmi üç Japon masalında yer alan işlevsel insan değerleri gösterilmektedir. Değerlerin masallarda görülme özelliği dikkate alındığında, en sık karşılaşılan değerlerin başarı (18), duygu (17) ve duygulanım (17) olduğu görülmektedir. Ardından güç (14), dindarlık (13) ve destek (11) gelmektedir. Daha az sayıdaki masalda görülen değerlerse aidiyet (9), itaat (8), hayatta kalma (8), itibar (8) olmuştur. En az bulunan değerler bilgi (7), gelenek (7), olgunluk (6), güzellik (6) ve sağlık (2) olurken Japon masallarında zevk, cinsellik ve istikrar değerleri tespit edilmemektedir.

Tablo 3

Japon Masallarında Tespit Edilen Değerlerin Dağılımı

Masallar	Değerler																	
	Duygu	Zevk	Cinsellik	Güzellik	Bilgi	Olgunluk	Duygulanım	Aidiyet	Destek	Güç	İtibar	Başarı	Sağlık	İstikrar	Hayatta K.	İtaat	Dindarlık	Gelenek
A. Böceği ve Efendi Daishi	X						X										X	X
M. Masamune	X						X	X	X	X		X			X	X		X
S. Genç Keşiş	X						X	X	X	X	X	X			X		X	
K. Şefi	X						X			X	X				X		X	
Yengeç ve P. Yasunaga	X						X		X	X		X			X	X		X
Öküz S. ve Dağ Cadısı	X						X			X		X			X	X	X	
G. K. ve Tilki					X			X		X		X					X	
Shibaemon T.	X				X		X			X		X	X					
Keşiş, Tanukiye K.	X				X		X		X			X					X	
Danburi Zengini				X		X					X	X					X	X
Kömür Y. Kogorō	X			X			X		X			X					X	X

Zengin A. Hazine K.	X					X			X	X							X
P. Uguisu	X		X		X	X	X				X				X		
Prences Uriko	X		X			X	X	X	X		X					X	
Y. Yasuke			X	X	X		X	X	X	X	X						
Dilencinin Parası	X				X	X	X	X			X			X	X	X	
Dağ H. Erkek K.	X				X	X	X	X			X	X			X		X
H. Kidaiyu				X					X	X	X					X	
A. Güreşçi ve K. Güreşçi								X	X	X	X						
B.Yasohachi	X			X		X			X		X				X		
Kumarbazın Gökyüzüne Y.	X					X								X		X	
Rüya Satın Alan Z. Sanya				X						X	X						
Hasır Zengini	X		X		X	X	X	X	X					X	X	X	

Japon masallarında tespit edilen bazı değerlere ait alıntılar şu şekildedir:

“Günümüzde dahi 23 Temmuz günü zekova ağacında bu ağustosböcekleri toplanıp yüksek sesle öterler çünkü Daishi Efendi'nin konaklayacak yer sormaya geldiği gün, belki de 23 Temmuz olduğu içindir.” (Gelenek – Ağustos Böceği ve Efendi Daishi)

“... 'Çok çalışıyorsun ve dürüst bir insansın.' dedi. 'Ve bugün yakacak odununu Nehir Tanrıçası'na getirip sundun. Çok memnun oldu ve bu küçük çocuğu ödül olarak sana vermek istedi. Al onu. Onun adı Sümüklü Genç Keşiş. Dilediğin şey neyse sana onu verir'...” (Destek – Sümüklü Genç Keşiş)

“Çiftçi bunun bir tanuki şakası olabileceğini düşündü. Sofulardan onun için dua etmelerini istedi fakat çare olmadı.” (Dindarlık – Keşiş, Tanukiye Karşı)

“Bir zamanlar, Higo'nun Yonabaru bölgesinden bir zenginle, Yamamoto'nun Danobaru bölgesinden bir zengin, hazinelerini karşılaştırmaya karar verdiler.” (Güç ve İtibar – Zengin Adamın Hazine Karşılaştırması)

“... 'Rüya falan alsan ne olacak? Saçmalama.' cevabını aldı. Fakat bir şekilde sake ya da adamın sevdiği bir şeyler vererek rüyayı satın almayı başardı.” (Başarı – Rüya Satın Alan Zengin Sanya)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada on iki Türk masalı ve yirmi üç Japon masalı incelenmiştir. Masalların arasındaki farkın sebebi, söz konusu iki eserde de belirlenen ve yöntem bölümünde belirtilen ölçüte uyan masal sayısının farklı olmasıdır. Araştırma, belirlenen ölçüte sadık kalınarak yürütülmüştür. Duygu ve duygulanım değerlerinin, büyük ölçüde birbirleriyle bağlantılı değerler olması bağlamında, iki değeri bir arada ele almanın bulguları anlaşılır bir şekilde kavrayabilmek açısından daha işlevsel olacağı düşünülebilir. Duygu değeri, bir duyguyu/hissi tecrübe etmek, duygulanım değeri ise tecrübe edilen hissi anlaşılacak ve görülebilecek şekilde açığa vurmak olarak ifade edilebilir. Türk ve Japon masallarında, duygu değerinin bulunduğu her metinde duygulanım değeri de yer almaktadır. Buna

bağlı olarak iki kültürün masallarında da karakterlerin, hissettikleri her duyguyu dışa vurdukları söylenebilir. Bu durumun sebeplerinden biri olarak, masalların karmaşık bir kurgu türü olmaması belirtilebilir. Ayrıca, masallar işlevsel anlatılardır. Bu sebeple, verilmek istenen duygu, ders ya da değerlerin doğrudan verilmesinin daha verimli olduğu düşünülebilir. Alanyazında, Japon masallarında ağlamak ve kızmak gibi duygu içeren eylemlerin, vücut hareketleri ve mimiklerle aktarıldığı da belirtilmektedir (Kato, Wama, Miyazaki ve Nakatsu, 2008). Ayrıca, Türk masallarında sıklıkla gördüğümüz karakterlerden biri olan Keloğlan masallarında da sevgiyi belli etmek amacıyla ortaya konan davranışların bulunduğu da görülmektedir (Özer, 2019). Japon masalları ve Avrupa efsaneleri arasındaki önemli farklardan biri, Japon masallarında karakter davranışlarında “duygu”, Avrupa efsanelerinin karakterlerindeyse “irade” kavramının bulunuyor olmasıdır (Horie, 1990).

Zevk değeri, yapılan bir eylemden doğan hazzın hissedilmesi olarak ifade edilebilir. Türk masallarının bazılarında görülen bu değer, Japon masallarında yer almamaktadır. Zevk, masallarda daha çok yemek yerken alınan haz ya da söylenen sözlerden duyulan hoşnutluk olarak görülmektedir. Türk masallarıyla Japon masallarının kelime seçimi bu farklılığın sebeplerinden biri olabilir. Türk masalları, haz içeren eylemler gerçekleştirildiğinde bunun karakter tarafından nasıl tarif edildiğine de yer verebilmektedir. Japon masallarında eylemin betimlenmesinden ziyade yalnızca onun gerçekleştirilmesinin esas olduğu görülebilir. Bu açıdan düşünüldüğünde, iki kültürün masalları arasında anlatım tarzı olarak sadelik farkının bulunduğu da söylenebilir. Zevk ve ona bağlı olan hazcılık, masallarda bölgeden bölgeye değişiklik göstermektedir. Kıbrıs Türk masallarında hazcılığa sık rastlanmamaktadır (Yeniasır, 2015). Halkbilimci Pertev Naili Boratav tarafından derlenen masallarda da hazcılığın az bulunduğu belirtilmektedir (Sever, Memiş ve Sever, 2015). Bazı Japon masallarında yiyecekler değerli bir unsur olarak tasvir edilmektedir. O dönemlerde yiyeceğin kıt olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bunun mütevazı bir hayatın simgesi olduğu düşünülebilir. Yemek değerli olduğu için ona çeşitli duygular atfedilir ve bununla ilgili masallar ortaya çıkar (Ito ve diğerleri, 2020).

Cinsellik değeri Japon masallarında tespit edilmemiştir. Bu durumun, Japon masallarında cinselliğin bir amaç olarak ele alınmamasıyla ilgili olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde, Türk masallarında da cinsellik merkez tema olarak işlenmemektedir. Buna karşın, bazı durumlarda hamile kalma bahsinin geçtiği görülmektedir. Genel olarak ele alındığında, Türk ve Japon masallarında çocuk sahibi olma kavramına benzer şekilde yüksek önem atfedilmektedir. Grimm masallarında da cinselliğin yalnızca dolaylı ifadeler üzerinden işlendiği belirtilmektedir (Güneş, 2006). Rus masallarında toplumsal cinsiyet algısı, güçlü karakterlerle alışlagelmişin dışında yollarla işlenebilmektedir. Bu bağlamda, karakterlerin geleneksel cinsellik ve evlilik anlayışına karşı durduğu görülebilmektedir (McVey, 2011). Çeşitli kültürlerin masalları incelendiğinde, cinsellik ve evlilik anlayışlarının farklı yollar ve anlayışlarla ele alındığı söylenebilir.

Güzellik değeri Türk ve Japon masallarında “dış görünüş” kavramı üzerinden işlenmektedir. Kastedilen dış görünüş, daha çok dişil karakterlerin güzelliği/çirkinliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Japon masallarında büyüyen kızların güzeller güzeli birer prenses olması, Türk masallarında ise devlet adamlarının, güzelliği dillere destan olan kızlarının çıktığı yolculuklar sıklıkla görülen durumlardır. Dolayısıyla, genel olarak ele alındığında Türk ve Japon masallarında güzellik anlayışı neredeyse ortak olarak ifade edilebilir. Kúnos’un derlediği Türk masalları ve Grimm masallarında da güzellik anlayışı, dişil karakterlerin ötesine geçmemektedir (Ozan, 2017). Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler ve Külkedisi gibi bazı Batı kültürüne ait masallarda yer alan kadın karakterler de varlıklarını büyük ölçüde güzellik anlayışıyla devam ettirmektedir (Atay, 2019). Kuzey Sudan masallarında kadın ana karakterlerin nadir olmadığı belirtilmektedir. Ayrıca bu karakterler bilge, güzel ve sadıktır (El-Nour, 2011).

Bilgi değerinin de Türk ve Japon masallarında benzer şekilde anlaşılıp işlendiği söylenebilir. Bilgi yalnızca kişinin “bilgeliği” şeklinde algılanıp, salt olumlu sonuçlar içeren bir değer olarak algılanmamalıdır. İki kültürün masallarında da bilgi iyi amaçlar doğrultusunda kullanılabilirdiği gibi karakterin, kötü arzularını gerçekleştirmek için de kullanıldığı görülebilmektedir. Bu noktada vurgulanan husus, karakterin bir amaca giderken “bildiklerini” gerçekleştirmesidir. Örnek olarak, Kıbrıs ve Uygur masallarında deneyim ve bilginin sembolü, aksakallı karakterler üzerinden

aktarılmaktadır (Gökbulut ve Yeniasır, 2017). Ayrıca Afrika masallarında genelde “düzenbaz” rolünü üstlenen karakterler bulunmaktadır (Seck, 2018). Bu düzenbaz karakterler, sahip oldukları bilgileri kullanarak amaçlarına ulaşırlar. Japon masallarında cesaret ve zeka unsurları, pratik amaçlarla kullanılmaktadır (Huthwaite, 1978). Japon masallarında karakterlerin, Kannon Efendi veya Jizō gibi figürlerden yardım almasıyla karşılaşılabilir. Bunun gibi durumlarda karakterler pasif ve genelde bu durum şans eseri gerçekleşir. Kore kültürüne ait masalarda ise bir kişinin sorumluluk aldığı veya iyi talihin sahibi olmak için başkasını kandırdığı durumlar da mevcuttur (Kim, 2014). Japon ve bazı dünya masallarında görülen örneklerde de olduğu gibi, maymunlar gibi figürler de zekalarını kullanarak insanları kandıran karakterlerden biridir (Takashi, 2022).

Olgunluk değeri, Türk ve Japon masallarında benzer bir desen şeklinde işlenmektedir. Karakterler bir şeylerden vazgeçebilir, başkalarına yardım edebilir ve başından geçen hadiseler sonucunda ders çıkarabilir. Bazı durumlarda ise karakterler, dünyevi hazlardan feragat eder ve inzivaya çekilir. Türk masallarında doğuştan gelen bir olgunluğa sahip olan veya yolculuğunun sonunda olgunluğa eren karakterlerle karşılaşılabilir (Işık, 2012). Grimm masallarında olgunluk, pişmanlığın neticesi olarak da görülebilirken karakterler kendi hatalarının farkına da varabilmektedir (Karataş ve Yorulmaz, 2021). Kore masallarında ebeveyn saygısı, dürüstlük, hayırseverlik ve ahlaklı olmak gibi Konfüçyüsçü değerlerin yer aldığı belirtilmektedir. Ayrıca bu masalarda günah işlemenin cezası da çekilmektedir (Kim, Song, Lee ve Bach, 2018). Japon masallarında yasak olanlardan uzak durmak ve kurallara uyulmaması durumunda bedel ödemek gibi durumların işlenmesiyle birlikte özverili olmanın gerekliliği de ön planda tutulmaktadır (Ando, 2009). Momotarō gibi Japon masallarındaysa çalışkan olmak, ebeveyne saygı, cesaret, hizmet, bağımsızlık, özerklik ve sadakat gibi kavramlar amaç olarak işlenmektedir (Koresawa, 1999).

Aidiyet değerinin, iki kültürün masallarında da “bireye aidiyet” olarak yer aldığı görülmektedir. İncelenen Türk masallarında aidiyet değeri, daha çok bireye bağlılık boyutuyla ön plana çıkmaktadır. Japon kültüründe grup bilinci ve grup çalışmasının öneminin büyük olduğu ifade edilebilir. Buna karşın, Japon masallarında da karakter daha çok kendini veya ailesini kurtarmak için maceraya atılmaktadır. Masalarda aidiyet değeri üzerinden işlenen vatanseverlik, yerel bağlamda da farklılıklar göstermektedir. Güney Kore ve Kuzey Kore masallarında bulunan değerler arasındaki farklılıklar olarak, Kuzey Kore masallarında vatanseverliğin daha çok öne çıktığı belirtilmektedir. Ayrıca bu vatanseverlik, çevreyi koruma bilinci üzerinden de işlenmektedir (Young-Eun ve Young-Joo, 2007). Bengal masallarında ise evrensellik ve kültürel milliyetçilik aktarılmaktadır (Roy, 2021).

Destek değeri iki kültürün masallarında da karakterlerin, zor duruma düşen kişilere yardım etmesi bağlamında işlenmektedir. Japon masallarında destek değerinin yiyecek veya para verme şeklinde maddi bir yardım olarak aktarıldığı görülmektedir. Türk masallarında manevi destek daha çok vurgulanmaktadır. Ayrıca bu değer bilgi ve olgunluk değerleriyle ilişkili olduğunu söylemek de mümkündür. La Fontaine masallarında yardımlaşmak, karşılıklı beklenti üzerinden işlenmektedir. Destek veren karakterin karşılık alma isteği belirtilmektedir (Özdemir ve Çekici, 2013). Alman ve İtalyan masallarında karakterlerin birbirlerine büyü bozma, ya da prensi yeniden insana dönüştürme gibi konularda yardım ettiği görülmektedir (Nazlıcan, 2017). Bazı Endonezya masallarında kadınlar olumsuz hadiseleri durdurur, aile ilişkilerinin istismar edilmesinin önüne geçer. Dolayısıyla bu açıdan ayrıcalıklı bir konumdadırlar. Bu masalarda kadınlar, yalnızca çocuk doğurup büyütmez, aynı zamanda ailenin gücünü korur (Nurhayati, 2019). Japon masallarında kimi zaman hayvanlar da insanlara destek olabilmektedir. Bazı Japon masallarında bir hayvan, insanı kurtarır. İnsan da bunun karşılığında kızını ona vereceğine dair söz verir (Kotaka, 1990). Dolayısıyla Japon masallarında, farklı türlerde evliliğin nadir görülen durumlardan biri olmadığı belirtilmektedir (Katsuhiko, 2022). Araştırmadaki Türk ve Japon masallarında karşılıksız desteğin ön plana çıktığı görülmektedir.

Güç değerinin, Türk ve Japon masallarında fiziksel güç anlayışıyla aktarıldığı görülmektedir. Fiziksel gücün temsilcisi olarak genelde Japon masallarında sumo güreşçileri, Türk masallarında pehlivanlar karşımıza çıkmaktadır. Bu tür karakterlerin yer aldığı masalarda iki güç karşı karşıya gelir ve itibar kazanma amacı üzerinden hayatta kalmaya çalışılır. La Fontaine masallarının yaklaşık olarak yüzde yirmilik bölümünde güçlü ve zayıf arasındaki ilişkiler aktarılmaktadır. Bu tür masalarda

karakterlerin fiziksel gücünün yanı sıra maddi anlamdaki gücü de vurgulanabilmektedir (Fırat, 2012). Ayrıca Bhutan masalları, kahramanların şeytani figürlerle fiziksel gücünü kullanarak savaşması açısından güç değerini işlemektedir (Sharma, 2007). Hint masallarında ise karakterlerin, etraflarında gerçekleşen karmaşık durumları çözüme kavuşturabilmek için çeşitli yöntemler uyguladığı görülmektedir (Kiuchi, 2018). Bununla birlikte, Japon mit ve masallarında da küçük boyutlu karakterler, ana karakter rolünde çeşitli doğüstü güçlere sahip olabilmektedir (Horihata,2022).

İtibar değerinin, Japon masallarında daha çok “Japonya’nın en iyisi” olmak için yarışa giren karakterler üzerinden aktarıldığı görülmektedir. Türk masallarında da benzer durumlarla birlikte, sosyal çevre tarafından küçük görülecek olma korkusu taşıyan karakterler de bulunmaktadır. Dolayısıyla itibar değeri hem gücünü korumak, hem de statüyü arttırmak amaçlarıyla aktarılmaktadır. Keloğlan masallarında Keloğlan’ın, padişahın kızıyla evlenmek için yolculuğa çıkması da itibar kazanma amacı olarak görülebilir (Bakır, 2021). Bhutan masallarında krallar, kraliçeler, prensler, prensesler, bakanlar, rahipler ve zenginlerin girdiği sosyal rekabet de işlenmektedir (Penjore, 2005).

Başarı da bilgi değeri gibi iki kültürün masallarında da hem olumlu hem de olumsuz amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Kimi karakterler kötü emelleri uğruna zekalarını ve cesaretlerini kullanarak istediklerine ulaşabilmektedir. Ünlü Japon masalları arasında yer alan Momotarō’da ana karakter akıl ve kararlılığı sayesinde başarıya ulaşmaktadır (Ege ve Toksöz, 2021). Ayrıca Momotarō masalının bölgelere göre birçok farklı versiyonu olmakla birlikte, bu versiyonların ortak noktalarından birinin ana karakterin başarıya ulaşması olduğu görülmektedir (Fukuda ve Yamauchi, 1955). Oğuz Tansel’in derlediği Amasya, Erzurum, Kağızman, Kastamonu, Konya ve Merzifon masallarında başarı, ikinci en sık görülen değerler arasında bulunmaktadır (Akkaya, 2016). Myanmar, Kore, Brunei, Hint ve Filipin masallarında bilgelik anlayışı ödül ve ceza, kısıtlama ve şiddet, düzenbazlık ve zafer üzerinden anlatılmaktadır. Bununla birlikte karakterler bilgelik ve zekalarını kullanarak sonuca ulaşır (Lwin, 2019). Japon masallarında bulunan “küçük karakterler”, Batı kültürünün masallarından farklı olarak karşımıza ana karakter şeklinde çıkabilmektedir. Küçük karakterler, tam olarak ana karakter oldukları için başarıya ulaşmaktadır (Imai, 1999).

Sağlık değeri Türk masallarında, Japon masallarına göre daha sık karşımıza çıkmaktadır. Türk masallarında kimi zaman karakterlerin hasta olduklarından ve nasıl öldüklerinden de söz edilmektedir. Buna karşın, Japon masallarında ölüm/sağlık kavramı daha sade ve olağan bir şekilde işlenerek, dinleyiciye yalnızca karakterin öldüğü iletilmektedir. Türk ve Alman masallarında sağlık ve karakterlerin aldığı yaralar farklı şekillerde işlenmektedir. Türk masallarında kılıç yarası, doğuştan gelen yara, yerden düşme yarası ya da dayak yarası gibi örnekler görülürken Alman masallarında parmakta veya ayak kısmında olan yaralar görülmektedir. (Kuvvetli, 2019). Özbek masallarında hamile kadının sağlıklı doğum yapabilmesi için ona destek olmak gibi örnekler mevcuttur (Alptekin, 2021). Eskimo masallarında hayvanlar gücendirildiğinde yiyecek kıtlığı başlar (Colby, 1973).

Batı masallarındaki genel anlamda “sonsuzca dek mutlu yaşama” algısından farklı olarak, Japon masallarında istikrar değerine rastlanmazken, Türk masallarında yalnızca bir masalda tespit edilmiştir. Metinde geçen sözcükler bazında değerlerin tespit edildiği bu çalışmada istikrar değeri için ölçüt, “daimi” durum belirten sözcükler olmuştur. Türk masallarının yalnızca birinde daimi bir durumdan söz edilmektedir. Genel olarak bakıldığında masallar durgun anlatı türleri değildir. Karakterler sürekli bir maceraya çıkmakta, dolayısıyla da mevcut hayatları her defasında değişebilmektedir. Fakat istikrar değeri, kelime anlamı olarak da farklı açılardan ele alınmaya elverişli bir değerdir. Buna bağlı olarak, istikrar değeri de ayrıca bir tartışma konusu olarak incelenebilir. Masallarda geçen “bir zamanlar”, “sonsuzca dek mutlu” söylemlerin ve iyi-kötü karakter sınıflandırmalarının istikrar belirttiği ifade edilmektedir (Dewan, 2016). İngiliz masallarının sonunda ana karakter genellikle evlenir ve sonsuz bir mutluluğa erişir (Mkhitarian ve Madatyan, 2021). Japon masallarında yaşlı bir çift veya bir çocuk ana karakter olabilir. Yaşlı karakterler, yaşamın geçici olduğunu gösterir. Ayrıca Japon masallarında evlilikle biten mutlu sonlar bulunmaz (Cooper, 2013).

Hayatta kalma değeri Türk ve Japon masallarında karakterlerin zor duruma düşmeleri ve hayatlarının söz konusu olduğu durumlarda verdikleri içgüdüsel tepkiler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Karakterler, hayatta kalabilmek uğruna yapabilecekleri her şeyi yaparlar. Hem Türk hem de Japon coğrafyası ele alındığında, iki toplumda da tehlikelerin çeşitli yerlerden gelebildiği görülebilir. Dolayısıyla bu durumun, iki kültürün masallarına da doğal bir sonuç olarak yansıdığı söylenebilir. Bazı Türk masalları, ihanet kavramıyla birlikte hayatta kalma unsurunu işlemektedir. Bu tür masallarda karakterler, fiziksel avantaj sağlayarak kendilerini kurtarabilmektedir. Kimi durumlarda cinsel seçim, özveri, güven ve kaliteli genler de önem teşkil edebilmektedir (Ercan, 2019). Ayrıca bazı Japon ve Endonezya masallarında inanç, sosyal örgütlenme, teknoloji ve bilgi aktarımı kavramları üzerinden hayatta kalma unsurları aktarılmaktadır (Wardarita ve Negoro, 2017). Ayrıca İrlanda masallarının da Japon masallarının da hayatla doğrudan temas halinde olduğu belirtilmektedir. İki kültürün masallarında da geçim telaşı ve doğal tehditlerle mücadele bulunmaktadır (Tomoko, 2023).

İtaat değeri, iki kültürün masallarında da genellikle karakterlerin kendilerinden daha üst statüde olan kişilere boyun eğmeleri şeklinde görülmektedir. Ayrıca, bilge olarak görülen karakterlere duyulan saygının da etkisiyle onlara itaat etme durumu da masallarda yer almaktadır. Masalların genelinde erkek çocuğun itaat etmediği ve her söylenene inanmadığı için karşılaştığı sınavları geçtiği belirtilmektedir (Demir, 2021). Grimm masallarında disiplinle ilişkilendirilen itaat değeri, bir çocuğun ebeveynlerine olan itaatinden daha fazlasını ifade ettiği aktarılmaktadır (Snyder, 1978).

Dindarlık, Türk ve Japon masallarında önemli bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. İki kültürün masallarında da hacca gitme, tapınağı ziyaret etme, törenlere hazırlanma, Tanrı'ya yalvarma gibi unsurlar sıklıkla görülmektedir. Ayrıca Türk ve Japon masallarının dindarlık değeri bağlamında benzerlik gösterdiği hususlardan biri de iki kültürün masallarında da farklı dinlerin bir arada son derece uyumlu bir şekilde yer almasıdır. Anadolu masallarında besmele çekmek, abdest almak, tövbe etmek gibi dini unsurlar yer almaktadır (Demirekin, 2019). Tayland, Myanmar, Endonezya, Çin, Kore ve Japon masallarında erkek baskınlığı, vicdan, minnet, kadın ve çocuğun üstlendiği rollerle birlikte hayır işleminin karşılığı, doğüstü inançlar ve kutsal ruh gibi kavramlar da bulunmaktadır (Suwanpratest, 2016). Japon masalları arasında tanrılara dua etmek ve bunun sonucunda çocuk sahibi olmak gibi unsurların bulunduğu birçok anlatı bulunmaktadır (Senno, 2013). Ayrıca Japon masalları, dini unsurlardan da bahsederek Japon grup bilincini aşılmasını hedeflemektedir (Yoshiki, 2022).

Gelenek değeri Japon masallarında ailenin sahip olduğu ve sonraki nesillere aktarılmasını önemseyen bir hazine veya yaşanan bir olayın ardından halkın olaya ya da olayın yaşandığı mekana atfettikleri bir değer şeklinde işlenmiştir. Türk masallarında gelenek değeri, töre ve kanun üzerinden vurgulanmaktadır. Anadolu ve Kıbrıs Türk halk masallarında geleneksel eşyalar, av geleneği, geleneksel yiyecekler ve töreler konularının yer aldığı görülmektedir (Yeniasır ve Gökbulut, 2021).

Türk ve Japon masallarında yer alan değerlerin sıklıkları farklılık gösterse de, değerler genel olarak benzer anlayışları aktarma amacındadır. Masallarda yerel anlayışla birlikte evrensel anlayışlarla karşılaşmak da mümkündür. Dolayısıyla masallardaki değer anlayışlarının, bağlı oldukları coğrafyadan bağımsız bir benlik kazanıp, ortak bir eğitim aracına dönüştüğü düşünülebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

•Masallar, ait oldukları kültürden bağımsız olarak benzer bir işlevin gerçekleştirilmesini amaçlayabilmektedir. Bu nedenle çocukların, farklı kültürlerle ait masalları okumaya yönlendirilmelerinin teşvik edilmelerinin,

•Farklı dillerdeki masalların Türkçeye, Türk masallarının da farklı dillere çevrilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Birinci yazar çalışmanın alan yazın taraması ve verilerin analizi sürecini yürütmüştür. Tüm yazarlar akademik metinleştirme sürecine katkıda bulunmuş ve makalenin son halini okumuştur.

Çıkar Çatışması

Yazarlar, çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir. İkinci yazar, birinci yazarın tez danışmanıdır.

Açıklama: Bu makale, "Türk ve Japon Masallarının Değerler Eğitimi Açısından Karşılaştırılması" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen SDK-2021-3608 nolu proje kapsamında desteklenmiştir. Proje No: 3714

Kaynaklar

- Akkaya, N. (2016). *Oğuz Tansel'in masal dünyasında değerler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Alangu, T. (1961). *Billur köşk masalları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Alptekin, Z. D. (2021). Özbek masallarında halk hekimliği uygulamaları. *Asia Minor Studies*, 9(2), 757-767.
- Akbarovna, S. N. (2022). The importance of the fairy tale in human life (examples of uzbek and chinese fairy tales). *European Journal of Life Safety and Stability*, 14, 173-176.
- Ando, N. (2009). Mukashibanashi kara mita nihonteki jiga no toraekata. *Uekusa Gakuen University - Bulletin of Education and Health Sciences*(1), 77-86. https://uekusa.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=252&file_id=21&file_no=1.
- Atay, A. (2019). Feminist kuram bağlamında masalarda toplumsal cinsiyet. *Uluslararası İletişim Öğrencileri Sempozyumu*, İzmir.
- Avcı, Y., Çelik, G. ve Takahashi, M. (2021). Dede Korkut destanları ve Japon masallarında geçen bazı motiflere dair. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 9(28), 44-60.
- Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2(2), 60-71.
- Bakhodirovna, M. G. (2022). *The role of Uzbek folk tales in the moral education of children*. International Scientific and Practical Conference, International Science Group, Vancouver.
- Bakır, N. (2021). *Türk masallarında statü olgusu*. Bitirme Tezi, 29 Mayıs Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, İstanbul.
- Bolat, N. (2017). Keloğlan kimliğinde Türk masalları anlatısı: Propp yönteminde Türk masalları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 201-226.
- Bryan, L. (2005). Once upon a time: A Grimm approach to character education. *Journal of Social Studies Research*, 29(1), 3-6.
- Colby, B. (1973). A partial grammar of Eskimo folktales. *American Anthropologist*, 75(3), 645-662.

- Cooper, J. (2013). *The roles of women, animals, and nature in traditional Japanese and western folk tales carry over into modern Japanese and western culture*. Thesis, East Tennessee State University.
- Dağı, F., Alptekin, M. ve Kaplan, T. (2018). Türk dünyası hayvan masallarında tespit edilen değerler. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(43), 227-247.
- Demir, R. (2021). Masallar ve toplumsal cinsiyet. *Kültür Araştırmaları Dergisi*(8), 327-333.
- Demirci, M. (2003). *Japonca-Türkçe ve Türkçe-Japonca cep sözlüğü*. İstanbul: Japon Kültür ve Enformasyon Merkezi.
- Demirekin, H. (2019). *Anadolu masallarında sosyal hayat*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Dewan, P. (2016). Perennially popular: The appeal of classic fairy tales for children. *Children and Libraries*, 14(2), 27-31.
- Diñçer, S. (2018). Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: Meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.
- Ege, F. ve Toksöz, L. (2021). Momotaro masalı örnekleminde Japon kültüründe kolektif bilinçdışı unsurlar. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 53-73.
- El-Nour, E. A. (2011). Not just a pretty face: Women as storytellers and subject in the folktales of northern Sudan. *Tydskrif vir letterkunde*, 48(2), 171-185.
- Ercan, K. (2019). *Evrimsel psikoloji bağlamında Türk masallarında ihanet motifi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Fırat, H. (2012). La Fontaine'in fabllarında güçlü-zayıf ilişkisi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(32), 115-132.
- Fukuda, K., & Yamauchi, Y. (1955). Momotarō dōwa o tōshite mita nihon jidō no seishinteki hattatsu ni tsuite. *Minzoku Eisei*, 22(2-3), 88-94. https://www.jstage.jst.go.jp/article/jshhe1931/22/2-3/22_2-3_88/_article/-char/ja/.
- Gouveia, V. V., Milfont, T. L. ve Guerra, V. M. (2013). Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses. *Personality and Individual Differences*, 41-47.
- Gökbulut, B. ve Yeniasır, M. (2017). Kıbrıs ve Türk halk masallarında öne çıkan bazı motifler üzerine incelemeler. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 123-137.
- Güneş, H. (2006). *Grimm masallarının çocuklar üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Horie, K. Ve Yoshio, M. (1990). Ichi taikan no shinri ni tsuite. *Japan Industrial Management Association*, 41(3), 185-192. <https://iss.ndl.go.jp/books/R000000004-I3505516-00?ar=4e1f&locale=en>.
- Horihata, M. (2022). Kumamoto no jidō bungaku imamura ashiko ahōdoriron. *Kokugokokubungaku Kenkyū*(53), 11-26. https://kumadai.repo.nii.ac.jp/?action=repository_action_common_download&item_id=34381&item_no=1&attribute_id=21&file_no=1.
- Huthwaite, M. F. (1978). Japanese values: A thematic analysis of contemporary children's literature. *Japanese Journal of Religious Studies*, 59-74.
- Işık, N. (2012). Türk masal kahramanlarının yolculuktan olgunluğa değişim süreci. *Türk Dünyası Araştırmaları*(200), 185-203.
- Imai, J. (1999). Nihon no mukashibanashi ni okeru 'kobito' no imēji ni tsuite. *Studies of Research Center for Children's Literature and Culture*, 3, 33-82. https://shirayuri-u.repo.nii.ac.jp/?action=repository_action_common_download&item_id=683&item_no=1&attribute_id=22&file_no=1.
- Ito, T., Ishijima, E., Suzuki, K. ve Chiba, M. (2020). Kyōka ōdan-tekina manabi no sozai to shite no mukashibanashi — Daigakusei ni okeru Nihon no mukashibanashi no ninchi-do to kongo no tenkai. *Ibarakidaigaku Kyōiku Gakubu Kiyō*(69), 21-34. https://rose-ibadai.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=18716&file_id=20&file_no=1&nc_session=67go5qdt08ga12cipj83o7etj1%20target=.
- Karagöz, B. (2017). Naki Tezel'in Türk masalları adlı kitabının değerler açısından analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 534-556.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar - ilkeler – teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, N. K. ve Yorulmaz, B. (2021). Grimm masallarının içerdiği değerler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(18), 189-200.
- Kato, T., Wama, T., Miyazaki, K. ve Nakatsu, R. (2008). Analysis of Japanese folktales for the purpose of story generation. *International Conference on Entertainment Computing*, 67-76.
- Katsuhiko, S. (2022). Kenkyū nōto - meruhyen to shūkyō kyōiku. *Hito Bungaku To Shingaku*(19), 41-72. https://tohokugakuin.repo.nii.ac.jp/?action=repository_action_common_download&item_id=24815&item_no=1&attribute_id=22&file_no=1

- Kılcan, B. (2016). Ignác Kúnos'un kırk dört Türk peri masalı adlı eserinin değerler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 5(3), 82-94.
- Kim, E. (2014). Kankoku mukashibanashi 'wara nawa ippon de chōja ni naru' gata no kenkyū: Nihon mukashibanashi 'warashibe chōja' gata to no hikaku o megutte. *Bunka Gakuenbun*(63), 382-423.
https://doshisha.repo.nii.ac.jp/?action=repository_action_common_download&item_id=27787&item_no=1&attribute_id=28&file_no=1.
- Kim, S. J., Song, A., Lee, G.-L. ve Bach, A. (2018). Using animated folktales to teach cultural values: A case study with Korean-American bilingual kindergartners. *Journal of Research in Childhood Education*, 1-15.
- Kiuchi, H. (2018). Indo no mukashibanashi ni okeru araso no hōryaku. *Indo Gakubu Kyōgaku Kenkyū*, 66(2), 890-885. <https://bauddha.dhii.jp/INBUDS/search.php?m=trdd&usid=178381&a=>.
- Knapp, B. L. (2003). *French fairy tales*. New York: State University of New York Press.
- Koresawa, Y. (1999). Yōchien kyōiku ni okeru ohanashi no ichidzuke ni kansuru kenkyū. *Tōkyōkaseidaigaku Kenkyū Kiyō 1 Jinbun Shakai Kagaku*, 39, 79-88. https://tokyo-kasei.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=9021&item_no=1&page_id=13&block_id=33.
- Kotaka, Y. (1990). Gurimu no 'dōbutsu muko' no bunrui — Nipponmukashibanashi to no bunrui-jō no. *Nagano daigaku Kiyō*, 12(1), 73-82. <https://core.ac.uk/download/pdf/229789368.pdf>.
- Kúnos, I. (2016). *44 Türk peri masalı*. (Ö. Yetişen, Dü. ve İ. K. Yalçındağ, Çev.) İstanbul: Tefrika Yayınları.
- Kuvvetli, M. (2019). *Türk ve Alman masallarında sağlık teması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Lwin, S. M. (2019). *More than 'good guys vs. bad guys': Wisdom from folktales as oral literary texts*. Proceedings of the 28th International Conference on Literature: Literature as a Source of Wisdom, Banda Aceh. Universitas Syiah Kuala.
- Masafumi, T. (2015). *Gurimu dōwa to nihon mukashibanashi - hikaku minwa no sekai*. Tokyo: Miyai Shoten. <https://iss.ndl.go.jp/books/R100000002-I026864217-00?ar=4e1f&locale=en>.
- McVey, D. (2011). And they lived queerly ever after: Disrupting heteronormativity with Russian fairy tales. *SQS*, 5(2), 17-29.
- Mimura, M. (2009). *San hen no mukashibanashi wo tsūjite miru toruko no mukashibanashi (masaru) no keshiki*. Tez, Tokyo Gaikokugo Daigaku Gaikoku Gakubu, Tokyo. <http://www.tufs.ac.jp/common/fs/asw/tur/theses/2009/mimura.pdf>.

- Mkhitarian, Y. ve Madatyan, L. (2021). *A comparative study of space and time transference of main characters in British and Armenian fairy tales*. 3rd International Academic Conference on Research in Social Sciences, Berlin.
- Nazlıcan, D. D. (2017). Alman ve İtalyan halk masallarında hayvan figürü: Grimm kardeşler'in kurbağa prens ve İtalo Calvino'nun yengeç prens masallarının karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 178-190.
- Nurhayati, S. (2019). Indonesian folktales: Feminism and the query of femaleness. *Leksika*, 13(1), 12-17.
- Oghigian, K. H. (1997). *An intercultural analysis of prosocial and antisocial behaviours in selected Japanese and western children's fairy tales*. Yüksek Lisans Tezi, The University of Florida, Department of Language Education, ABD.
- Ortabasi, M. (2009). Narrative realism and the modern storyteller: Rereading Yanagita Kunio's tōno monogatari. *Monumenta Nipponica*, 64(1), 127-165.
- Ozan, M. (2017). Aydan güzel. Grimm ve Kunos masallarında güzellik anlayışı. *Diyalog*, 5(1), 29-48.
- Özdemir, O. ve Çekici, Y. E. (2013). Üretim ilişkileri bağlamında La Fontaine masallarında değer sorgulaması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 113-119.
- Özer, D. (2019). *Keloğlan masallarının değer aktarımı açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Penjore, D. (2005). Folktales and education: The role of Bhutanese folktales in value transmission. *Journal of Bhutan Studies*, 258-277.
- Povsic, F. F. (1981). Russian folk and animal tales. *The Reading Teacher*, 35(3), 329-343
- Richardson, B. (2002). *Narrative dynamics: Essays on time, plot, closure, and frames*. Ohio: The Ohio State University Press.
- Roy, S. (2021). Defining of rupkatha: Tracing the generic tradition of the Bengali fairy tale. *Children's Literature Education*, 1-19.
- Seck, F. (2018). Crossing the atlantic: Bouqui and malice, a caribbean counterpoetics. *Journal of Haitian Studies*, 24(1), 76-100.
- Senno, M. (2013). Nipponmukashibanashi 'tanishichōja' ni miru shinkō. *Research bulletin of Kyoto Koka Women's University*(51), 13-24. https://koka.repo.nii.ac.jp/?action=repository_action_common_download&item_id=390&item_no=1&attribute_id=22&file_no=1.
- Sever, E., Memiş, A. ve Sever, S. (2015). Pertev Naili Boratav'ın zaman zaman içinde masal kitabının değerler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46-263.

- Sharma, C. S. (2007). Bhutanese folktales: Common man's media with missions for society. *Journal of Bhutan Studies*, 83-112.
- Snyder, L. L. (1978). Cultural nationalism: The Grimm brothers' fairy tales. *Roots of German Nationalism - nineteenth-century literature criticism*, 77, 35-54.
- Sofa, E. M. (2020). Moral values in western and Indonesian stories: A research on the stories for the ninth grade of junior high school. *Journal of English Education and Teaching*, 4(3), 449-465.
- Suwanpratest, O. (2016). An analysis of the prominent cultural values of asian people through similar folktales. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(11), 836-839.
- Takashi, T. (2022). Firipin minwa ni arawareta saru ni kansuru ichikōsatsu. *Nenpō Jinruigaku Kenkyū(13)*, 125-136. https://rci.nanzan-u.ac.jp/jinruiken/publication/item/12_tsuji.pdf.
- TDK. (2000). *Okul Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tomoko, T. (2023). Airurando mukashibanashi to nihon mukashibanashi ni okeru hikaku no kokoromi. *Kumamoto Kōtō Senmon Gakkō Kenkyū Kiyō*, 14, 1-6. <https://kumamoto-nct.ac.jp/file/nitk-kiyou-2022/pdf/no01.pdf>.
- Topbaş, A. (2015). *Sema Maraşlı'nın masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ueno, E. (2008). Naiyōbunseki to wa nani ka - naiyōbunseki no rekishi to hōhō ni tsuite. *University of Fukui Journal of Interdisciplinary Research of the School of Medical Sciences*, 1(2), 1-18. <https://core.ac.uk/download/pdf/59036664.pdf>.
- Wardarita, R. ve Negoro, G. P. (2017). A comparative study: The folktale of jaka tarub (Indonesia) and tanabata (Japan). *Advances in Language and Literary Studies*, 8(6), 1-6.
- Wedawati, M. T., Abida, F. I., Koiri, M. and Damanhuri, A. (2022). Cultural and moral values in east Javanese folklore. *Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 5(3), 411-415.
- Yeniasır, M. (2015). Kıbrıs Türk masallarında yer alan değerlerin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1943-1953.
- Yeniasır, M. ve Gökbulut, B. (2021). Anadolu ve Kıbrıs Türk halk masallarında yer alan kültürel unsurlar üzerine bir karşılaştırma. *Selçuk Türkiyat(52)*, 81-113.
- Yılmaz, M. (2019). *Türk, Alman, Balkan ve Rus masallarının değerler eğitimi açısından mukayesesi*. Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Yoshiki, K. (2022). Mukashibanashi no owarikata. *Nishinihon Ōyō Rinrigaku Kenkyūkai*, (26), 1-115. https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/5/53065/20221012093119379721/Mukashibanashiowarikata_Kondo.pdf.

Extended Abstract

Introduction

The culture has always been an important fact that must be transferred to other generations. Fairy tales are one of the strong methods to transfer these cultural values. It's possible to see universal values as well as local values in fairy tales. Independently from the culture they are tied to, every fairy tale is unique. Despite that researches about fairy tales in terms of values education have been increased, comparative researches are still an important and rare point to be focused. Therefore, Turkish and Japanese fairy tales were analyzed and interpreted in terms of values education in this research. The process of analyzing the results focused on these questions: Which values Turkish and Japanese fairy tales have in common? Which values of Turkish and Japanese fairy tales are different? How values are perceived and narrated in Turkish and Japanese fairy tales in cultural aspect?

Method

Fairy tales are analyzed with descriptive content analysis method by functional human values. In this model, values are classified in different categories. Excitement values are emotion, pleasure and sexuality. Suprapersonal values include beauty, knowledge and maturity. Interactive values are affectivity, belonging and support. Promotion values are power, prestige and success. Existence values include health, stability and survival. Normative values are obedience, religiosity and tradition.

Research Material and Data Analysis

Japanese fairy tales were selected from Kunio Yanagita's anthology "*Nihon no Mukashibanashi*" (日本の昔話 – *Japanese Tales*). Turkish fairy tales were selected from Ziya Gökalp's "*Tüm Masallar*" (*All Tales*) anthology. In total, twelve Turkish fairy tales and twenty three Japanese fairy tales are used for this research. For both anthologies, only fairy tales that have any words to specify "social status" or "nobility" were selected. These social status words include king, prince, princess, monk, lady, mister/lord, teacher (hoca) or wrestler (pehlivan). These words are used in the goal of transferring values to other generations in tales. Tales have very different character types. And all of these characters serve the goal of fairy tales.

Data Collection Tool

In this research, document analysing method is used as data collection tool. In this method, selected documents and records are analysed elaborately. This method is functional for investigating the data in a wide aspect.

Findings

The results show that the most frequent values in Turkish fairy tales are emotion (12), affectivity (12), obedience (10) and religiosity (10). Next frequent values are prestige (9), support (9), power (9), success (8), maturity (8), survival (8), tradition (7) and health (7). The rare values are knowledge (5), pleasure (5), beauty (5) and belonging (5). Sexuality (1) and stability (1) are the rarest values. In Japanese fairy tales the most frequent values are success (18), emotion (17) and affectivity (17). Power (14), religiosity (13) and support (11) are seen after those values. Next values are belonging (9), obedience (8), survival (8) and prestige (8). The rarest values are knowledge (7), tradition (7), maturity (6), beauty (6) and health (2). Pleasure, sexuality and stability weren't located in Japanese fairy tales.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The frequency of values in Turkish and Japanese fairy tales may differ. However, in general, the values are perceived and told in similar aspects for both culture. In some values, it can be seen that different perspectives are used in narrative. For example, despite that group consciousness is important in Japanese culture and patriotism is important for Turkish culture, selected fairy tales are focusing on individual belonging. Also, beauty value is used in same patterns both in Turkish and Japanese fairy tales. This value generally shows itself within the beauty of female characters. In fairy tales of both cultures, it is possible to see beautiful princesses. Knowledge value has two different patterns. Mainly, it's possible to see that characters use their knowledge by the desire of achieving their goals. However, both in Turkish and Japanese fairy tales, using the knowledge for evil goals is not rare. Similarly, success value shows itself in two different aspects. Characters in these fairy tales, use their intelligence, knowledge and courage to gain success. These situations are completely independent from characters' evil or good nature. Power value is being represented as physical power both in Turkish and Japanese fairy tales. Sumo wrestlers in Japanese fairy tales and pehlivan wrestlers in Turkish fairy tales often fight to prove their power. This value can sometimes be associated with prestige value. Therefore, it is important for "strong" characters to prove their strength to improve their prestige. In Turkish and Japanese fairy tales, while it's possible to see people show obedience to the people who have higher status than themselves, in some fairy tales obedience could occur between the characters who have same statuses. Religiosity value is shown in similar patterns in Turkish and Japanese fairy tales. Characters pray, sacrifice, go on pilgrimage and visit temples. Also while Shinto and Buddhist elements are core of religiosity value in Japanese fairy tales, Islam, Tengrism and Shamanism live together peacefully in Turkish fairy tales. Also, Turkish and Japanese fairy tales which contain survival value, introduces us with the characters who run away from stronger people to survive. Survival value is narrated along with power and support values. In these fairy tales, characters look for support to survive. It is possible to see global aspect as well as local aspect in fairy tales. Fairy tales become independent from their culture and come up as a mutual education tool for every people around the world. These results can be used in the goal of encouraging to translate various important books from other cultures. Fairy tales from other Turkic nations can be translated into Turkey Turkish. Also, telling fairy tales from different cultures all over the world to students may provide cultural awareness in early ages.

Author Contribution

The authors declare that the first author scanned the literature review and analyzed the data. Both of the authors contributed to the academic textualization, read the final version of the study.

Conflict Statement

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person. The second author is the thesis supervisor of the first author.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin İncelenmesi

Tekin ÇELİKKAYA
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü
tcelikkaya@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-5684-6492

Cahit KÖŞKER
MEB, Kırşehir-Merkez Şehit Ramazan Donat Ortaokulu
chtkskr@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1337-1524

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1212552
Geliş Tarihi: 30.11.2022	Revize Tarihi: 15.06.2023
	Kabul Tarihi: 19.07.2023

Atıf Bilgisi

Çelikkaya, T. ve Köşker, C. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 402-419.

ÖZ

Hayatımızda yaşanan teknolojik yenilik ve değişimlerle birlikte bilgi teknoloji çağına uygun yeni beceriler edinmemiz gerekmektedir. Bilgi teknoloji çağında insanlar mevcut duruma uyum sağlayabilmek ve yeni gelişmeleri takip edebilmek için "okuryazarlık" seviyelerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Dijital teknolojiyi yakından takip ederek bu yenilikleri eğitim ve öğretim sürecinde kullanması eğitimin kalitesini artıracaktır. Geleceğin öğretmenleri kendilerini bilgi teknoloji çağına uygun yetiştirmeleri dijital okuryazarlığın eğitim öğretimde kullanılmasına katkı sağlayacaktır. Bundan dolayı yeni nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin tespit edilmesi ayrıca bir öneme sahiptir. Bu çalışmanın amacı, geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerini farklı değişkenlere bağlı olarak incelemektir. 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İç Anadolu'da bir devlet üniversitesinde farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 223 sosyal bilgiler öğretmen adayı araştırma grubunu oluşturmaktadır. Geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Bayrakçı (2020) tarafından geliştirilen "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Yönergeye uygun olarak doldurulan nicel verilerin analizini yapmak amacıyla SPSS 20 programı kullanılarak veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve ANOVA ve t-testi yapılmıştır. Örneklem grubunda yer alan geleceğin öğretmenlerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, sınıf düzeyine göre de son sınıfta olan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaş, aile gelir durumu, kişisel bilgisayara sahip olma, sosyal ağları kullanma ve internette geçirilen zaman değişkenine göre yapılan analizlerde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Beceri, Dijital Okuryazarlık, Okuryazarlık, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı, Teknoloji.

Investigation of Digital Literacy Skill Levels of Social Studies Preservice Teacher

ABSTRACT

With the technological innovations and changes in our lives, we need to acquire new skills suitable for the information technology age. In the age of information technology, people try to improve their "literacy" level in order to adapt to the current situation and to follow new developments. Following digital technology closely and using these innovations in the education and training process will increase the quality of education. Educating the teachers of the future in accordance with the information technology age will contribute to the use of digital literacy in education. Therefore, it is also important to determine the digital literacy skill levels of teacher candidates who will raise new generations. The aim of this study is to examine the digital literacy skill levels of future social studies teachers depending on different variables. In the spring semester of the 2021-2022 academic year, 223 social studies teacher candidates from different grade levels at Kırşehir Ahi Evran University constitute the sample group of our study. When the digital literacy skill levels of the future teachers in our sample group were evaluated according to the gender variable, it was seen that there was a significant difference in terms of males, and that the digital literacy skill levels of the prospective teachers who would graduate according to the grade level were higher. It was seen that there was no significant difference in the analyzes made according to age, family income, having a personal computer, using social networks and time spent on the internet.

Keywords: Skill, DigitalLiteracy, Literacy, Social Studies Preservice Teacher, Technology.

Giriş

Teknolojik gelişmelerin etkisiyle hayatımız gelişmekte ve değişmektedir. Gelişen teknoloji hayatın her alanında etkisini artırmaktadır. Bireylerin teknolojiyi takip eden, yaşam boyu öğrenmeyle birlikte öğrendiklerini analiz edebilen, sorgulayan, araştıran ve bu araştırmaları doğrultusunda değerlendirmeler yapıp sonuçlara ulaşan, okuryazar kişiler olması istenmektedir (Günüç, Odabaşı ve Kuzu 2013). Okuma-yazma eylemi, harflerin yazıldığı metnin, metni yazan yazarın ve okuyucunun o metni analiz ettiği süreç olarak tanımlanır. Okuma ve yazma dışında bir anlamı olan okuryazarlık, farklı bağlamlar arasındaki ilişkileri analiz etme ve sosyal olarak kullanma yeteneği olarak görülmektedir (Gül, 2007).

Dijital okuryazar olmak, etkili bir şekilde iletişim kurabilmeyi gerektirir. Etkili iletişim, fikir ve duyguları herkesin anlayabileceği şekilde açıkça ifade etme yeteneğidir. Dijital okuryazarlık, dijital teknolojilerden faydalanma noktasında değişik metotlar (görsel, işitsel, metinsel vb.) hakkında bilgi edinip ve bunların belirli amaçlar için en iyi nasıl kullanılabileceğine dair eleştirel bir anlayış geliştirmeyi içerir (Yeşildal, 2018)

Eğitim uygulamaları dijital hale gelen bir dünyada toplumu bir adım öne taşımada önemli bir etkiye sahiptir. Eğitim içeriğinin dijitalleşmesinin en önemli adımlarından birisi FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesidir. Değişen ihtiyaçlarla yenilenerek zenginleşen ve dijital içerik sunan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) çalışmalarından bir diğeridir (Aktay ve Keskin, 2016).

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yer alan 27 beceriden biri de dijital okuryazarlık becerisidir. Teknolojiyle bütünleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde üniversitelere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretimde teknolojiyi nitelikli duruma getirmek amacıyla üniversitelerin fiziki imkânlarının iyileştirilmesi ve teknoloji donanımına sahip nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi gereklidir (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Ülkemizde hizmet vermekte olan sosyal bilgiler öğretmenleri eğitim teknolojileri alanında hizmet içi eğitimden geçirilmesi enerji, zaman ve maliyet açısından oldukça fazla kaynak gerektireceğinden dolayı bu yeterliliklerin imkânlar elverdiğince hizmet öncesinde gerçekleştirilmesi daha da faydalı olacaktır (Öztürk, 2006).

Bu çalışma ile “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemek” amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterlilik algıları ne düzeydedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterlilik algıları, cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi, aile gelir durumu, kişisel bir bilgisayara sahip olma durumu, sosyal ağları kullanma durumu, dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumu ve internette günlük geçirilen zamana göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterlilik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline ve grubuna yönelik açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca veri toplama aracına, çalışmada kullanılan istatistiksel analiz yöntemlerine ve çalışma etiğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeyleriyle ilgili verilerin elde edilmesinde tarama yöntemi kullanılmıştır. Geniş bir evrenle ilgili bir düşünceye

ulaşabilmek için evrenden alınan örneklem grup üzerinden yapılan çalışmalara tarama modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2004).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunda İç Anadolu'da bir devlet üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde farklı sınıf düzeylerinde bulunan geleceğin sosyal bilgiler öğretmenleri yer almaktadır. Araştırmanın örneklem grubunun oluşturulmasında basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme araştırma evrendeki bireylerin örnekleme seçilme ihtimallerinin birbirinden bağımsız olarak eşit olduğu örnekleme türüdür (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Veriler söz konusu çalışma grubunda yer alan 223 öğretmen adayından temin edilmiş ve analizler çalışma grubunun ölçeğe verdiği yanıtlar üzerinden değerlendirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan 223 öğretmen adayına ait demografik özelliklere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Özellik	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	159	71.3
	Erkek	64	28.7
	Toplam	223	100
Yaş	17-21 yaş	137	61.4
	22-27 yaş	80	35.9
	28-33 yaş	4	1.8
	33 yaş ve üzeri	2	0.9
	Toplam	223	100
Sınıf	1. sınıf	37	16.3
	2. sınıf	54	24.2
	3. sınıf	63	28.3
	4. sınıf	70	31.2
	Toplam	223	100
Aile Gelir Durumu	0-6000 TL	157	70.4
	6001-8000 TL	44	19.7
	8001-10000 TL	12	5.4
	10001 TL Üzeri	10	4.5
	Toplam	223	100
Kişisel bir bilgisayara sahip olma durumu.	Evet	146	65.5
	Hayır	77	34.5
	Toplam	223	100
Sosyal ağları kullanma durumu	Evet	212	95.1
	Hayır	11	4.9
	Toplam	223	100
Dijital okuryazarlıkla ilgi eğitim alma durumu.	Evet	51	22.9
	Hayır	172	77.1
	Toplam	223	100
İnternette günlük geçirilen zaman	1 saatten az	5	2.2
	1-2 saat arası	33	14.8
	3-4 saat arası	87	39
	5-6 saat arası	62	27.8
	7-8 saat arası	18	8.1
	9-10 saat arası	13	5.8
	10 saat üzeri	5	2.2
Toplam	223	100	

Tablo 1'e bakıldığında;

- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %71.3'i (159) kadın, %28.7'i (64) ise erkek olduğu,
- Öğretmen adaylarının %61.4'ü (137) 17-21 yaş, %35.9'u (80) 22-27 yaş, %1.8'i (4) 27-31 yaş arası ve %0.9'u (2) ise 33 yaş üzeri olduğu,

- Okudukları sınıf düzeylerine bakıldığında %16.3'si (36) 1. sınıf, %24.2'si (54) 2. sınıf, %28.3'ü (63) 3. sınıf ve %31.2'si (70) ise 4. sınıf olduğu,
- Aile gelir durumuna göre %70.4'ü (157) 0-6000 TL arası, %19.7'i (44) 6001-8000 TL arası, %5.4'ü (12) 8001-10000 TL arası ve %4.5'i (10) ise 10001 TL üzeri olduğu,
- Kişisel bir bilgisayara sahip olanların %65.5 (146), olmayanların %34.5 (57) olduğu,
- Sosyal ağları kullananların %95.1 (212), kullanmayanların %4.9 (11) olduğu,
- Dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim alanların %22.9 (51), almayanların %77.1 (172) olduğu,
- İnternette ne kadar vakit geçiriyorsunuz sorusuna %2.2'si (5) 1 saatten az, %14.8'i (33) 1-2 saat arası, %39'u (87) 3-4 saat arası, %27.8'i (62) 5-6 saat arası, %8.1'i (18) 7-8 saat arası, %5.8'i (13) 9-10 saat arası ve %2.2'i (5) 10 saat üzeri şeklinde cevap verdikleri görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Bayrakçı (2020) tarafından geliştirilen “*Dijital Okuryazarlık Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçek, “*Etik ve Sorumluluk*”, “*Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler*”, “*Günlük Kullanım*”, “*Profesyonel Üretim*”, “*Gizlilik ve Güvenlik*” ve “*Sosyal Boyut*” olmak üzere altı boyut ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek verilerinin analizi sonucunda ortaya çıkan ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanmasında; 5- 4,20 “*her zaman*”; 4,19-3,40 “*genellikle*”; 3,39-2,60 “*bazen*”; 2,59-1,80 “*nadiren*”; 1,79-1 “*hiçbir zaman*” puan aralıkları temel alınmıştır. Tablo 2’de boyutlara bağlı olan maddelerin dağılımı ve toplam sayısı gösterilmiştir.

Tablo 2

Dijital Okuryazarlık Ölçeğine İlişkin Alt Düzeyler

Düzyer İsmi	Madde Numaraları	Madde sayısı
Etik ve Sorumluluk	1-2-3-4-5-6-7	7
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	8-9-10-11-12-13	6
Günlük Kullanım	14-15-16-17-18-19	6
Profesyonel Üretim	20-21	2
Gizlilik ve Güvenlik	22-23-24-25	4
Sosyal Boyut	26-27-28-29	4

Bayrakçı (2020) geliştirmiş olduğu ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık değerini 0,911 olarak hesaplamıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha değerinin alt sınır değeri $\alpha=0,70$ olarak alınmaktadır (Büyüköztürk, 2002; Field, 2009; Karasar, 2014; Tavşancıl, 2010). Bu değer ölçeğin güvenilir ve iç tutarlıya sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma grubu tarafından doldurulan ölçekler incelenerek, yönergeye uygun olarak doldurulup doldurulmadığının kontrolü yapılmış ve sonucunda ulaşılan nicel verilerin analizine geçilmiştir. Verilerin analizini yapmak amacıyla SPSS 20 programı kullanılarak veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

ANOVA ve t-testi gibi testlerin, normal dağılımlı verilerle ilgili çalışmalarda kullanılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu nedenle hangi istatistiksel tekniklerin kullanılacağına karar vermek üzere yapılan normallik testi sonucunda Kolmogorov Siminov testi yapılmış ve p değeri 0,2 çıkması sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. İlgili koşulların sağlanması ile araştırma verilerinin analizinde t-testi ve anaova gibi testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırmanın veri toplama sürecinde araştırmacı, gönüllü öğretmen adaylarına ölçekleri dağıtıp gerekli açıklamaları yapmıştır. Öğretmen adaylarının ölçekleri yanıtlamaları ortalama 20 dakika sürmüştür.

Yapılan bu çalışmada “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” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Etik değerlendirmeyi yapan Araştırmanın gerçekleştiği İç Anadolu’da bir devlet üniversitesinin etik kurulu 21.04.2022 tarihinde 2022/03/11 belge sayı numarasıyla etik değerlendirmemizi olumlu sonuçlandırmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılmış olan verilerin istatistiksel analizlerine yer verilmiştir. Başlıkların uzun olması dolayısıyla Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları yerine SBÖA kısaltması Dijital Okuryazarlık Yeterlilik yerine DOY kısaltması kullanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterlilik algı düzeyini belirlemek amacıyla uygulanan ölçek “etik ve sorumluluk, genel bilgi ve işlevsel beceriler, günlük kullanım, profesyonel üretim, gizlilik ve güvenlik ile sosyal boyut” düzeylerinden oluşmaktadır. Buna göre sırasıyla bu düzeylere ait ölçek puan ortalama ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 3
SBÖA Etik ve Sorumluluk Düzeyine İlişkin Bulgular

Etik ve Sorumluluk Boyutu		Etik ve Sorumluluk Düzeyi					\bar{x}	Ss
		5- Çok İyi Düzeyde	4- İyi Düzeyde	3- Orta Düzeyde	2- Az Düzeyde	1- Hiç		
“1.Günlük hayatta olduğu gibi dijital ortamlarda da kişisel veya yasal haklarının (mahremiyet, telif, konuşma özgürlüğü vb.) devam ettiğinin farkındayım.”	n	102	90	22	9	-	4.27	0.80
	%	45.7	40.4	9.9	4	-		
“2.Çevrim içi ortamlarda kendimin ve başkalarının kişisel verilerini (fotoğraf, adres, aile bilgileri vb.) korumak için nasıl davranmam gerektiğini bilirim.”	n	114	94	10	3	2	4.41	0.72
	%	51.1	42.2	4.5	1.3	0.9		
“3.Çevrim içi ortamlarda eriştiğim bilgilerin doğru olup olmadığını farklı kaynaklardan sorgulayabilirim.”	n	93	108	17	5	-	4.29	0.70
	%	41.7	48.4	7.6	2.2	-		
“4.Çevrim içi ortamlarda siber zorbalık (aşağılama, küfür, nefret söylemi vb.) ve istismar gibi davranışların etik ve yasal sorumluluklarının farkındayım.”	n	123	87	10	2	1	4.47	0.66
	%	55.2	39	4.5	0.9	0.4		
“5.Bilişsel ve ahlakî gelişime uygun olan dijital oyunları ve içerikleri ayırt edebilirim.”	n	109	99	11	3	1	4.39	0.67
	%	48.9	44.4	4.9	1.3	0.4		
“6.Çevrim içi ortamlarda yaptığım her şeyin kaydedildiğinin farkındayım.”	n	110	91	20	2	-	4.38	0.68
	%	49.3	40.8	9	0.9	-		
“7.Dijital ortamlarda telif haklarının ihlalden	n	100	98	21	4	-	4.31	0.61
	%	49.3	40.8	9	0.9	-		

doğabilecek etik ve yasal sorumlulukların farkındayım.”	n						
	%	44.8	43.9	9.4	1.8	-	
Toplam							4.36 0.48

Dijital Okuryazarlık becerisinin birinci alt boyutu “Etik ve Sorumluluk” olup bu alt boyutla ilgili olarak öğretmen adaylarının kullanım düzeyi yüzdesi ve ortalamasına ilişkin değerler Tablo 3’te gösterilmektedir. Tablo 3 incelendiğinde *etik ve sorumluluk* boyutu kapsamında maddelerin aritmetik ortalamalarının 4.27 ile 4.47 arasında değiştiği görülmektedir. En düşük aritmetik ortalama (4.27) ölçeğin 1. maddesindeki “*Günlük hayatta olduğu gibi dijital ortamlarda da kişisel veya yasal haklarımın (mahremiyet, telif, konuşma özgürlüğü vb.) devam ettiğinin farkındayım.*” ifadesine ait iken, en yüksek aritmetik ortalama (4.47) ise ölçeğin 4. maddesindeki “*Çevrim içi ortamlarda siber zorbalık (aşağılama, küfür, nefret söylemi vb.) ve istismar gibi davranışların etik ve yasal sorumluluklarının farkındayım.*” ifadesine aittir. Etik ve Sorumluluk boyutuna ait genel aritmetik ortalama 4.36 olup ve bu boyutta öğretmen adaylarının yeterlilik düzeylerinin “çok iyi” düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4
SBÖA Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler Düzeyine İlişkin Bulgular

Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler Boyutu		Düzyen					X̄	ss
		5- Çok İyi Düzeyde	4- İyi Düzeyde	3- Orta Düzeyde	2- Az Düzeyde	1-Hiç		
“8.Lisanslı yazılım, demo yazılım, korsan yazılım, kötü amaçlı yazılım ve crack kavramlarının ne olduğunu bilirim.”	n	43	68	85	23	4	3.55	0.97
	%	19.3	30.5	38.1	10.3	1.8		
“9.Donanım ve yazılım teknolojilerinin ne olduğunu bilirim.”	n	33	69	98	22	1	3.49	0.87
	%	14.8	30.9	43.9	9.9	0.4		
“10.Bilgisayarına işletim sistemini kurabilirim/format atabilirim.”	n	23	45	75	64	16	2.97	1.09
	%	10.3	20.2	33.6	28.7	7.2		
“11.Bilgisayarına ya da diğer elektronik cihazlarına yazılım veya program yükleyebilirim.”	n	26	63	74	46	14	3.18	1.08
	%	11.7	28.3	33.2	20.6	6.3		
“12.Torent, İnternet, World Wide Web (www) ifadelerinin ne anlama geldiğini bilirim.”	n	40	81	60	32	10	3.48	1.08
	%	17.9	36.3	26.9	14.3	4.5		
“13.Yasaklı İnternet sitelerine erişmek için cihazların proxy/dns ayarlarını değiştirebilirim.”	n	25	38	61	73	26	2.83	1.17
	%	11.2	17	27.4	32.7	11.7		
Toplam							3.27	0.79

Dijital Okuryazarlık becerisinin ikinci alt boyutu “Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler” olup bu alt boyutla ilgili olarak öğretmen adaylarının kullanım düzeyi yüzdesi ve ortalamasına ilişkin değerler Tablo 4’te gösterilmektedir. Tablo 4 incelendiğinde *genel bilgi ve işlevsel beceriler* boyutu kapsamında maddelerin aritmetik ortalamalarının 2.83 ile 3.55 arasında değiştiği görülmektedir. En düşük aritmetik ortalama (2.83) ölçeğin 13. maddesindeki “*Yasaklı İnternet sitelerine erişmek için cihazların proxy/dns ayarlarını değiştirebilirim*” ifadesine ait iken, en yüksek aritmetik ortalama

(3.55) ise ölçeğin 8. maddesindeki “*Lisanslı yazılım, demo yazılım, korsan yazılım, kötü amaçlı yazılım ve crack kavramlarının ne olduğunu bilirim.*” ifadesine aittir. Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler boyutuna ait genel aritmetik ortalama 3.27 olup ve bu boyutta öğretmen adaylarının yeterlilik düzeylerinin “*orta*” düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 5
SBÖA Günlük Kullanım Düzeyine İlişkin Bulgular

Günlük Kullanım Boyutu		5- Çok İyi Düzeyde	4- İyi Düzeyde	3- Orta Düzeyde	2- Az Düzeyde	1- Hiç	\bar{x}	ss
		n	%	n	%	n		
“14.e-Devlet uygulamalarını (MHRS, UYAP, vergi ve ceza sorgulama vb.) etkin kullanabilirim.”	n	123	84	10	6	-	4.45	0.70
	%	55.2	37.7	4.5	2.7	-		
“15.Bulut bilişim teknolojilerini (Google Drive, iCloud, Dropbox vb.) günlük hayatta etkin kullanabilirim.”	n	76	94	39	12	2	4.03	0.90
	%	34.1	42.2	17.5	5.4	0.9		
“16.Mobil cihazlarda takvimi sadece tarihe bakmak için değil; aynı zamanda anımsatıcı, not alma, etkinlik oluşturma vb. işler için de kullanabilirim.”	n	106	88	18	8	3	4.28	0.86
	%	47.5	39.5	8.1	3.6	1.3		
“17.Çevrim içi ortamlarda "video yüklemek/canlı yayın yapmak" gibi etkinliklerde bulunabilirim.”	n	64	79	40	30	10	3.70	1.15
	%	28.7	35.4	17.9	13.5	4.5		
“18.Rezervasyon, alışveriş, adres bulma vb. gündelik pratiklerde dijital teknolojileri etkin kullanabilirim.”	n	120	85	13	3	2	4.42	0.74
	%	53.8	38.1	5.8	1.3	0.9		
“19.Kullandığım bir web sayfasını sık kullanılanlara veya yer imlerine ekleyebilirim.”	n	89	81	35	14	4	4.06	0.98
	%	39.9	36.3	15.7	6.3	1.8		
Toplam							4.15	0.57

Dijital Okuryazarlık becerisinin üçüncü alt boyutu “Günlük Kullanım” olup bu alt boyutla ilgili olarak öğretmen adaylarının kullanım düzeyi yüzdesi ve ortalamasına ilişkin değerler Tablo 5’te gösterilmektedir. Tablo 5 incelendiğinde *günlük kullanım* boyutu kapsamında maddelerin aritmetik ortalamalarının 3.70 ile 4.45 arasında değiştiği görülmektedir. En düşük aritmetik ortalama (3.70) ölçeğin 17. maddesindeki “*Çevrim içi ortamlarda "video yüklemek/canlı yayın yapmak" gibi etkinliklerde bulunabilirim.*” ifadesine ait iken, en yüksek aritmetik ortalama (4.45) ise ölçeğin 14. maddesindeki “*e-Devlet uygulamalarını (MHRS, UYAP, vergi ve ceza sorgulama vb.) etkin kullanabilirim.*” ifadesine aittir. Günlük kullanım boyutuna ait genel aritmetik ortalama 4.15 olup ve bu boyutta öğretmen adaylarının yeterlilik düzeylerinin “*iyi*” düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 6
SBÖA Profesyonel Üretim Düzeyine İlişkin Bulgular

Profesyonel Üretim Boyutu		Profesyonel Üretim Düzeyi					\bar{X}	ss
		5- Çok İyi Düzeyde	4- İyi Düzeyde	3- Orta Düzeyde	2- Az Düzeyde	1- Hiç		
“20.Dijital teknolojilere dayalı yazılım/uygulama geliştirebilirim.”	n	10	21	69	75	48	2.41	1.06
	%	4.5	9.4	30.9	33.6	21.5		
“21.Programlama dillerinden (Java, C, Visual Basic, PHP, vb.) en az birini kullanabilirim.”	n	17	41	58	66	41	2.67	1.19
	%	7.6	18.4	26	29.6	18.4		
Toplam						2.54	0.97	

Dijital Okuryazarlık becerisinin dördüncü alt boyutu “Profesyonel Üretim” olup bu alt boyutla ilgili olarak öğretmen adaylarının kullanım düzeyi yüzdesi ve ortalamasına ilişkin değerler Tablo 6’da gösterilmektedir. Tablo 6 incelendiğinde *profesyonel üretim* boyutu kapsamında maddelerin aritmetik ortalamalarının 2.41 ile 2.67 arasında değiştiği görülmektedir. En düşük aritmetik ortalama (2.41) ölçeğin 20. maddesindeki “*Dijital teknolojilere dayalı yazılım/uygulama geliştirebilirim.*” ifadesine ait iken, en yüksek aritmetik ortalama (2.67) ise ölçeğin 21. maddesindeki “*Programlama dillerinden (Java, C, Visual Basic, PHP, vb.) en az birini kullanabilirim.*” ifadesine aittir. Profesyonel Üretim boyutuna ait genel aritmetik ortalama 2.54 olup ve bu boyutta öğretmen adaylarının yeterlilik düzeylerinin “az” düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 7
SBÖA Gizlilik ve Güvenlik Düzeyine İlişkin Bulgular

Gizlilik ve Güvenlik Boyutu		Gizlilik ve Güvenlik Düzeyi					\bar{X}	ss
		5- Çok İyi Düzeyde	4- İyi Düzeyde	3- Orta Düzeyde	2- Az Düzeyde	1- Hiç		
“22.Uygulamaların kişisel bilgileri (konum, rehber, kamera vb.) erişimini kısıtlamayı bilirim.”	n	69	103	39	11	1	4.02	0.85
	%	30.9	46.2	17.5	4.9	0.4		
“23.İstenmeyen/spam epostaları ve ortalama mesajları tanıyıp engelleyebilirim.”	n	88	96	28	8	3	4.15	0.87
	%	39.5	43	12.6	3.6	1.3		
“24.Sosyal ağlardaki paylaşımlarımda ve profilimdekigizlilik/güvenlik ayarlarımı değiştirebilirim.”	n	120	87	9	7	-	4.43	0.71
	%	53.8	39	4	3.1	-		
“25.Nasıl güçlü bir şifre oluşturacağımın farkındayım.”	n	125	72	19	6	1	4.40	0.79
	%	56.1	32.3	8.5	2.7	0.4		
Toplam						4.25	0.59	

Dijital Okuryazarlık becerisinin beşinci alt boyutu “Gizlilik ve Güvenlik” olup bu alt boyutla

ilgili olarak öğretmen adaylarının kullanım düzeyi yüzdesi ve ortalamasına ilişkin değerler Tablo 7’de gösterilmektedir. Tablo 7 incelendiğinde *gizlilik ve güvenlik* boyutu kapsamında maddelerin aritmetik ortalamalarının 4.02 ile 4.43 arasında değiştiği görülmektedir. En düşük aritmetik ortalama (4.02) ölçeğin 22. maddesindeki “*Uygulamaların kişisel bilgilerime (konum, rehber, kamera vb.) erişimini kısıtlamayı bilirim.*” ifadesine ait iken, en yüksek aritmetik ortalama (4.43) ise ölçeğin 24. maddesindeki “*Sosyal ağlardaki paylaşımlarımda ve profilimdeki gizlilik/güvenlik ayarlarımı değiştirebilirim.*” ifadesine aittir. Gizlilik ve Güvenlik boyutuna ait genel aritmetik ortalama 4.25 olup ve bu boyutta öğretmen adaylarının yeterlilik düzeylerinin “*iyi*” düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 8

SBÖA Sosyal Düzeye İlişkin Bulgular

Sosyal Boyut		Düzeyde					\bar{x}	ss
		5- Çok İyi	4- İyi	3- Orta	2- Az	1- Hiç		
“26.Web tasarım sistemlerini (Weebly, Wordpress vb.) kullanarak İnternet sitesi tasarlayıp yayımlayabilirim.”	n	13	45	70	74	21	2.79	1.05
	%	5.8	20.2	31.4	33.2	9.4		
“27.Kendi blog sayfamda veya farklı bloglarda yazı yazıp, paylaşabilirim.”	n	45	71	72	31	4	3.54	1.02
	%	20.2	31.8	32.3	13.9	1.8		
“28.Dijital teknolojiler yardımıyla çeşitli imajları (fotoğraf, ses kaydı ve video vb.) değiştirip, yeni içerikler üretebilirim.”	n	51	85	66	21	-	3.74	0.91
	%	22.9	38.1	29.6	9.4	-		
“29.Alanımla ilgili en az bir tane yazılımı (Photoshop, SPSS, Premiere, Office Word vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.”	n	67	106	36	14	-	4.01	0.84
	%	30	47.5	16.1	6.3	-		
Toplam							3.52	0.64

Dijital Okuryazarlık becerisinin altıncı alt boyutu “Sosyal” olup bu alt boyutla ilgili olarak öğretmen adaylarının kullanım düzeyi yüzdesi ve ortalamasına ilişkin değerler Tablo 8’de gösterilmektedir. Tablo 8 incelendiğinde *sosyal* boyutu kapsamında maddelerin aritmetik ortalamalarının 2.79 ile 4.01 arasında değiştiği görülmektedir. En düşük aritmetik ortalama (2.79) ölçeğin 26. maddesindeki “*Web tasarım sistemlerini (Weebly, Wordpress vb.) kullanarak İnternet sitesi tasarlayıp yayımlayabilirim.*” ifadesine ait iken, en yüksek aritmetik ortalama (4.01) ise ölçeğin 29. maddesindeki “*Alanımla ilgili en az bir tane yazılımı (Photoshop, SPSS, Premiere, Office Word vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.*” ifadesine aittir. Sosyal boyuta ait genel aritmetik ortalama 3.52 olup ve bu boyutta öğretmen adaylarının yeterlilik düzeylerinin “*orta*” düzeyde olduğu görülmektedir.

SBÖA DOY Düzeylerinin Cinsiyet Farklılığına İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Yeterlilik düzeyine ilişkin cinsiyet değişkenine göre anlamlılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız grup t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9
SBÖA DOY Düzeylerinin Cinsiyet Göre Farklılığına İlişkin t-testi Sonuçları

Düzyey	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	Sd	P
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler Boyutu	Kadın	158	3.1414	.75272	-4.170	221	.000
	Erkek	65	3.6128	.80207			
Profesyonel Üretim Boyutu	Kadın	158	2.4335	.95621	-2.698	221	.008
	Erkek	65	2.8154	.97054			
Toplam	Kadın	158	3.6526	.40504	-2.072	221	.039
	Erkek	65	3.7759	.40041			

Tablo 9’da görüldüğü gibi kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterlilik düzeyi puan ortalamalarının cinsiyetle olan ilişkisi için yapılan t testi sonucunda: Genel bilgi ve işlevsel beceriler boyutu t (221): -4.170 – p< .05; profesyonel üretim boyutu t(221):-2.698 – p< .05 ve toplam t(221): -2.072 – p< .05 ortalama puanlarında erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Diğer boyutların ortalama puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

SBÖA DOY Düzeylerinin Dijital Okuryazarlıkla İlgili Eğitim Alma Durumuna İlişkin Analizi

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Yeterlilik Algı düzeyine ilişkin dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim alma değişkenine göre anlamlılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız grup t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10
SBÖA DOY düzeylerinin Dijital Okuryazarlıkla İlgili Eğitim Alma Durumuna İlişkin Analizi (t-Testi)

Düzyey	Dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim alma durumu	n	\bar{X}	ss	t	Sd	p
Günlük Kullanım Boyutu	Evet	54	4.2932	.49941	1.979	221	.049
	Hayır	169	4.1174	.58858			
Profesyonel Üretim Boyutu	Evet	54	3.0093	.94415	4.171	221	.000
	Hayır	169	2.3964	.93839			
Sosyal Boyut	Evet	54	3.7083	.58024	2.418	221	.016
	Hayır	169	3.4675	.65441			
Toplam	Evet	54	3.8690	.33139	3.861	221	.000
	Hayır	169	3.6309	.41244			

Tablo 10’da görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterlilik algılarının dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim alıp almama durumu ilişkisi için yapılan t testi sonucunda: Günlük Kullanım boyutu t(221):1.979, profesyonel üretim boyutu t(221):4.171, sosyal boyut t(221): 2.418 ve toplam t(221): 3.861 – p< .05 ortalama puanları dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim alan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

SBÖA DOY Düzeylerinin Okudukları Sınıf Durumu Farklılığına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okudukları sınıf değişkenine göre anlamlılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle grupların dağılımının homojen olup olmadığı sınınanmış ve homojen olduğu saptanmıştır (LF=0.173; p= .914; p> .05). Bu bağli olarak tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

SBÖA Okudukları Sınıf Durumu

Betimsel İstatistikler				
Gruplar	Okudukları Sınıf Durumu	n	\bar{X}	ss
1	1. sınıf	36	3.64	.37
2	2. sınıf	54	3.55	.40
3	3. sınıf	63	3.63	.38
4	4. sınıf	70	3.86	.38
	Toplam	223	3.68	.40

Tablo 11'e göre 4 farklı sınıf seviyesinden 223 kişilik bir öğrenci grubunun, dijital okuryazarlık yeterlilik düzeyine ilişkin analiz yapılmıştır.

Tablo 12

SBÖA DOY düzeylerinin Okudukları Sınıf Durumu İle Arasındaki Farklılığı Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyans Kaynakları	KT	sd	KO	F	p	Anamlı Fark
G.Arası	3.55	3	1.18			
G.İçi	33.16	219	.15	7.83	.000	VAR
Toplam	36.71	222				

Tablo 12'ye göre Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterlilik düzeyi puan ortalamalarının okudukları sınıf değişkenine göre analiz sonuçları anlamlı bir farklılık göstermiştir (F (3-219) =7.83; $p < .05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bakılan Tukey testi sonuçlarına göre 1, 2 ve 3. sınıflarda olanlara göre 4. Sınıfta olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterlilik algılarının kişisel bir bilgisayara sahip olma vesosyal ağları kullanma ilişkisi için yapılan t testi sonucunda vedijital okuryazarlık yeterlilik düzeyi puan ortalamalarının yaş, aile gelir durumu veinternette geçirilen zaman değişkenine göre ANOVA testi analiz sonuçlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

SBÖA DOY Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Bu çalışmadaki son alt problemde “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterlilik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak ifade edilmişti. Tablo 13'te bu ilişkiyi ortaya koymak için ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlar Pearson korelasyonu ile analiz edilmiştir.

Tablo 13

SBÖA DOY Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Etik ve Sorumluluk	Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	Günlük Kullanım	Profesyonel Üretim	Gizlilik ve Güvenlik	Sosyal Boyut
Etik ve Sorumluluk	r	1				
	p					
	n	223				
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	r	.13	1			
	p	.05				
	n	223	223			
Günlük Kullanım	r	.41**	.21**	1		
	p	.00	.00			
	n	223	223	223		
Profesyonel Üretim	r	-.12	.32**	-.03	1	
	p	.05	.00	.65		

	n	223	223	223	223		
Gizlilik ve Güvenlik	r	.43**	.16	.58**	-.04	1	
	p	.00	.01	.00	.52		
	n	223	223	223	223	223	
Sosyal Boyut	r	.15	.42**	.22**	.41**	.24**	1
	p	.01	.00	.00	.00	.00	
	n	223	223	223	223	223	223

** Korelasyon $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13'te görüldüğü gibi, Etik ve Sorumluluk Boyutu ile Günlük Kullanım Boyutu ($r=.41$; $p<.01$) arasında, Etik ve Sorumluluk Boyutu ile Gizlilik ve Güvenlik Boyutu arasında ($r=.43$; $p<.01$) arasında, Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler Boyutu ile Günlük Kullanım Boyutu arasında ($r=.21$; $p<.01$), Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler Boyutu ile Profesyonel Üretim Boyutu arasında ($r=.32$; $p<.01$), Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler Boyutu ile Sosyal Boyut arasında ($r=.42$; $p<.01$), Günlük Kullanım Boyutu ile Gizlilik ve Güvenlik Boyutu arasında ($r=.58$; $p<.01$), Günlük Kullanım Boyutu ile Sosyal Boyut arasında ($r=.22$; $p<.01$), Profesyonel Üretim Boyutu ile Sosyal Boyut arasında ($r=.41$; $p<.01$) ve Gizlilik ve Güvenlik Boyut ile Sosyal Boyut arasında ($r=.24$; $p<.01$) DOY ölçeğinin alt boyutları arasında $p < .01$ düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmaya katılan Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinden 223 sosyal bilgiler öğretmen adayının dijital okuryazarlık beceri düzeyi ortalaması 3.68'dir. Bu puan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının iyi düzeyde dijital okuryazarlık beceri düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerinde erkeklerin kadınlara göre daha yüksek bir beceriye sahip olduğu görülmektedir. Daha önceden yapılmış olan çalışmalarda Kıyıcı (2008), Timur ve Akkoyunlu (2014), Acar (2015), Tekin ve Polat (2017), Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) ile Ocak ve Karakuş (2019) yaptıkları çalışmalarda erkeklerin kadınlara göre daha yüksek bir beceriye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun olası nedenleri ise erkeklerin bilgisayar oyunlarına ve bilişim teknolojilerine daha fazla ilgi göstermesi olabilir.

Geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri yaş, aile gelir durumu ve internette geçirilen zaman özelliklerine göre yapılan analizlerde anlamlılık içermediği görülmüştür. Yontar (2019) yaş özelliğine bağlı olarak anlamlılık içermediği, Öçal (2017) ve Acar (2015) ise anlamlılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Acar (2015) ve Yeşildal (2018) aile gelir durumu özelliği ile dijital okuryazarlık beceri düzeyi arasında anlamlılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), Öçal (2017) ve Acar (2015) internete geçirilen zaman özelliğine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna, Göldağ ve Kanat (2018) ise anlamlılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Dijital teknolojilerin hayatın her alanında karşımıza çıkması ve her an elimizin altında olması bu durumu ortaya çıkardığı düşünülebilir.

Geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri okudukları sınıf özelliğine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Farkın 1, 2 ve 3. sınıflarda olanlara göre 4. sınıfta olanların lehine olduğu bulunmuştur. 4. sınıfa kadar gelen öğretmen adayının dersleri için yapmış olduğu çalışmalar, sunumlar ve ödevler bu becerinin gelişmesine katkı sağlamış olabilir. Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), Kozan (2018) ve Hamutoğlu ve diğerleri (2017), tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin kişisel bir bilgisayara sahip olma durumu özelliğine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Kıyıcı (2008), Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), Göldağ ve Kanat (2018) ve Kozan (2018) kişisel bir bilgisayara sahip olma durumu ile dijital okuryazarlık beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin

olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalarda çalışmanın sonucunun farklı çıkmasının temel nedeni olarak zaman faktörü ve kullanılan ölçeklerin dijital okuryazarlığı ölçen madde içeriklerinin farklılığı gösterilebilir.

Geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin sosyal ağları kullanma durumu özelliğine göre anlamlılık göstermediği görülmüştür. Göldağ ve Kanat (2018) sosyal ağları kullanma durumu ile dijital okuryazarlık beceri düzeyleri arasında anlamlılık göstermediği, Hamutoğlu ve diğerleri (2017) ise anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim alma özelliğine göre günlük kullanım boyutu, profesyonel üretim boyutu, sosyal boyut ve toplamda eğitim alan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dijital okuryazarlıkla ilgili 51 öğretmen adayının eğitim aldığı 172 öğretmen adayının ise eğitim almadığı görülmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde şu öneriler bulunmuştur:

- Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile sınıf düzeyi arasındaki farkı giderebilmek için lisans sürecinin başında verilen bilgisayar dersi ile yetinilmeyip gerekirse yeni derslerde programa alınarak lisans eğitiminin tamamına yayılması sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının derslerde aldıkları ödev ve proje gibi etkinlikler dijital okuryazarlık beceri düzeylerini geliştirmelerine fırsat sağlayacak şekilde yaptırılabilir.
- Ölçeğimizde yer alan dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim alma değişkeniyle ilgili bulgulara baktığımızda katılımcıların büyük bir bölümünün eğitim almadığı göz önüne alındığında geleceğin öğretmenlerine göreve başlamadan önce aday öğretmenlik sürecinde dijital okuryazarlık ile ilgili eğitim verilmesi sağlanabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Mevcut çalışmada her yazar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmamızda çıkar çatışması oluşturabilecek bir durum yoktur.

Açıklama: Bu çalışma 13. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi Iconte 2022, 12-14 Mayıs Türkiye'de sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

Kaynaklar

- Acar, Ç. (2015). *Anne ve babaların ilkökul ortaokul ve lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktay, S. ve Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (Eba) İncelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Bayrakçı, S. (2020). *Dijital yetkinlikler bütünü olarak dijital okuryazarlık: Ölçek geliştirme çalışması*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Testlerin geçerlik ve güvenirlik analizlerinde kullanılan bazı istatistikler, Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage publications.
- Göldağ, B. ve Kanat, S. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin dijital okuryazarlık durumları. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 70, 77-92.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-30.
- Günüç, S., Odabaşı, F. H. ve Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir Twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K. ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe 'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi
- Kıyıcı, M. (2008). *Öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kozan, M. (2018). *BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Elazığ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Öçal, F. N. (2017). *İlkokul öğretmenleri ve velilerin kendileri ile velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algısı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özerbaş, M. A. ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25
- Öztürk, T. (2006). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Balıkesir Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, Ü. ve Yıldırım, T. (2016). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 632-649.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Tekin, A. ve Polat, E. (2017). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyleri ve çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 635-658.
- Timur, B., Timur, S. ve Akkoyunlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 41-59.

- Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Bahçivan, E. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları, *Journal of EducationandFuture*, 12, 19-29.
- Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.

Extended Abstract

Introduction

One of the 27 skills included in the Social Studies course is digital literacy. Universities have a great responsibility in the effective realization of Social Studies teaching integrated with technology. In order to make technology qualified in teaching, it is necessary to improve the physical facilities of universities and to train qualified teachers with technology equipment (Şimşek and Yıldırım, 2016, p.635). Since in-service training of many Social Studies teachers serving in our country in the field of educational technologies will require quite a lot of resources in terms of energy, time and cost, it will be even more beneficial to realize these qualifications before the service as much as possible (Öztürk, 2006, p.16).

The aim of the study is to support future research by determining the digital literacy levels of preservice teacher, who will be role models in the education of individuals who share their knowledge and life experiences, contribute to the development of society and raise the literate of the future.

The aim of this study is to determine the proficiency levels of social studies preservice teacher in the field of digital literacy. For this purpose, answers to the following questions were sought.

1. What is the level of digital literacy proficiency perceptions of social studies preservice teacher?
2. Do social studies preservice teacher' perceptions of digital literacy proficiency differ according to gender, age, class level, family income, having a personal computer, using social networks, receiving education on digital literacy, and time spent on the internet daily?
3. Is there a significant relationship between social studies preservice teacher' digital literacy competency sub-dimensions?

Method

Research Model

In our study, the scanning method was used to obtain data on the digital literacy skill levels of social studies teacher candidates. In order to reach an idea about a large universe, the sample taken from the universe is defined as a screening model for the studies conducted on the group (Karasar, 2004, p.77).

Research Group

The sample group of this study includes future Social Studies teachers at different grade levels in the spring semester of the 2021-2022 academic year at a state university Education Faculty in Central Anatolia. Simple random sampling method was used in forming the sample group of the study. Random sampling is the type of sampling in which the probability of individuals in the research universe to be selected for sampling is equal independently of each other (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). The data were obtained from 223 pre-service teachers in the aforementioned study group and the analyzes were evaluated based on the answers given by the study group to the scale.

Data Collection Tool

In our study, the "Digital Literacy Scale" developed by Bayrakçı (2020) was used to determine the digital literacy skill levels of future social studies teachers. The scale consists of six dimensions: "Ethics and Responsibility", "General Knowledge and Functional Skills", "Daily Use", "Professional Production", "Privacy and Security" and "Social Dimension".

Bayrakçı (2020) calculated the Cronbach Alpha internal consistency value of the digital literacy scale as 0.911.

Analysis of Data

Tests such as ANOVA and t-test should be used in studies on normally distributed data (Büyüköztürk, 2003). For this reason, Kolmogorov Siminov test was performed as a result of the normality test to decide which statistical techniques to use and it was seen that the data showed a normal distribution. By providing the relevant conditions, it was decided to use parametric tests in the analysis of the research data.

Research Ethics

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out. The ethics committee of the university, where the research was carried out, made the ethical evaluation and concluded our ethical evaluation positively with the document number 2022/03/11 on 21.04.2022.

Findings, Conclusion, Discussion and Recommendations

The average digital literacy skill level of 223 Social Studies teacher candidates from Kırşehir Ahi Evran University who participated in the study is 3.68. This score shows that Social Studies teacher candidates have a good level of digital literacy skills.

In the analysis of the digital literacy skill levels of future social studies teachers according to the gender variable, it is seen that men have a higher skill than women. In previous studies, Kıyıcı (2008), Timur and Akkoyunlu (2014), Acar (2015), Tekin and Polat (2017), Özerbaş and Kuralbayeva (2018) and Ocak and Karakuş (2019) found that males had a higher incidence than females. concluded that he had the skills. Possible reasons for this may be that men show more interest in computer games and information technologies.

It was seen that the digital literacy skill levels of future social studies teachers were not significant in the analyzes made according to age, family income status and time spent on the internet. Yontar (2019) concluded that there was no significance depending on age, while Öçal (2017) and Acar (2015) concluded that it was significant. Acar (2015) and Yeşildal (2018) concluded that there is a significant relationship between family income status and digital literacy skill level. Özerbaş and Kuralbayeva (2018), Öçal (2017) and Acar (2015) concluded that there was a significant difference according to the time spent on the internet, while Göldağ and Kanat (2018) concluded that it was not significant. It can be thought that the emergence of digital technologies in all areas of life and the fact that they are always at our fingertips reveals this situation.

It has been concluded that the digital literacy skill levels of future social studies teachers show a significant difference according to the class they study. The difference was found to be in favor of the 4th grade students compared to the 1st, 2nd and 3rd grade students. The studies, presentations and assignments made by the pre-service teacher up to the 4th grade may have contributed to the development of this skill. In the studies conducted by Özerbaş and Kuralbayeva (2018), Kozan (2018) and Hamutoğlu et al. (2017), they concluded that there is a significant difference according to the grade level variable.

It has been concluded that the digital literacy skill levels of future social studies teachers do not show a significant difference according to the feature of having a personal computer. Kıyıcı (2008), Özerbaş and Kuralbayeva (2018), Göldağ and Kanat (2018) and Kozan (2018) concluded that there is a significant relationship between having a personal computer and digital literacy skill level. The main reason for the different results of the studies in the studies can be shown as the time factor and the difference in the content of the items measuring digital literacy in the scales used.

It has been observed that the digital literacy skill levels of future social studies teachers do not show any significance according to the status of using social networks. Göldağ and Kanat (2018) concluded that there was no significant difference between using social networks and digital literacy skill levels, while Hamutoğlu et al. (2017) concluded that there was a significant difference.

It has been concluded that digital literacy skill levels show a significant difference in favor of the daily use dimension, professional production dimension, social dimension and total education teacher candidates according to the ability to receive training on digital literacy. No significant difference was found in other dimensions. It is seen that 51 teacher candidates received training on digital literacy and 172 teacher intellectuals did not receive training.

As a result of the findings obtained from the study, the following suggestions were made:

- In order to eliminate the difference between the digital literacy skill levels of teacher candidates and their grade level, the computer course given at the beginning of the undergraduate process should not be contented with, but if necessary, it can be included in the program in new courses and it can be extended to the entire undergraduate education.
- Activities such as homework and projects that teacher candidates take in classes can be done in a way that will allow them to improve their digital literacy skills.
- When we look at the findings about the digital literacy training variable in our scale, considering that most of the participants did not receive any training, it can be ensured that future teachers are provided with training on digital literacy during the novice teaching process before they start to work.

Türkiye’de Katılım Finans Sektörünün Kurumsal Kapasitesinin Artırılmasına Yönelik Bir Model Önerisi

Hüsnü TEKİN
Economic Cooperation Organization
tekinhusnu@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0003-2851-8015

Ömer Faruk TEKDOĞAN
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
omerfaruk.tekdogan@asbu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-4397-1718

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1133906

Geliş Tarihi: 21.06.2022

Revize Tarihi: 03.05.2023

Kabul Tarihi: 26.07.2023

Atf Bilgisi

Tekin, H. ve Tekdoğan, Ö. F. (2023). Türkiye’de katılım finans sektörünün kurumsal kapasitesinin artırılmasına yönelik bir model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 420-439.

ÖZ

Dünya genelinde İslami finans, ülkemizde genellikle katılım finans olarak isimlendirilen sektör son 20 yıllık süreçte çift haneli büyüme göstererek 2021 yılı sonu itibarıyla yaklaşık 3 trilyon dolar seviyesine ulaşmıştır. Katılım finans sektörünün reel ekonomi ile doğrudan bağlantılı olan iş modelleri ile mevcut reel ekonomiden oldukça uzaklaşmış finansal sistemin oluşturduğu risklere çözüm getirecek nitelikte daha adil, daha insani bir finansal sistem alternatifi olduğu göz ardı edilemeyecek bir gerçektir. Türkiye’de katılım finans sektörünün toplam finans sistemi içerisindeki payı özellikli 2000’li yıllar ile artış göstermiş olsa da geline nokta 2025 yılı için belirlenen yüzde 15 hedefinin oldukça altındadır. Katılım finansa ilişkin yasal çerçevenin yetersiz ve birbirinden kopuk olduğu mevcut ekosistem ile söz konusu payın 2025 yılı hedeflerine ulaşılmasının oldukça zor olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, Türkiye katılım finans sektörü ekosisteminin iyileştirilmesi ve ekosistemin daha kurumsal bir yapıya kavuşturulması için “Türkiye’de katılım finans sektörünün toplam finans sektörü içindeki payının arzulanan düzeye çıkartılması için atılması gereken politika tedbirleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmaktadır. Bu çerçevede, çalışmamızda dünya genelindeki belli başlı ülke uygulamaları ele alınarak Türkiye’de sektörün arzu edilen konuma ulaşabilmesi için gerekli olduğu düşünülen kurumsal ve yasal altyapı alternatifleri üzerinde durulmuştur. Yapılan analiz ve değerlendirmeler ışığında bu çalışmada önerilen model ile ülkemizde katılım finans sektörünün daha kurumsal bir yapıya kavuşacağı ve sektöre ilişkin bazı olumsuz algıların kırılacağı öngörülmektedir. Dolayısıyla bahse konu kurumsallaşma sürecinin ilk planda 2025 hedefinin yakalanması anlamında önemli bir adım olacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Katılım finans, İslami finans ekosistemi, kurumsallaşma, Şer’i yönetim.

A Model Proposal to Increase the Institutional Capacity of the Participation Finance Sector in Türkiye

ABSTRACT

The Islamic finance sector, which is called in Türkiye as the participation sector, has shown a double-digit growth rate in the last twenty years and has reached the level of approximately 3 trillion US dollar globally by the end of 2021. It is an undeniable fact that the participation finance with business models directly related to the real economy is a fairer and more humane alternative to the conventional finance system to provide solutions to the risks posed by conventional finance system which has severed almost all ties with the real economy. Although the share of the participation finance sector in the total financial system in Türkiye has been increasing since the 2000s, it is still well below the 15 percent target set for 2025 at this point. With the existing ecosystem in Türkiye where the legal framework regarding participation finance is insufficient and disconnected from each other, it seems that it is very difficult to reach the 2025 targets. In this study, we recommend model alternatives to improve institutional and legal infrastructures of participation finance sector in Turkey as an answer the question of “What are the policy measures to be taken in order to increase the share of the participation finance sector to desired level in Turkey?” In this framework, our study focuses on the institutional and legal infrastructure alternatives that are thought to be necessary for the sector in Turkey to reach the desired position by considering the practices of certain countries around the world. In the light of the analysis made in this study, it is believed that the implementation of the proposed model is considerably essential to improve the institutional structure of the sector and to increase the share of the sector to the desired level.

Keywords: Participation finance, Islamic finance ecosystem, institutionalization, Shariah governance.

Giriş

Temel olarak finansal işlemlerin İslami ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilmesini öngören İslami finansın kökleri İslam’ın doğuşuna uzanmaktadır. Modern anlamda İslami finansın pratiğe aktarılması ise ilk olarak 1960’lı yıllarda Mısır’da kurulan yerel bir banka marifetiyle olmuştur (Sermaye Piyasaları Araştırma ve Uygulama Merkezi [SERPAM], 2013). 1970’li yıllardaki petrol krizi ile Körfez ülkelerindeki sermaye artışı İslami finans sektörünün büyümesinin ve gelişmesinin en önemli nedenlerinden birisi olmuştur. Sektörün kurumsal bir niteliğe kavuşması 2000’li yıllardan sonra, özellikle Malezya ve İngiltere gibi ülkelerde yasal altyapının sistemin mimarisini tamamlayacak şekilde iyileştirilmesi sayesinde (Yılmaz, 2020).

Küresel finans sistemi özellikle 2008 yılındaki küresel finans krizinden sonra önemli ölçüde sorgulanır hale gelmiştir. 1978 yılında imzalanan “Vaşington konsensüsü” ile küresel ölçekte dayatılan neo-klasik iktisadi düşüncenin bir tezahürü olan mevcut finansal sistem birçok finansal krizi üretmiştir. 2008 küresel finans krizine kadar yerel ve düşük seviyeden eleştirilen mevcut finansal sistem artık daha çok sorgulanır hale gelmiştir. Mevcut sistemin önemli aktörleri olan Uluslararası Para Fonu, Dünya Bankası gibi uluslararası finansal kuruluşların finansal sistemi eleştirdikleri ve İslami finansı alternatif olarak dillendirdikleri görülmektedir (Tekin, 2021).

Finansal sistemin teorideki rolü fon fazlası olanlarla fon talep edenler arasında aracı olarak ekonomideki âtil fonların üretken yatırımlara dönüştürülmesi fonksiyonudur (Güngör ve Yılmaz, 2008). İslami finasta ise bu fonksiyon ancak reel ekonomi ile birebir eşleşmeli, onun bir parçası niteliğindeki finansal enstrümanlarla gerçekleşmek durumundadır (Ayub, 2017). İslami finans olarak bilinen ve bu çalışmada katılım finans şeklinde isimlendirilen finansal sistemin gerek reel ekonomi ile sıkı bağları gerekse finansal sistemde balon oluşmasına imkân tanımayan finansal yöntemleri ile yukarıda bahsettiğimiz yeni finansal mimari ve araç arayışlarına alternatif teşkil edeceği ortadadır. Nitekim sadece Malezya, Suudi Arabistan gibi Müslüman nüfusun yoğun olduğu ülkelerin yanı sıra İngiltere gibi ülkelerde de İslami finansal araçların kullanımının artması ve katılım finansın geliştirilmesine yönelik düzenlemeler bu tezi destekler niteliktedir (Ersin, 2018).

Türkiye’de katılım finasta Şer’i ve kurumsal yönetim alanında literatürde sınırlı sayıda çalışma bulunmakla birlikte, bazı kuruluşların bu kapsamda hazırladıkları raporlarda Türkiye ile ilgili vaka çalışmalarına rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları kronolojik olarak sıralanmıştır. Pehlivanlı (2011), Türkiye’de katılım bankacılığını kurumsal yönetim açısından inceleyerek Şer’i uyumsuzluk riskini değerlendirerek Türkiye’de katılım bankacılığının uluslararası standartlarla uyumlu hale getirilmesini ve bunu sağlamak için ulusal ölçekte bir katılım finans denetleme kurulu oluşturulmasını önermektedir. Esen ve Karabacak (2014), ülkelerin katılım finans alanında ulusal ölçekteki danışma kurulu ve Şer’i yönetim yapılarını Türkiye’deki uygulama ile kıyaslayarak Türkiye’de katılım finans sektörünün gelişimin hızlanması için ulusal ölçekte bir katılım finans danışma kurulu kurulmasını önermektedir. Güney (2015), katılım finans alanında dünyada Şer’i yönetim standartlarını ve uygulamaları inceleyerek Türkiye uygulaması için önerilerde bulunmaktadır. Dinç (2016), Türkiye’deki katılım bankalarının danışma kurullarını kurumsal yönetimin bir unsuru olarak değerlendirmekte ve bu kurulların katılım bankaları içindeki pozisyonları ile aldıkları kararlar bağlamında ortaya çıkan kurumsal ve hukuki sorunların altını çizmektedir. Çelik (2016), Türkiye’de katılım bankalarının Şer’i denetimi konusundaki eksikliklerden kaynaklanan sorunlara dikkat çekerek bu alanda ulusal ve uluslararası standartların ve kurumların uygulamalarından nasıl yararlanılabileceğinin yollarını göstermektedir. İslam İşbirliği Teşkilatı Ekonomik ve Ticari İşbirliği Daimî Komitesi (Organisation of Islamic Cooperation Standing Committee for Economic and Commercial Cooperation [COMCEC]) (2020), Türkiye’de ulusal ölçekte sadece katılım bankaları için bir merkezi danışma kurulu bulunduğunu belirterek, katılım finans çatısı altındaki tüm sektörler için merkezi danışma kurulları kurulmasını ve bunların düzenleyici otoriteler altında yapılmasını önermektedir. Yılmaz ve Şencal (2022), Türkiye ile bazı ülkelerin ulusal ölçekteki merkezi danışma kurullarını, bu ülkelerdeki katılım finans sektörünü çevreleyen yasalar, merkezi danışma kurullarının yapıları ve kurumların danışma kurullarını kıyaslayarak incelemektedir. Çalışmadaki dikkat çekici unsur, bu ülkelerde Şer’i yönetim çerçevesinin siyasi otorite, sivil toplum ve özel sektör güç ilişkileri

arasında nereye konumlandığına dair bir sınıflama yapılması gerektiğini önermesidir. Bektaş ve Yenice (2022), Türkiye'deki banka içi danışma komitelerinin Şer'i yönetimdeki yeri ve önemini durum çalışması yöntemiyle araştırmıştır.

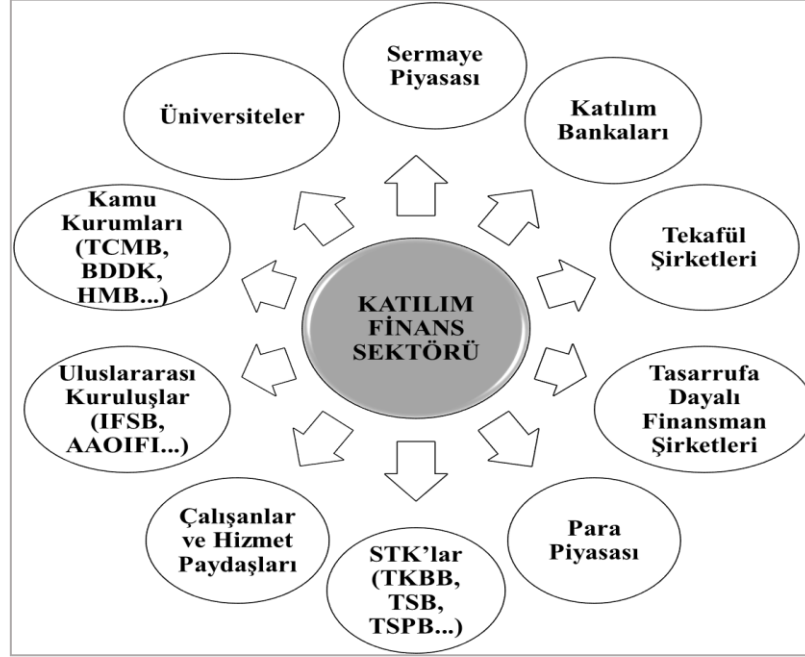
Bu çalışmada, Türkiye'de katılım finans sektörünün toplam finans sektörü içerisindeki payının hedeflenen düzeye çıkartılması için atılması gereken politika tedbirleri nelerdir sorusunun cevabı aranmıştır. Çalışmada öncelikle Türkiye'deki katılım finans sektörünün mevcut durumu, sorun ve gelişme alanları analiz edilecektir. Sonraki aşamada ise mevcut durumda küresel katılım finans sisteminin önde gelen ülkelerinde katılım finans ekosistemindeki düzenlemeler ve sistemin mevcut yapısı örnek uygulama olarak ele alınacaktır. Çalışmamızın son kısmında ise ülkemizdeki katılım finans ekosisteminin geliştirilmesine yönelik politika tedbirleri üzerinde durularak sektörün tam anlamı ile kurumsal bir yapıya kavuşabilmesi için teşkil edilmesi gerektiği önerilen üst kurula ilişkin model önerisi ortaya konacaktır.

Türkiye'de Katılım Finans Sektörü

Türkiye'de katılım finans sektörüne ilişkin ilk önemli adım hem faizli hem de faizsiz yapıda bir nevi pencere sistemi ile çalışmak üzere 1975 yılında kurulan Devlet Sanayi ve İşçi Yatırım Bankası Anonim Şirketi (DESİYAB) ile başlamıştır. DESİYAB'ın 1988 yılında kuruluş hedeflerinden uzaklaştırılıp faizli yatırım bankasına (Türkiye Kalkınma Bankası) dönüştürülmesi ile bu teşebbüs yarım kalmıştır (Özdemir ve Aslan, 2017). İkinci önemli adım 1980'li yıllarda "Özel Finans Kurumları'nın" kurulması ile atılmıştır. Ancak gerek mevzuat gerekse diğer altyapısal eksikliklerden kaynaklı olarak 2000'li yıllara kadar bu kurumlar yeterli gelişme alanı bulamamıştır. 2000'li yıllar ile dünyadaki gelişmelere paralel bir şekilde gerekli yasal düzenlemelerinin de katkısı ile sektörde yukarı yönlü bir ivmelenme olmuştur. Bu kapsamda 2015 yılından sonra kamu sermayeli katılım bankalarının da faaliyete geçmesi ve Hazine'nin borçlanma enstrümanı olarak kira sertifikası ihraç etmeye başlaması sektörün dinamizmini artıran önemli unsurlar arasında sayılabilir (Özdemir ve Aslan, 2017).

Türkiye'de Mevcut Katılım Finans Sektörü Ekosistemi ve Kurumların İşlevi

Türkiye'de katılım finans sektöründeki aktörler arasında Hazine ve Maliye Bakanlığı (HMB), Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumu (BDDK), Sermaye Piyasası Kurulu (SPK), Sigortacılık ve Özel Emeklilik Düzenleme ve Denetleme Kurumu (SEDDK), Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası (TCMB) gibi kamu kurumlarının; Türkiye Katılım Bankaları Birliği (TKBB), Türkiye Sigorta Birliği (TSB) gibi meslek kuruluşlarının; katılım bankaları ve katılım sigorta şirketleri gibi özel sektör şirketlerinin ve son olarak bazı üniversiteler ile sivil toplum kuruluşlarının yer almaktadır. Bunlarla birlikte, Faizsiz Finans Kurumları Muhasebe ve Denetleme Kurumu (Accounting and Auditing Organization for Islamic Financial Institutions [AAOIFI]) ve İslami Finansal Hizmetler Kurumu (Islamic Financial Services Board [IFSB]) gibi uluslararası nitelikte standart koyucu kurumları da katılım finans sektörü açısından oynadıkları rol itibarıyla bu ekosisteme dâhil etmek mümkündür.



Şekil 1. Türkiye’de Katılım Finans Sektörü Ekosistemi (Yazarlar tarafından hazırlanmıştır)

Türkiye’de üçü kamu sermayeli olmak üzere toplam altı adet katılım bankası faaliyet göstermekte olup bunların 2021 yılı sonu itibarıyla aktif büyüklüğü 53.9 milyar ABD dolarıdır. Katılım bankalarının toplam bankacılık sektörü içerisindeki payı son yıllarda artış eğilimini devam ettirerek 2021 yılında yüzde 8 seviyesine yükselmiştir. 2021 yılı itibarıyla katılım bankalarının aktifleri bir önceki yıla göre yüzde 64.1 yükselişle 717 milyar TL seviyesine gelmiştir. Bu dönemde konvansiyonel bankaların toplam aktifleri ise yüzde 50.9 oranında büyümüştür (TKBB, 2022). Türkiye’de katılım sigortacılığı sektörü (tekafül) ise henüz birkaç yıllık bir geçmişe sahip olup, halen emeklilik aşamasındadır. Son yıllarda bireysel emeklilik sistemi (BES) ile otomatik katılım sisteminde (OKS) faizsiz olarak değerlendirilen fon oranının önemli artış gösterdiği ifade edilebilir. 2021 yılı BES/OKS fonlarının yaklaşık yüzde 25’i faizsiz finans ürünlerinde değerlendirilmektedir (TSB, 2022).

Türkiye Katılım Finans Sektörü Sorun Alanları

Türkiye nüfusunun çoğunluğunun Müslüman olduğu göz önüne alındığında katılım finans sektörünün potansiyelinin oldukça altında bir düzeyde faaliyette bulunduğu rahatlıkla ifade edilebilir. Bu durumun nedenlerine ilişkin olarak Bağış ve Yılmaz (2021) Türkiye’de katılım finans sektörünün sorun alanları üzerine İstanbul ve Bingöl illerinde yüz yüze anket tekniği kullanarak yaptıkları pilot çalışmada bahse konu temel sorun alanlarını konvansiyonel bankacılık yapısına benzerlik, şube ve personel sayılarının yetersizliği, meşruiyet tartışmaları, ürün yetersizliği, insan kaynakları olarak tespit etmişlerdir. Buradan hareketle ülkemizde katılım finans sektörünün sorun alanlarını iki temel başlık altında toplanabileceği değerlendirilmektedir. Bunlar: katılım finans sektörünün sunmuş olduğu hizmetler ile ilgili olan arz yönlü sorunlar ve sektöre ilişkin toplumsal talep ile ilgili olan talep yönlü sorunlardır.

Arz Yönlü Sorunlar

Mevcut durumda Türkiye’de sektörün düzenlenmesi ve denetlenmesine ilişkin hususlarda bazı belirsizlikler bulunmaktadır. Sektöre yönelik düzenlemelerde BDDK, SPK, SEDDK, HMB, TCMB gibi kurumlar söz sahibi iken, Şer’i yönetişime ilişkin belirli bir kamu otoritesi bulunmamakta ve katılım finans kurumları birçok yasal düzenlemede konvansiyonel muadillerinden ayrı tutulmamaktadır. Bahse konu Şer’i yönetişim eksikliğini gidermek üzere 2019 yılında Türkiye Katılım Bankaları Birliği (TKBB) bünyesinde “Danışma Kurulu” kurulmuş olsa da söz konusu yapının

kurumsal kapasite olarak ve faaliyetlerini bütüncül bir bakış açısı çerçevesinde ortaya koyma noktasında sektörün ihtiyacını gidermede yetersiz olduğu değerlendirilmektedir. Bu nedenle, bankacılıktan sermaye piyasalarına, sigortacılık sektöründen çok ortaklı şirketlere kadar geniş bir yelpazede hizmet sunan katılım finans sektörünün sorunlarının giderilmesi ve gerekli yasal düzenlemelerin yapılabilmesi anlamında sektörün sorunlarını bütüncül bir bakış açısı ile ele alabilecek ve sektör temsilcilerinin sorunlarını iletebileceği yetkili bir otoriteye ihtiyaç bulunmaktadır.

Sektörün sunmuş olduğu finansal araçların gerek uluslararası düzeyde gerekse yurt içinde talep görebilmesi için sektörün sunduğu finansal hizmet ve ürünlerin İslami normlara uygunluğu açısından düzenlenmesi ve denetlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Mevcut durumda sektöre ilişkin bazı düzenlemeler olsa da bunlar toplumsal talebi karşılayacak düzeyde değildir. TKBB çatısı altında kurulan Danışma Kurulu'nun mevcut yapısı ile katılım bankalarının genel müdürlerinin yönetimi altındaki TKBB bünyesinde faaliyet gösteriyor olması bağımsız karar verme başta olmak üzere tüm katılım finans sektörünü kapsamama gibi birçok yönden toplum nezdinde itibar sorununa neden olmaktadır. Sektörün gerek toplumsal olarak gerek uluslararası İslami fonların yatırım portföyleri açısından daha itibarlı hale gelmesi için alanında yetkin kişilerden oluşan bağımsız bir Danışma Kurulu'nun oluşturulması sektör açısından önem arz etmektedir.

Öte yandan, halihazırda ülkemizde katılım finans sektörünü düzenleyen müstakil bir çerçeve kanun bulunmamaktadır. Mevcut durumda katılım bankaları Bankacılık Kanunu, katılım sigortacılığı sektörü ise Sigortacılık ve Özel Emeklilik Kanunu ile düzenlenmektedir. Dolayısıyla, sektörün temelde konvansiyonel finans sektörü için hazırlanmış olan yasalarla düzenlenmesinin birçok açıdan mahsurları vardır. Bu kapsamda, katılım finans sektörüne ilişkin temel ilkelerin belirleneceği ve Şer'i yönetim çerçevesinin çizileceği bir yasaya ihtiyaç bulunmaktadır.

Sektörün çalışma prensiplerine ve sunmuş olduğu araçlara ilişkin toplumsal algı yönetilememektedir. Cumhurbaşkanlığı Finans Ofisi (CBFO) tarafından 2019 yılında yaptırılan "Türkiye Hanehalkı Finansal Algı ve Tutum" araştırmasına göre, ankete katılanların yaklaşık olarak yüzde 40'ı katılım bankacılığı ve ürünlerine ilişkin hiçbir bilgisinin olmadığını ifade ederken, katılımcıların yüzde 80'i kâr payı ile faizin aynı mevhumu işaret ettiğini ifade etmişlerdir (CBFO, 2020). Bu durumun en önemli nedenlerinden birisi olarak, sektördeki nitelikli personel sayısının kısıtlı olması düşünülmektedir. Sektörün bu ihtiyacını gidermek için bazı üniversitelerde bu alanda programlar açılmış olup yetişen insan kaynağının azlığı ve lisanslama zorunluluğu gibi sorunlar bu açığı kapatamamıştır.

Sektörün sunduğu finansal araçların İslami normlar açısından sorunlu yanları bulunmaktadır. Özellikle katılım bankalarının işlemlerinde gerçek nitelikli ticaret ve ortaklık uygulamaları yerine murabaha ve teverruk gibi sözleşmelere başvurarak esasında katılım finans sektörünün temelini oluşturan mal ve hizmet ticareti, mudaraba ve muşaraka gibi reel sektörü destekleyici niteliğe sahip araçları çok az kullanıyor olması bu durumun en önemli nedenlerinden birisidir. Türkiye'de katılım bankalarının kullandığı finansal enstrümanların dağılımına bakıldığında yüzde 90'a yakın bir oranda murabaha enstrümanının kullanıldığı görülmektedir (Aydoğmuş ve Ülker, 2021). Katılım bankalarının sektördeki hâkim rolünün özellikle sermaye piyasası araçlarının çeşitlendirmesi ve katılım sigortacılığının geliştirilmesi ile ortadan kaldırılması önemlidir. Sektörün kullandığı finansal araçlar oldukça kısıtlı sayıdadır ve konvansiyonel finansal ürünleri taklit etmekten öteye geçememektedir.

Türkiye'nin demografik yapısı göz önüne alındığında önemli bir potansiyeli olan katılım finans sektörü, potansiyelinin çok altında faaliyette bulunduğundan sektör ölçek ekonomilerinin faydalarından yeterince yararlanamamaktadır. Özellikle son 10 yılda sektörün kurumsallaşması konusunda önemli adımlar atılmasına ve birçok yasal düzenleme yapılmasına karşın, halen söz konusu mevzuat altyapısı bütüncül bir yaklaşım sergilemediğinden dolayı katılım finans sektörü Türkiye'de henüz kurumsal bir yapıya kavuşamadığı ifade edilebilir.

Talep Yönlü Sorunlar

Toplumun büyük bir kesimindeki katılım finans kurumlarının sunmuş olduğu hizmetlerin konvansiyonel ürünlerden pek de farklı olmadığı yönünde bir algı bulunmaktadır. Faiz hassasiyeti yüksek olan kesimin bile birçoğunun tasarruflarını katılım finans sektörü yerine gayrimenkul, altın gibi alternatif finansal araçlarda değerlendiriyor olması bu durumu açık şekilde ortaya koymaktadır. CBFO tarafından yukarıda bahsi geçen anket sonuçlarına göre, ankete katılanların en çok tercih ettikleri yatırım araçlarının sırasıyla gayrimenkul (yüzde 72) ve altın (yüzde 57) olduğunu ifade etmişlerdir (CBFO, 2020). Benzer şekilde, tasarrufa dayalı konut-otomobil edindirme sistemi gibi uygulamaların 2021 yılına kadar yasal altyapısı olmamasına karşın yüzde 1,4 gibi küçümsenmeyecek bir oranda (CBFO, 2020) kullanım alanı bulması bunun örneğidir.

Toplumsal algıdaki olumsuzluğun bir diğer nedeni de geçmiş dönemlerde ortaya çıkan ve faiz hassasiyeti olan vatandaşların iyi niyetinin suiistimal edildiği izlenimini veren başarısız uygulamalardır. İhlas Finans, Kombassan Holding, Yozgat İhtiyaç Maddeleri Pazarlama Anonim Şirketi (YİMPAŞ) Holding örnekleri ile yakın geçmişteki Çiftlik Bank vakası gibi İslami finans ilkeleri çerçevesinde çalıştıklarını iddia eden yapıların yatırımcılarını mağdur etmesi gibi olumsuz gelişmeler toplumda olumsuz bir algı oluşmasına neden olmuştur.

Sektörde faaliyette bulunan kurum ve kuruluşların zaman zaman uygulamalarında bir standardizasyon ve uygulama birliğinin olmaması, ürünleri hakkında olumsuz fikri görüşlerin bulunması gibi hususlar olumsuz algı oluşturmaktadır. Yukarıda sayılan arz yönlü sorunların da etkisi ile katılım finans sektörüne ilişkin talebin büyük çoğunluğu Müslüman olan ülkemizde potansiyeline göre oldukça düşüktür. İyi uygulamalar ve gerekli kurumsallaşmanın sağlanması ile bu talebin beklenen potansiyeline yaklaşacağı öngörülmektedir.

Türkiye’de Katılım Finans Piyasasında Gelişme Alanları

Katılım finans sisteminin potansiyelinin sistematik bir şekilde harekete geçirilmesi kapsamında, mevcut durumda dünya finans piyasalarındaki yeni finansal araç arayışı, dijitalleşmedeki baş döndürücü gelişmeler göz önüne alındığında katılım finansın önümüzdeki dönemde daha ön plana çıkacak bir sektör olacağı hususu göz önünde bulundurulmalıdır. Yakın gelecekte dijitalleşme olgusu ile blok zincir gibi teknolojiler sayesinde finans sisteminin farklı boyutlara evrileceği aşikârdır. Dijitalleşme olgusu katılım finans sektörü için de bir tehdit oluşturabileceği gibi birçok fırsatı da beraberinde getirebilecektir. Mevcut durumda özellikle katılım finans kurumlarının çeşitli operasyonel maliyetleri anlamında bazı düzenleme eksikliklerinden kaynaklanan maliyet dezavantajları sektörün dijitalleşmesi ile ortadan kalkacaktır. Ayrıca, mevcut yapı ile uygulama alanı sınırlı olan bazı İslami finansal araçlar, dijitalleşme olgusu ile artık rahatlıkla uygulanabilir hale gelecektir.

Dünya genelinde “İslami Finans” adıyla standart bir biçimde isimlendirilen sistem ülkemizde faizsiz finans, katılım finans, insani finans, İslami finans gibi farklı isimlerle ifade edilmektedir. İlk olarak bu kavram kargaşasından kurtulmak gerekmekte olup sadece Müslümanları değil tüm insanlığı kapsayacak ve sistem içerisindeki faaliyetlerin temelde ortaklığa, yani katılımcılığa, dayanması nedeniyle “katılım finans sistemi” şeklinde bir isimlendirmenin daha yerinde olacağı ve bu isimlendirmenin ilgili tüm yasal düzenlemelerde de kullanılması gerektiği önerilmektedir.

Türkiye’de gerek katılım finans kurumları gerekse diğer İslami finansal ürünler için münhasır bir yasal mevzuatın olmaması İslami finansal kurumların toplumsal algısını olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biridir. Günümüz Türkiye’sinde hâlihazırda katılım finans sektörünün sistematik ve kurumsal bir yapıya dönüşmesinin önündeki en büyük engelin derli toplu yasal bir çerçeve düzenleme ve bu düzenlemeyi hayata geçirecek bir sorumlu üst kurumun eksikliği vardır.

Türkiye katılım finans sektörünü kurumsal bir yapıya dönüştürme sürecinde Malezya veya diğer ülkelerdeki sistemi kopyalanması yerine kendine özgü nitelikleri olan, özgün bir katılım finans ekolü oluşturma hedefiyle hareket etmelidir. Ülkemiz, tarihi itibarıyla dünyaya her alanda medeniyet

ve kurumsal yapı ihraç etmiş bir geçmişe ve bugün de İslam ülkeleri başta olmak üzere birçok ülkeye siyasi, askeri ve ekonomik bakımdan öncülük edebilecek bir tecrübe ve potansiyele sahiptir. Özellikle İngiltere ve Malezya gibi ülkelerdeki birçok İslami finans ürününün İslami hassasiyetler noktasında oldukça problemlili olduğu, konvansiyonel finansal araçları taklit etmekten öteye gidemediği kanaatinin hâkim olduğu bir aşamada, ülkemizin bu noktadaki atacağı adımların etkisi kısa sürede yerli ve yabancı İslami sermayenin ülkemiz yönelmesi ile sonuçlanacağı düşünülmektedir.

Katılım Finans Ekosistemi Ülke Uygulamaları

Bu bölümde, katılım finans konusunda birçok alanda lider konumda olması nedeniyle Malezya, Batılı bir ülke olmasına karşın katılım finans ekosistemi oldukça gelişmiş olan İngiltere, dünya ortalamasından özellikle kullanılan finansal araçların farklılık arz etmesi nedeniyle Endonezya gibi ülkelerin sahip olduğu katılım finans ekosistemi ele alınacaktır.

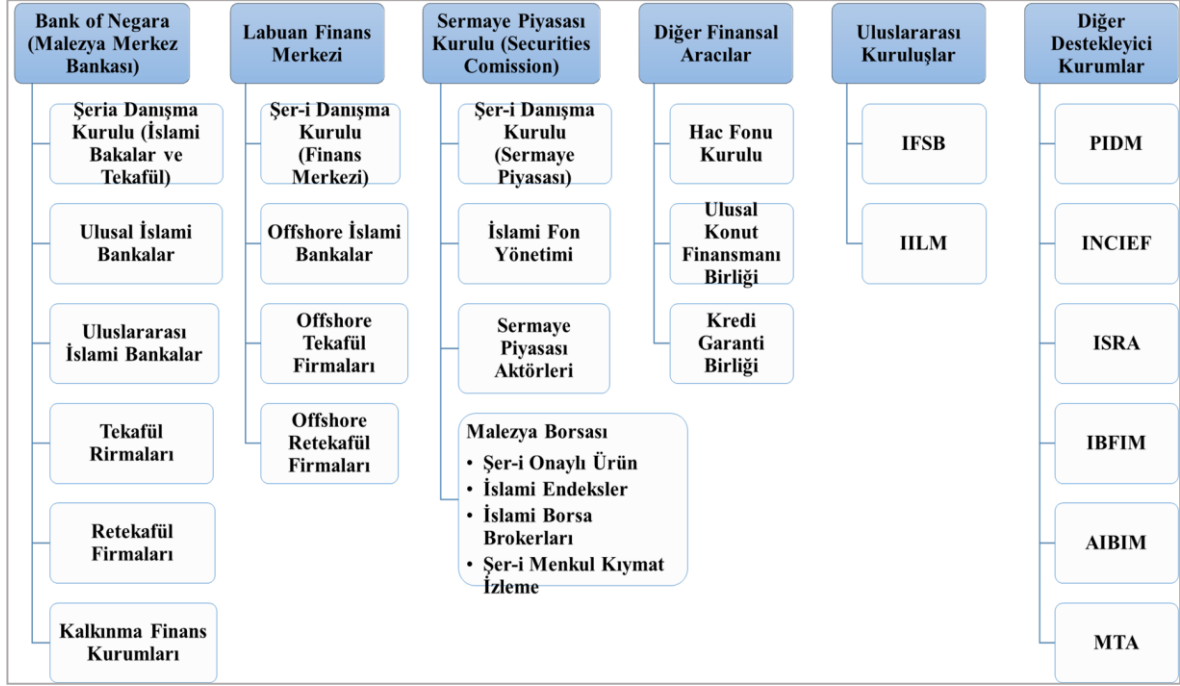
Malezya

Küresel seviyede katılım finans sektörünün neredeyse her alanında Malezya'nın lider olduğu görülmektedir. Malezya'da katılım finans sektöründe katılım bankacılığı, İslami sigortacılık, İslami sermaye piyasası araçları ve bankacılık dışı sektördeki İslami finansal araçlar gibi birçok İslami finans enstrümanı ve bu alanlarda faaliyette bulunan birçok kurumsal yapı bulunmaktadır (IFSB, 2021). Malezya İstatistik Ofisi (Department of Statistics Malaysia [DOSM]) 2020 yılı verilerine göre Malezya nüfusunun yüzde 69.6'sını Malaylar, yüzde 22.4'ünü Çin kökenliler ve yüzde 6.8'ini Hint kökenliler oluşturmaktadır. Bu nüfusun yüzde 61'inin Müslüman, yüzde 19.8'inin Budist, yüzde 9.5'inin Hıristiyan ve yüzde 6.3'ünün ise Hindular olduğu görülmektedir (DOSM, 2022). Dolayısıyla, katılım finans ekosistemine ilişkin toplumsal talep ilk etapta Malezya'nın Müslüman nüfusundan gelmiş olsa da aşağıda detaylarına yer vereceğimiz katılım finans ekosisteminin hâlihazırda sadece Müslümanları değil toplumun geneline hitap edecek şekilde tasarlanmaya çalışıldığını ifade etmek mümkündür.

Malezya'da katılım finans sektörü 1963 yılında Müslüman nüfusa yönelik olarak "Hac Fonunun" kurulması ile başlamakla birlikte, asıl sürecin 1983 yılında yürürlüğe giren ve bankacılık sektörünü düzenleyen ve denetleyen bir kanun niteliğinde olan "İslami Bankacılık Kanunu" ile başladığını ifade edebiliriz. İlk aşamada (1983-1993) Müslüman nüfusun talepleri ve ihtiyaçları doğrultusunda söz konusu nüfusu da finansal sisteme dâhil etmek için fikri alt yapıya yönelik çalışmalar yapılmış, daha sonra da bu çalışmalara paralel olarak ilk İslami banka ve İslami sigorta şirketi kurulmuştur (COMCEC, 2020). Sonraki aşamada (1993-2001) sektörün büyümesine yönelik gelişmeler olduğu görülmektedir. Ancak 2001 yılı sonrası dönemde İslami finansın dünya genelinde yaygın hale gelmesi ve sektöre yönelik kurumsal bir yapının henüz oluşmaması nedeni ile katılım finans sektörüne ilişkin düzenleme ve denetleme faaliyetlerini yürütmek üzere Malezya Merkez Bankası kuruluş kanununda değişiklik yapılarak banka bu alanda yetkilendirilmiştir. Bu değişiklikten sonra 2010 yılında katılım finans ekosisteminin geliştirilmesi amacıyla kapsamlı bir "Mastır Plan" hazırlanmıştır (Malaysia International Islamic Financial Centre [MIFC], 2012).

2001 yılından sonraki süreçte gerek eğitim boyutu gerekse uluslararası kuruluşlar boyutu gibi sektörün tüm ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ekosistemin tasarlanması sayesinde Malezya'da mevcut katılım finans ekosisteminin oluşturulduğunu ifade edebiliriz. Söz konusu ekosistemin kurumsal bir kimlik kazanması ile katılım finans sektörünün toplam finans sektörü içerisindeki payı 2008 yılında yüzde 7.1 iken söz konusu oran 2016 yılında yüzde 28 seviyesine çıkmış olup, bu oran 2020 yılında %37 olarak gerçekleşmiştir (Steinbach ve Khalid, 2022). Malezya'nın katılım finans hususunda yaptığı atılımın öne çıkan temel dinamikler arasında kapsayıcı finansal ürünler geliştirilmesi, bütüncül bir kurumsal yapının tesis edilmesi, sözleşmelerde standart birliğin sağlanması, tüm sürecin Malezya Merkez Bankası tarafından tek elden yürütülmesi, bankanın tüm paydaşların görüşlerini dikkate alan bir yaklaşım sergilemesi yer almaktadır (Razak ve Karim, 2008).

2021 yılında Malezya’da İslami bankacılık sektörünün yüzde 8,1 büyüme ortaya koyması ve buna karşın konvansiyonel bankacılık sektörünün ise aynı dönemde yüzde 2,1 oranında büyümüş olması da yukarıda ifade edilen dinamiklerin sektöre bir dinamizm getirdiği tezini destekler niteliktedir (Rating Agency Malaysia [RAM], 2022). 2021 yılı itibarıyla Malezya katılım finans ekosisteminde Malezya Merkez Bankasının yanı sıra toplamda 16 İslami banka, 1 adet uluslararası İslami banka olmak üzere toplam 17 bankanın, 15 İslami sigorta şirketinin ve 14 adet kalkınma finans kurumunun bulunmaktadır. Bu kurumların ürünlerini ve yaptıkları işlemleri fihki açıdan uygunluğunu denetleyen Faizsiz Finans Danışma Kurulu ile diğer destekleyici eğitim ve araştırma kurumları da bu ekosisteme dâhil edilebilir.



Şekil 2. Malezya Katılım Finans Ekosistemi (Malaysia International Islamic Financial Centre. (2012). *Islamic finance: Malaysia's journey*. Retrieved from <https://tkbb.org.tr/Documents/arastirma-ve-raporlar-102/Info-on-Islamic-finance-Malaysia.pdf> in 27.04.2022.)

Malezya’da Fıkıh Danışma kurullarının katılım finans ekosisteminde önemli bir yeri olduğunu görülmektedir. Bu kapsamda Malezya’da 3 farklı danışma kurulunun bulunduğunu belirtmek gerekir. Bunlar bankacılık ve İslami sigortacı sektöründeki fihki meselelerle ilgilenen danışma kurulu, Labuan Finans Merkezi (Gayrimenkul sektörü) özelinde kurulan danışma kurulu ve menkul kıymetleştirme işlemleri ile ilgili olarak Malezya Borsasında yapılan işlemlere ilişkin faaliyetlere bakan danışma kuruludur (MIFC, 2012).

İlk “Fıkıh Danışma Kurulu (Shariah Advisory Council)” 1997 yılında Malezya Merkez Bankası bünyesinde kurulmuştur. Danışma kurulunun yetkinlik alanı İslami bankacılık sektörü, İslami sigorta sektörü, İslami finans işleri, İslami kalkınma finansı işleri ve diğer İslami finans işleridir. Öte yandan, mevzuata göre mahkemeler İslami finansa ilişkin davalarda Danışma Kurulu kararlarını ve kurallarını göz önünde bulundurmaktalar. Kanun gereği Danışma Kurulu kendi prosedürlerini kendi belirlemektedir. Söz konusu danışma kuruluna atanabilmek için İslam hukuku temel alan olmak üzere finans ve bankacılık konusunda tecrübeli olmak gerekmektedir. Atama Bakanın Merkez Bankası tarafından önerilen kişilerin kralın onayı ile gerçekleşmektedir. Danışma kurulunun işlerin yürütülmesini teminen bir sekreteryası vardır (MIFC, 2012).

Özetle, Malezya özellikle 2000’li yıllardan sonra katılım finans sektörünün kurumsal bir yapıya kavuşması gerektiği hususunu idrak etmiş ve sonraki dönemde bu minvalde adımlar atarak söz konusu sektör için kurumsal bir ekosistem oluşturmuştur. Dolayısıyla, söz konusu ekosistemin daha

kurumsal bir yapıya dönüşmesi ile Malezya’da katılım finans sektörünün payının önemli ölçüde arttığını görmekteyiz.

İngiltere

Dünya genelinde Müslüman ülkelerin dışında katılım finans sektörü en gelişmiş ülkelerden biri İngiltere’dir. Ortadoğu ve İslam dünyasının sermayesini faizsizlik adı altında kendi piyasalarına çekme politikası yürüten İngiltere’nin katılım finans sektörüne ilişkin adımları 1980’lere kadar gitmektedir. İlk İslami bankalar İngiliz Bahama Adaları yasalarına göre kurulmuştur. Günümüzde Londra Metal Borsası (LMB) özellikle Orta Doğu Ülkeleri’nin emtia murabahası adı altında görünürde faizsiz gerçekte ise komisyon karşılığı yüklü miktardaki fonlardan oluşan faizli finansal işlemleri gerçekleştirdikleri en önemli merkez konumundadır. Aynı zamanda İngiltere, mevcut durumda İslam Ekonomisi ve Finansı alanında eğitim sağlayıcısı durumundadır. İngiliz otoriteleri son 30 yılda ülkede katılım finans sektörünün gelişmesine yönelik ekosistemin oluşturulması hususunda önemli adımlar atmıştır (British Embassy of Bishkek, 2015).

İngiltere’de yerleşik katılım finans kurumlarının toplam büyüklüğü 2019 yılı sonu itibariyle 6 milyar ABD doları seviyesine yükselmiştir. İngiltere’de 5 adet sadece katılım bankacılığı yapan kuruluş varken 15 tane konvansiyonel banka da pencere yöntemi ile katılım bankacılığı yapmaktadır (TheCityUK, 2019). İslami sermaye piyasaları da oldukça gelişmiş bir yapıdadır. İngiliz hükümeti ilk kez 2014 yılında Sukuk ihraç etmiştir. LMB vasıtasıyla 2019 yılında toplam 72 adet küresel Sukuk ihracı gerçekleştirilmiş olup bunların toplam tutarı 53 milyar ABD doları civarındadır. Öte yandan, küresel ölçekte İslami finans yatırımcılarının beklentilerini karşılamak amacıyla İngiltere İslami normlara uygun endeks geliştirerek yatırımcıların hizmetine sunmuştur (COMCEC, 2017).

İslami sigorta sektörü ise, Finansal Yürütme Kurulu (Financial Conduct Authority [FCA]) ve İhtiyati Düzenleme Kurulu (Prudential Regulation Authority [PRA]) tarafından düzenlenmekte olup 2015 yılında sektör oyuncularının faaliyetlerine katkı yapmak amacıyla Londra İslami Sigorta Birliği (IIAL) kurulmuştur. Ancak küresel piyasalara paralel şekilde İngiltere’de de tekaful sektörü yeni yeni gelişen bir sektör hüviyetinde olup, 2019 yılı itibarıyla 2 adet İslami sigorta şirketi bulunmaktadır (COMCEC, 2019).

2001 yılında İngiltere Merkez Bankası İslami finansın ülke genelinde geliştirilmesi ve sorun alanlarının tespit edilerek çözülmesi iddiasıyla İslami Finans Çalışma Grubu kurmuştur. Diğer taraftan, İngiltere İslami finansın gelişmesi açısından vergi mevzuatında da gerekli uyumlaştırmaları 2003 yılında hayata geçirmiştir. Bu kapsamda, katılım finans kuruluşları tarafından verilen konut kredilerinin çifte vergilendirilmesinin önündeki engeller kaldırılmıştır (Azma, Aisyah, Izzah ve Rahman, 2018). Benzer şekilde damga vergisi ile ilgili de bir dizi düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca 2015 yılında, IFSB’ye üye olan İngiltere Merkez Bankası ülkedeki katılım finans kuruluşlarının Merkez Bankası ile likidite işlemlerinde kullanılan finansal işlemlerin fıkha uyumlu olması hususunda da çalışmalar yaparak bu anlamda birtakım enstrümanlar geliştirmiştir (Hassan vd., 2013).

İngiltere’de finans piyasalarına ilişkin en temel düzenleme 2000 yılında çıkartılan Finansal Hizmetler ve Piyasalar Yasasıdır. Söz konusu yasa çerçevesinde İslami finansal ürünlere ilişkin doğrudan herhangi bir düzenleme yoktur. Bu durum, uygulamada katılım finans sektörü açısından pozitif ayrımcılığa dönüştürülmüştür. Bu kapsamda, katılım finans sektörü ürünlerin İslami normlar çerçevesinde denetlenmesi açısından rahatlıkla danışma kurulları oluşturabilmekte; istedikleri gibi fıkhi standartları belirlemek için bu durum söz konusu sektöre geniş bir alan tanımaktadır. Dolayısıyla İngiltere katılım finans sektörünü düzenleyen ve denetleyen merkezi bir otorite olmamakla birlikte, katılım finans sektörü genel işlemleri açısından Finansal Yürütme Komitesi ve Mali Düzenleme Kurulu’nun denetimi ve gözetimi altında faaliyetlerini sürdürmektedir. 2005 yılında kanunlaşan Finans Kanununa göre katılım finans sektörü enstrümanları alternatif finansal ürünler olarak tanımlanmıştır (Hassan vd., 2013).

İngiltere’de katılım finansa ilişkin bir yasal düzenleme olmamakla birlikte paydaşların hak ve hukuklarının korunması anlamında 1968 tarihli Ticaret Yasasının ve 2006 tarihli Dolandırıcılık Yasasının devreye girdiği hususunu da belirtmemiz gerekir. Yani katılım finans kuruluşları iddia ettikleri gibi İslami normlar çerçevesinde işlemlerini yerine getirmediğinde, güvenleri suiistimal edildiği gerekçesiyle söz konusu yasalar kapsamında mudiler haklarını savunabilmektedirler. Ayrıca İngiltere Hazinesi AAOIFI ve IFSB gibi uluslararası İslami finansal kuruluşlar tarafından ortaya konan standartlara uyulması yönünde tavsiyelerde de bulunmaktadır (Ginena ve Hamid, 2015).

Endonezya

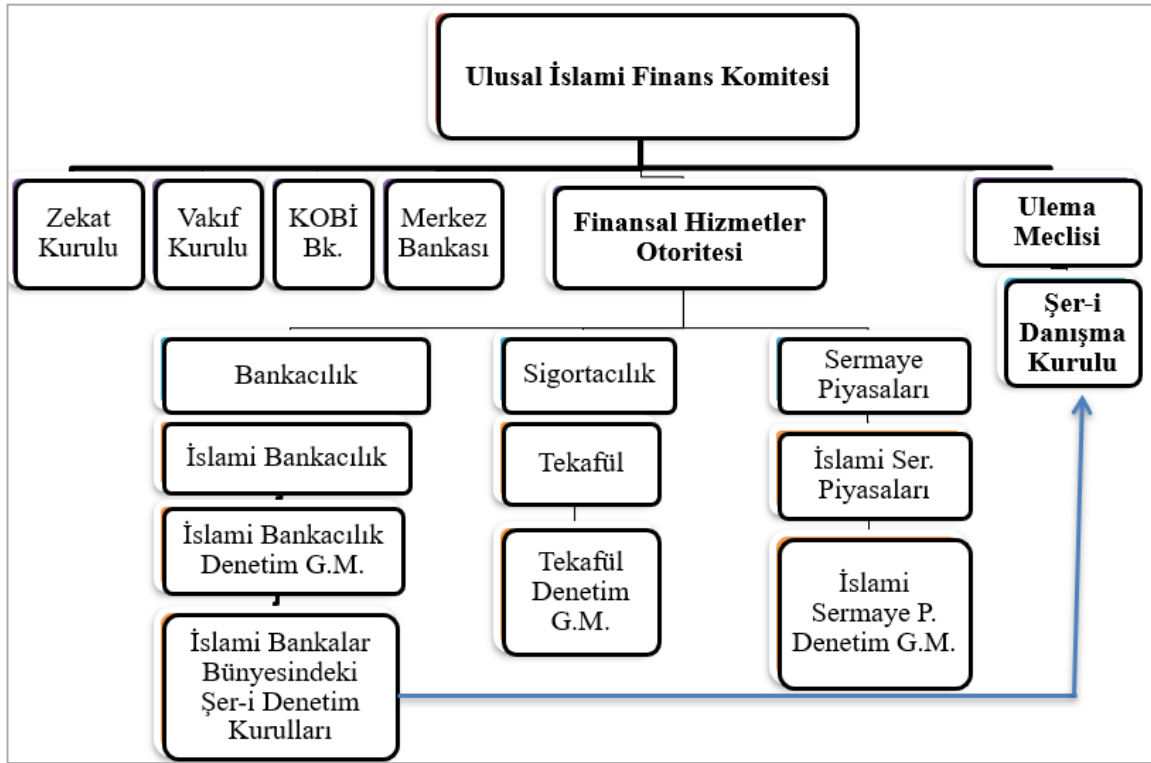
Endonezya’da katılım finans sektörüne ilişkin ilk çalışmalar 1997 yılında Endonezya Merkez Bankası (Bank Indonesia) ve Endonezya Ulema Meclisi’nin (Majalis Ulema Indonesia) ortak girişimleri ile başlamıştır. 1998 yılında katılım finans kurumlarının teşkil edilmesine izin veren yasa kanunlaşarak yürürlüğe girmiştir. Sonraki yıllarda, özellikle de 2008 yılında, katılım finans sektörünün iyileştirilmesine yönelik olarak bir dizi tedbir ve düzenlemeler yapılmıştır (Financial Services Authority, 2020).

Endonezya katılım finans sektörü açısından dünyada en büyük ilk 10 ülkeden biri konumundadır. 2021 yılı itibarıyla, toplam 14 tane tamamen katılım finans ilkeleri çerçevesinde çalışan katılım finans kuruluşu, 20 tane de katılım penceresi açmak suretiyle konvansiyonel ve katılım bankacılığını bir arada yürüten kuruluş bulunmaktadır. Aynı zamanda 196 adet de yerel katılım finans kuruluşu bulunmaktadır. Türkiye’de olduğu gibi Endonezya’da katılım finans kurumlarının toplam finans sektörü içerisindeki payı 2018 yılı itibarıyla, yaklaşık yüzde 8 civarındadır. Ancak söz konusu oranın 2024 yılında yüzde 20’ye çıkarılması hedeflenmektedir (Indonesian Ministry of National Planning, 2019).

İslami sigorta ve kooperatifçilik sektörü de ülkede yaygın olarak faaliyet göstermektedir. Endonezya’da 100.000’den fazla mikrofinans kooperatifi İslami finans ilkeleri doğrultusunda faaliyetlerini yürütmektedir (Financial Services Authority, 2020). Sukuk piyasası da oldukça gelişmiş olan Endonezya hâlihazırda dünyanın en büyük üçüncü sukuk ihraç eden ülkesi konumundadır. 2018 yılı itibarıyla Endonezya’nın toplam Sukuk ihracı küresel Sukuk ihracının yüzde 11’i seviyesindedir. Ayrıca küresel ölçekte ilk yeşil Sukuk ihracını Endonezya gerçekleştirmiştir (COMCEC, 2018).

Endonezya katılım finans ekosistemindeki ana aktörler arasında Finansal Hizmetler Otoritesi (Otoritas Jasa Keuangan [OJK]), Merkez Bankası, Kooperatifler ve Küçük ve Orta Büyüklükte İşletmeler (KOBİ) Bakanlığı, Ulusal Zekât Kurulu, Endonezya Vakıf Kurulu, Endonezya Ulema Meclisi ve Ulusal Fikhi Danışma Kuruludur (Dewan Syariah Nasional [DSN]) yer almaktadır. OJK, özellikle sermaye piyasaları, ticari bankacılık, yatırım bankacılığı, İslami sigorta, emeklilik fonları, finansman şirketleri ve mikrofinans kurumlarına ilişkin temel düzenleyici otorite iken kooperatifler Kooperatifler ve KOBİ Bakanlığı, vakıflar Endonezya Vakıf Kurulu ve zekât kurumları ise Ulusal Zekât Kurulu tarafından regüle edilmektedir (COMCEC, 2020).

Endonezya’da finansal sektörün düzenlenip denetlenmesinde asıl sorumlu kamu otoritesi olarak OJK bulunmaktadır. Bankacılık sektörü, sigortacılık sektörü ve sermaye piyasalarına ilişkin tüm düzenleme ve denetleme faaliyetleri bu kurumun çatısı altında yer almaktadır. Katılım finans sektörünün İslami normlar çerçevesinde finansal işlemler yapıp yapmadığı hususunu düzenleyip denetlemekten sorumlu otorite ise DSN ise 2008 yılında teşkil edilmiş olup ulusal düzeyde katılım finans sektörüne ilişkin tüm fetva ve prensipleri bağımsız bir şekilde belirlemektedir. Diğer taraftan, Endonezya Devlet Başkanlığı altında İslami finans sektörü ve helal endüstrisine ilişkin düzenleme ve aktiviteleri ulusal ölçekte koordine etmek üzere 2017 yılında Ulusal İslami Finans Komitesi kurulmuştur. Düzenleyici ve denetleyici bir yetkisi olmayan bu komite ulusal kalkınma stratejileri çerçevesinde gerekli koordinasyon faaliyetini üst düzeyde yürütmektedir (COMCEC, 2020).



Şekil 4. Endonezya İslami Finans Piyasası Ekosistemi (COMCEC (2020)’den yararlanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur)

Türkiye Katılım Finans Sektörünün Kurumsallaşması

Türkiye’de katılım finans sektörünün potansiyeline ulaşması için öncelikle sektörde düzenleme ve denetleme faaliyetini yerine getirecek bir üst kamu otoritesinin teşkil edilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, katılım finans sektörü ile ilgili BDDK, SPK, SEDDK gibi kamu kurumlarına ait düzenleme ve denetleme yetkilerinin katılım finans alanına giren Şer’i yönetim konularında yetkili tek bir kamu otoritesi tarafından yerine getirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle, söz konusu yetkilere haiz bir üst kurulun teşkil edilmesi önerilmektedir. Malezya ve diğer ülke örneklerinde olduğu gibi bu kurula bağlı olarak faaliyet gösterecek tüm kurumlar için katılım finans ilke ve standartlarını belirleyen, bunların uygulamasını takip edip denetleyen bir Katılım Finans Üst Kurulunun oluşturulması gerektiği değerlendirilmektedir. Böylece sektöre ilişkin tüm düzenlemelerin tek elden yürütülmesi sağlanmış olacaktır.

Söz konusu üst otoritenin kurulması için öncelikle sektörü genel hatlarıyla düzenleyen, katılım finansın temel prensiplerini belirleyen kapsamlı bir “katılım finans kanununun” hazırlanarak yasalaştırılması ve bu yasa kapsamında Katılım Finans Üst Kurulunun teşkil edilmesi gerekir. Katılım Finans Üst Kurulunun kuruluşundan sonra tüm tarafların katılımı ile sektörün ihtiyaçlarına çözüm üretecek ve sektörün ileriye yönelik hedeflerini gerçekleştirecek eylem maddelerini içeren kapsamlı bir strateji belgesi hazırlanıp uygulamaya konmasıdır.¹ Kurulun en önemli görevlerinden birisi de katılım finans kurumlarının envanterinin çıkarılması olacaktır. Bu kapsamda, katılım bankacılığı haricindeki katılım finans kurumlarının söz konusu kurumdan izin alarak envantere kayıtları yapılmalı ve bunların belirlenen kurallara tabi olarak faaliyette bulunmaları sağlanmalıdır.

Katılım finans sektörünün geliştirilmesine yönelik olarak sektör özelinde yeni düzenlemeler hızlıca hayata geçirilmelidir. Bunlardan bazıları katılım finans kurumlarının teorisine uygun şekilde fon toplama ve işletme faaliyetlerinde bulunmalarının sağlanması, katılım sigortası firmaları, tasarruf

¹ Bu çalışmanın hakem süreci devam ederken Cumhurbaşkanlığı Finans Ofisi tarafından 2022 yılı Ekim ayında “Katılım Finans Strateji Belgesi” adı altında kapsamlı bir politika belgesi yayımlanmıştır.

finansman şirketleri, yapısı faizsiz finansman üzerine kurulmuş olan tarım kredi kooperatifleri ve diğer tüm katılım esaslı çalışan finans kurumlarının katılım finans normları çerçevesinde yeniden dizayn edilmesidir. Dijitalleşme sürecinin sektöre etkileri ve sunacağı fırsatlar bir an önce ele alınarak sektörü dijital çağa hazır hale getirmek için sektöre yönelik bir strateji belgesi hazırlanmasıdır.

Türkiye’de katılım finans sektörünün iyileştirilmesine yönelik olarak bütüncül ve parçalı yaklaşımı esas alan iki farklı model önerisinde bulunulabilir.

Bütüncül Yaklaşım: Katılım Finans Düzenleme ve Denetleme Üst Kurulu Oluşturulması

Bütüncül yaklaşımdan kasıt ilk aşamada sistemin dayandığı temel ilke ve faaliyetler ile sektörü düzenleyecek ve denetleyecek müstakil bir üst yapının teşkil edildiği kanuni düzenlemedir. Söz konusu üst kurul katılım finans kurumlarından katılım sigortacılığına, İslami sermaye piyasalarından tasarruf finansman şirketlerine kadar İslami normlar çerçevesinde faaliyette bulunduğunu ileri süren tüm sektörleri düzenleyen ve denetleyen bir yapıda olacaktır. Üst kurul ve sistemin temel ilke ve faaliyet yöntemleri müstakil kanunla düzenlendikten sonra diğer hususlar üst kurulun düzenleme ve tebliğleri ile kısa sürede ve kolayca hayata geçirilebilecektir.

Ülke örneklerine bakıldığında, Malezya’da katılım finans sistemini genel olarak Malezya Merkez Bankası regüle etmektedir. Benzer şekilde, diğer birçok ülkede de sektörün temelde merkez bankaları tarafından düzenlenip denetlendiği görülmektedir. Endonezya katılım finans sisteminde bankacılık, sigortacılık ve diğer tüm finansal sektörün düzenlenip denetlenmesinden sorumlu olan finansal hizmetler otoritesi bu fonksiyonunu verimli ve etkin bir şekilde yerine getiremediği gerekçesiyle 2017 yılında sektörler ve aktörler arasındaki koordinasyonu sağlamak üzere bir başka üst yapı olan Ulusal İslami Finans Komitesi teşkil edilmiştir. Dolayısıyla hem Malezya hem de Pakistan ve Endonezya gibi ülke örnekleri ülkemizdeki kamu teşkilatlanması anlamında yüzde yüz olmasa da önemli ölçüde dikkate alınacak örnek ülkelerdir. Katılım finans üst kurulunun yapısının BDDK, SPK ve SEDDK’nın kurumsal yapılanmasına benzer şekilde teşkil edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Katılım finans sektörünün fihhi bir boyutunun da olması hasebiyle söz konusu üst kurul bünyesinde sistemdeki aktörlerin ve finansal araçların fihhi normlar açısından uygunluk değerlendirmesini yapmak ve onay vermek üzere bir Katılım Finans Danışma Kurulu’nun da bu üst kurul bünyesinde bağımsız bir yapıda teşkilatlanması gerektiği değerlendirilmektedir. Hâlihazırda Türkiye Katılım Bankaları Birliği bünyesinde bu amaçla faaliyet göstermek üzere kurulmuş bulunan Danışma Kurulu’nun yerine söz konusu üst kurul bünyesinde daha bağımsız ve daha kurumsal bir yapıda çalışacak yeni bir Katılım Finans Danışma Kurulu teşkilatlanması söz konusu olacaktır.

Bütüncül yaklaşım çerçevesinde önerilen Katılım Finans Üst Kurulu, esas itibariyle operasyonel faaliyetlerde nihai karar merci olacak olan Katılım Finans Kurulu ile sistemin fihhi normlar çerçevesinde faaliyette bulunmasını sağlayacak olan Katılım Finans Danışma Kurulu’ndan oluşması gerektiği önerilmektedir. Bu öneride Katılım Finans Danışma Kurulunun başkanı hem Katılım Finans Kurulu hem de Katılım Finans Danışma Kurulu’nun doğal üyesi olarak görev yapacaktır. Söz konusu kurullar birbirlerinden bağımsız olacak, ancak koordinasyon içerisinde faaliyetlerini yürüteceklerdir. İki kurul arasındaki koordinasyonu sağlama görevi ise Katılım Finans Üst Kurulu Başkanı’na ait olacaktır. Katılım Finans Üst Kurulu ile Katılım Finans Danışma Kurulu’nun üye sayıları sektörün ihtiyaçları doğrultusunda belirlenebilecektir. Ancak kurul üyelerinin, özellikle de Katılım Finans Danışma Kurulu üyelerinin alanında uzman, fihhi görüş bildirme konusunda ehil, Malezya örneğinde olduğu gibi kanunla belirlenecek olan belirli niteliklere haiz kişilerden oluşturulması gerektiği değerlendirilmektedir. Bu kapsamda, özellikle Katılım Finans Danışma Kurulu’nda katılım finans sektörünün farklı kesimleri için kontenjanlar belirlenmesi gerektiği ve bu kontenjanlar doğrultusunda alanında uzman kişilerin kurul üyeliğine atanması gerektiği düşünülmektedir. Katılım Finans Danışma Kurulu’nun ilgili konularda sekretarya ve araştırma hizmetlerini yürütmek üzere alanında uzman kadroları içerisinde barındıran bir yapı elzemdir.

Katılım Finans Üst Kurulu’nda başkana bağlı olarak kurulun operasyonel faaliyetlerini yürütmek ve sektöre ilişkin düzenleme ve denetleme faaliyetlerini idame ettirmek üzere başkan

yardımcılığı kadrolarının ihdas edilmesi gerekir. Söz konusu başkan yardımcılarını katılım finans sektörünün alt sektörleri itibarıyla konu spesifik olarak belirlenmelidir. Söz konusu başkan yardımcılıklarının altında ise konularına göre sektörün düzenlenmesine ve denetlenmesine yönelik olarak faaliyette bulunacak uzman ve murakiplerin yer alması gerektiği öngörülmektedir. Kurulun düzenleme ve denetleme fonksiyonunu öngörüldüğü şekilde layıkıyla yerine getirmesinin en önemli getirisi ise hâlihazırda katılım finans sektörü hizmet ve ürünlerine üzerindeki olumsuz bakış açısının tersine çevrilmesi ve sektörün büyümesidir.

“Katılım Finans Üst Kurulunun kuruluş aşamasındaki gerekli kadroların bir kısmı hali hazırda kamuda çalışmakta olan BDDK, SPK, SEDDK, Hazine ve Maliye Bakanlığı ile Merkez Bankası gibi kurumlarda katılım finansla ilgili olarak çalışanların nakli suretiyle sağlanabilir. Ayrıca, söz konusu kurulun İstanbul merkezli olarak yapılandırılması da hem İstanbul Finans Merkezi'nin hayata geçirilmesi hem de İstanbul'un küresel katılım finans sektöründe hak ettiği yeri alması ve diğer ülkeler açısından öncü rolü üstlenmesi bakımından önemli bir gelişme olacaktır.

Parçalı Yaklaşım: Mevcut Kurumsal Yapının İyileştirilmesi

Katılım finans sektörünün kurumsal bir yapıya kavuşturulması konusunda birinci ve ideal olarak yukarıda bahsedildiği üzere bir üst kurul teşkil edilmesi yerinde olmakla birlikte, buna alternatif olarak mevcut kurumsal yapının katılım finansı destekleyecek şekilde iyileştirilmesi için adımların atılmasıdır. Bu kapsamda, katılım finans kurumları, sermaye piyasası yasasına tabi kuruluşlar ve İslami sigorta sektöründe çalışan kuruluşların ana faaliyet konularında ilgili otoriteler tarafından düzenlenip, mevcut haliyle denetlenme hususlarının devam etmesi ancak İslami normlar açısından ise bu konuda otorite olan bir kuruma tabi tutulmalarıdır. Bu kapsamda, halen TKBB bünyesinde kurulmuş olan Merkezi Danışma Kurulu'nun Hazine ve Maliye Bakanlığı, BDDK veya Diyanet İşleri Başkanlığı gibi daha üst hiyerarşik bir kuruma bağlanması ve kurumsal yapısının fihri iç denetim, dış denetim gibi görevlerle sorumlu tutulacak biçimde iyileştirilmesidir.

Ülkemizde katılım finans sektörü ile bir şekilde ilişkisi olan kurum sayısı oldukça fazladır. Dolayısıyla bu kurumların bir şekilde koordine edilmesi gerekmektedir. Söz konusu koordinasyon için, Endonezya örneğinde olduğu gibi, Faizsiz Finans Koordinasyon Kurulu gibi bir yapı kurulabilir. Faizsiz Finans Koordinasyon Kurulu, yine Endonezya örneğinde olduğu gibi, kapsamlı bir çalışma ile tüm kurumların katılım finans sektörüne ilişkin yapması gereken adımları belirleyerek bir master plan hazırlamalıdır. Bu yapıda her kurum kendi alanı ile ilgili konularda katılım finans ile ilgili gerekli düzenlemeleri yapabilir. Yine de katılım finans sektörü için temel kural ve kaidelerin belirlendiği özellikle de faizin ve faizli işlem ve araçların tanımlandığı yasaların net bir şekilde ortaya konduğu çerçevede bir yasanın ivedilikle hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Bütüncül ve Parçalı Modellerin Karşılaştırılması

Yukarıda detayları verilen katılım finans sektörünün daha kurumsal bir yapıya kavuşturulması adına bütüncül bir yaklaşımla bir üst otoritenin sektörü düzenleyip denetleyeceği bir kurumsal yapının teşkil edilmesi seçeneği ile parçalı yaklaşım seçeneğinin avantaj ve dezavantajlarının aşağıdaki şekilde olacağı değerlendirilmektedir.

Bütüncül Yaklaşımın Avantajları

Sektörün problemlerini iletilebileceği ve bu problemlere çözüm üretilmesi anlamında yetkili tek bir mercinin olması nedeniyle kamu kurumları arasında zaman zaman ortaya çıkan yetki kargaşası veya koordinasyon eksiklikleri gibi problemler bertaraf edilmiş olacaktır. Katılım finans kuruluşları, İslami sigorta sektörü, leasing şirketleri ve tasarruf finansman şirketleri tek bir kamu otoritesi tarafından düzenlenip denetlenecek olması nedeniyle önerilen üst yapı sektörü bütüncül olarak değerlendirilebilecek ve bu kapsamda sektörün ihtiyaç duyduğu gerekli düzenlemeleri zamanında ve daha pratik bir şekilde hayata geçirebilecektir.

Katılım finans sektörünün bu tür yetkili tek bir otorite tarafından regüle edilmesi, söz konusu otoritenin sektörle daha yakın ilişki içinde olmasına yol açacaktır. Bu otoritenin katılım finans sektörü odaklı olarak çalışmalarını yürüteceği için sektör ile ilgili uzmanlığında önemli bir iyileşme olacaktır. Sektöre ilişkin düzenlemeler daha dinamik bir şekilde yapılabilecektir. Gerek katılım finans sektörü gerekse finansal teknolojilerdeki son dönemdeki hızlı değişiklikler göz önüne alındığında sektörün bu tür dinamik bir yapı tarafından regüle edilmesi önemli bir avantaj olacaktır.

Sektöre ilişkin küresel gelişmelerin takip edilmesi ve bu alandaki uluslararası finansal kuruluşlar ile ilişkilerde ülkemizin yetkili tek bir otorite tarafından temsil edilmesi ile küresel sistemdeki gelişmelerin yurt içi piyasalara aktarılması veya uyarlanması ve uluslararası katılım finans kuruluşlarının Türkiye özelinde tek bir otorite ile muhatap olmalarını sağlayacaktır.

Sektörün ihtiyaç duyduğu düzenlemelerin hızlı bir şekilde hayata geçirilmesi bu yaklaşımda daha kolay olacağından katılım finans sektöründe araç çeşitliliğinin artırılması anlamında bir esneklik sağlayacaktır. Katılım finans sektörüne ilişkin toplumsal algının yönlendirilmesi ve yönetilmesi anlamında da bu tür yetkili bir otoritenin daha etkin ve verimli bir işlevinin olacağı açıktır. Bütüncül yaklaşımda önerilen kurumsal yapı çok daha dinamik olacağından proaktif davranabilecek ve bazı olumsuzluklar henüz ortaya çıkmadan bertaraf edilebilecektir.

Katılım finans sektörünün hukuki olarak düzenlenmeyen alanlarda faaliyette bulunan bazı firmaların ponzi şeması oluşturacak şekilde kötü uygulamalarının önüne geçme imkânı sunacaktır. Zira bütüncül yaklaşımda bu tür yapılarında üst kurulun denetim ve gözetimi altında faaliyette bulunması zorunlu olacaktır. Bütüncül yapı ile kurgulanan danışma kurulu uluslararası iyi uygulamaların da üzerinde bir kredibiliteye ve kurumsal yapıya kavuşacağından dolayı hem sektörün sunduğu hizmet ve araçların fihhi denetimi etkin bir şekilde yapılabilecek hem de bu anlamda toplumsal algıda olumlu yönde değişimler olacaktır.

Bütüncül Yaklaşımın Dezavantajları

Bu öneri ile katılım finans sistemine ilişkin ekosistem de yapısal nitelikte bir değişim öngörüldüğü için mevcut yapının değişmemesi yönünde gerek sektörel olarak gerekse kamu kurumlarının alabileceği muhtemel statükocu tavrın aşılması zorluğunun en önemli dezavantajlı durum olduğu değerlendirilmektedir. Bütüncül yaklaşımın benimsenmesi durumunda sürecin tamamlanmasına kadarki zaman dilimi içerisinde çıkar gruplarının lobi faaliyetleri gibi birtakım nedenlerden ötürü süreç sonunda tasarlanan kurumsal yapı ile ortaya çıkacak yapının farklılık arz etmesi ihtimali bulunmaktadır. Bu dönüşüm ve değişim sürecinin gerek arz tarafında gerekse talep tarafında iyi yönetilememesinden kaynaklanabilecek sorunların ortaya çıkmadan önlenmesi için sürecin paydaşların uzlaşısı ile yürütülmesi önem taşımaktadır. Ancak bu gibi yapısal değişikliklerde tüm paydaşların uzlaşısını sağlamanın da oldukça güç bir durum olduğunun altının çizilmesi gerekmektedir.

Parçalı Yaklaşımın Avantajları ve Dezavantajları

Parçalı yaklaşımın en önemli avantajı uygulamaya geçmesinin bütüncül yaklaşıma göre çok daha kolay olmasıdır. Paydaşların ikna edilmesi ve bir uzlaşma sağlanmasına bu yaklaşımda çok daha kolay olacağı düşünülmektedir. Parçalı yaklaşım sektörün sorunlarına çözüm üretme konusunda yetersiz kalacağı geçmiş tecrübelerle sabittir. Sektörün gelişimi ve uluslararası alandaki gelişmelere ayak uydurma hızına önemli bir katkısı olmayacaktır.

Sektöre ilişkin yetkili tek bir düzenleyici ve denetleyici yapıyı içermemesi nedeni ile geçmiş dönemde ortaya çıkmış olan kamu kurumları arası koordinasyon ve yetki kargaşası durumları kurumsal bir çözüme kavuşmamış olacaktır. Bu tür sorunların çözümüne yönelik alınacak tedbirler öze ilişkin olmayıp günü kurtarmaya dönük olacaktır. Katılım finans sektörü parçalı bir yapı arz edeceğinden mevcut durumda olduğu gibi sektör belli kurumların hegemonyası altında faaliyetlerini sürdürmeye devam edecek ve dolayısıyla tekafül ve diğer sektörlerdeki gelişmeler nispeten daha az

istifade edecektir. Ayrıca, katılım finans sektörünün bütüncül olarak ele alınmaması, mevcut durumda olduğu gibi, bazı finansal işlem ve faaliyetlerin sektör dışında ve ponzi şeması oluşturacak şekilde kalmasına neden olacaktır. Sektöre ilişkin toplumsal algının bu yapı ile değiştirilmesinin pek de mümkün olmadığı da bir gerçektir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Katılım finans sektörü gerek ülkemizde gerekse Müslüman ülkeler başta olmak üzere dünya genelinde büyüyen bir sektör olarak önümüze çıkmaktadır. Katılım finans sektörünün 2008 küresel finans krizinden sonraki dönemde daha da ön plana çıkmasının altında yatan temel faktör insanı merkeze alan, reel ekonomiye dayanan, gelir ve servet dağılımında adaletsizliğe yol açmayan, etik değerleri ön planda tutan bir finansal sektör ihtiyacının artık küresel ölçekte hissedilir hale gelmesidir.

Ülkemizde mevcut hali ile belirli bir aşamaya gelmiş olan katılım finans sektörünün geliştirilmesi hususu önem arz etmektedir. Bu amaçla, katılım finans sektörünün toplam finans sektörü içerisindeki payının 2025 yılı itibariyle yüzde 15'lerin üzerine çıkartılması hedeflenmektedir. Ancak gerek çalışmamızdaki ülke incelemelerinden gerekse sektörün ülkemizdeki gelişimi incelendiğinde bu hedefin gerçekleştirilmesi için mevcut yapıda köklü yapısal değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Bu doğrultuda, katılım finans ekosisteminin geliştirilmesine yönelik atılması gereken en önemli adımın sektörün düzenlenmesinden ve denetlenmesinden sorumlu bir kamu otoritesi kurulması olduğu değerlendirilmektedir. Çalışmamızda önerilen Katılım Finans Üst Kurulunun teşkil edilmesi ile birlikte sektörün sorunlarını dillendirebileceği ve bu sorunlara çözüm üretebilecek tek bir kamu otoritesinin mevcudiyeti katılım finans ekosisteminin kurumsallaşması açısından önemli bir rol oynayacaktır.

Dünya örneklerinde olduğu gibi, Katılım Finans Üst Kurulu bünyesinde bağımsız bir yapı halinde Katılım Finans Danışma Kurulu oluşturulması hususu da katılım finans iş ve işlemlerine karşı oluşan toplumsal önyargının kırılması açısından ve kurulun daha kurumsal bir yapı olarak çalışması anlamında önem arz etmektedir. Katılım Finans Üst Kurulunun ivedilikle teşkil edilmesinin ardından katılım finans ekosisteminin geliştirilmesi için yapılması gereken en ivedi aksiyonun tüm paydaşların görüş ve katkıları doğrultusunda sistemi genel hatlarıyla düzenleyen bir çerçeve kanunun hazırlanarak yasalaşması olduğu değerlendirilmektedir.

Esasında katılım finansın temelinde olan ancak günümüzde henüz uygulama alanı bulamayan bazı finansal yöntem ve araçların vatandaş nezdinde kullanımının sağlanması ve yaygınlaştırılması için yasal ve kurumsal bir zemine ihtiyaç olduğu aşikârdır. Tarımsal üretimin finansmanı için kullanılan selem, muzaraa ve musakat yöntemlerinin uygulama alanı özellikle tarımsal üretimdeki finansman ihtiyacı düşünüldüğünde oldukça geniştir. Ancak uygulamada bu yöntemlerin kullanılabilmesi için taraflar arasında güven tesis edecek bir mekanizma ve kurumsal bir yapı bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu tür finansal araçların da artık ilgili sektörlerin ihtiyaçları doğrultusunda İslami normlar çerçevesinde modern çağın da gerekleri göz önünde bulundurularak kullanılabilir enstrümanlar haline getirilmesi için Katılım Finans Üst Kurulu'nun önemli bir rol üstleneceği açıktır.

Son olarak, önümüzdeki dönemde dijitalleşme ile bankacılık ve finans sisteminde çok önemli yapısal değişikliklerin olacağı açıktır. Bu kapsamda, katılım finans sektörünün dijital döneme hazırlanması ve gerekli hazırlıkların yapılması için de önerilen üst kurulun teşkil edilmesinin sektörün geleceği açısından kritik öneme sahip olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Tüm yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynaklar

- Aydoğmuş, T. ve Ülker, Y. (2021). Murabaha İşlemlerinin Türkiye finansal raporlama standartları ve faizsiz muhasebe standartları kapsamında değerlendirilmesi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 49–71.
- Ayub, M. (2017). *İslami finansı anlamak*. İstanbul: İktisat Yayınları.
- Azma, N., Aisyah, S., Izzah, N. and Rahman, M. (2018). The development of Islamic banking and financial institutions in united kingdom. *The East Asian Journal of Business Management*, 8(2), 5–13. <https://doi.org/10.13106/eajbm.2018.vol8.no2.5>
- Bektaş, İ. ve Yenice, A. C. (2022). Türkiye’de şer’i yönetim: banka içi danışma komiteleri örneği”. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(45), 29-60. <https://doi.org/10.17335/sakaifd.1067325>
- British Embassy of Bishkek. (2015). *Islamic finance in the UK*. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/503491/2015047_Is_Fin_A5_AW_ENG_WEB.pdf in 11.07.2023
- Cumhurbaşkanlığı Finans Ofisi. (2020). *Türkiye hanehalkı finansal algı ve tutum araştırması*. https://www.cbfo.gov.tr/sites/default/files/docs/2021-05/turkiye_hanehalki_finansal_algi_ve_tutum_arastirmasi.pdf adresinden 13.04.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Çelik, İ. (2016). Katılım bankaları ve denetleme sorunsalı. *Anka E-Dergi*, 1(1), 0-0.
- Dinç, Y. (2016). Katılım bankalarının danışma kurullarının kurumsal yönetim unsuru olarak değerlendirmesi. *İslam Ekonomisi ve Finansı Dergisi*, 2(2), 83-103.
- Department of Statistics Malaysia. (2022). *Department of statistics, Malaysia official portal*. Retrieved from www.dosm.gov.my in 30.4.2022.
- Ersin, İ. (2018). İslami finans. H. Dinçer ve S. Yüksel (Ed.), *Finansal iktisat içinde* (ss. 559-592). Ankara: Orion Kitapevi.
- Esen, A. and Karabacak, S. (2014). National shariah boards: global applications and the case of Türkiye. *Afro Eurasian Studies*, 3(2), 5-16.
- Fathurrahman, A., and Devi, A. S. (2021). The determinants of musharaka financing in Indonesia. *Jurnal Ekonomi ve Studi Pembangunan*, 22(1), 37–47. <https://doi.org/10.18196/jesp.v22i1.10118>
- Fitch Ratings (2022). *Government push to aid Pakistan Islamic finance growth*. Retrieved from <https://www.fitchratings.com/research/islamic-finance/government-push-to-aid-pakistan-islamic-finance-growth-07-06-2022> in 13.06.2022.
- Financial Services Authority. (2020). *Indonesia Islamic banking development roadmap*. Retrieved from <https://www.ojk.go.id/en/kanal/syariah/berita-dan-kegiatan/publikasi/Pages/Indonesia-Islamic-Banking-Development-Roadmap.aspx> in 5.6.2022

- Ginena, K. and Hamid, A. (2015). *Foundations of governance of shari'ah Islamic banks*. London: John Wiley & Sons.
- Güney, N. (2015). İslami finansta şer'i yönetim uygulamaları ve konuyla ilgili tartışmalara genel bir bakış. *Turkish Journal of Islamic Economics*, 2(2), 45-69.
- Güngör, B., ve Yılmaz, Ö. (2008). Finansal piyasalardaki gelişmelerin iktisadi büyüme üzerine etkileri: Türkiye için bir var modeli. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(1), 173-193.
- Hassan, R., Abdullah, N. I., Hassan, A., Ibrahim, U., Sawari, M. F., Aziz, A. A., and Triyanta, A. (2013). *A comparative analysis of shari'ah governance in Islamic banking institutions across jurisdictions*. International Shari'ah Research Academy for Islamic Finance (ISRA) Research Paper.
- Islamic Financial Services Board (2021). *Financial stability report 2021*. Retrieved from <https://www.bb.org.bd/pub/publicn.php> in 10.5.2022.
- Indonesian Ministry of National Planning. (2019). *Indonesia Islamic economic masterplan 2019-2024*. Indonesian Ministry of National Development Planning. [https://knks.go.id/storage/upload/1560308022-Indonesia Islamic Economic Masterplan 2019-2024.pdf](https://knks.go.id/storage/upload/1560308022-Indonesia%20Islamic%20Economic%20Masterplan%202019-2024.pdf) adresinden 23.04.2022 tarihinde erişildi.
- Malaysia International Islamic Financial Centre. (2012). *Islamic finance: Malaysia's journey*. Retrieved from <https://tkbb.org.tr/Documents/arastirma-ve-raporlar-102/Info-on-Islamic-finance-Malaysia.pdf> in 27.04.2022.
- Organisation of Islamic Cooperation Standing Committee for Economic and Commercial Cooperation. (2017). *Diversification of Islamic financial instruments*. Ankara: COMCEC Coordination Office.
- Organisation of Islamic Cooperation Standing Committee for Economic and Commercial Cooperation. (2018). *The Role of sukuk in Islamic capital markets*. Ankara: COMCEC Coordination Office.
- Organisation of Islamic Cooperation Standing Committee for Economic and Commercial Cooperation. (2019). *Improving the takaful sector in Islamic countries*. Ankara: COMCEC Coordination Office.
- Organisation of Islamic Cooperation Standing Committee for Economic and Commercial Coope. (2020). *Improving shariah governance framework in Islamic finance*. Ankara: COMCEC Coordination Office.
- Özdemir, M. (2017). *Türkiye'de İslami finansın dönüşümünün ekonomi politiği*. Ankara : SETA.
- Pehlivanlı, D. (2011). Dünya İslami Denetleme kurulu uygulamaları ile Türkiye faizsiz bankacılık sektörü uygulamaları karşılaştırması ve Türkiye değerlendirmesi. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 48(552), 59-67
- Piketty, T. (2014). *Capital in the twenty- first century*. London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rating Agency Malaysia. (2022). *Islamic banks resilient amid turbulence*. Retrieved from <https://www.ram.com.my/pressrelease/?prviewid=5952> in 29.03.2022.

- Razak, D. A. and Karim, M. A. A. (2008). Development of Islamic Finance in Malaysia: A Conceptual Paper. *8th Global Conference on Business ve Economics*, 1–21.
- Sermaye Piyasaları Araştırma ve Uygulama Merkezi. (2013). *İslamî Finans Kavramı, Ürünler, Dünyada ve Türkiye’de Gelişimi ve Geleceği*. Araştırma Notları- 1, 1–13.
- State Bank of Pakistan (2022). *Islamic banking bulletin october-december 2021*. Retrieved from <https://www.sbp.org.pk/ibd/Bulletin/2021/Dec.pdf> in 01.05.2022.
- Tekin, H. (2021). *İnfak Kurumunun Gelir ve Servet Dağılımındaki Rolü: Türkiye İçin Bir Model Önerisi*. İstanbul Üniversitesi.
- TheCityUK. (2019). *Global Trends in Islamic Finance and the UK Market*. London.
- TSB (2022). *Katılım esash sigortacılık ve bireysel emeklilik sektör raporu 2021*. https://tsb.org.tr/media/attachments/2021_Yılı_Katılım_Sigortacılığı_Sektör_Raporu.pdf adresinden 10.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Turgut, A. (2007). Türleri, nedenleri ve göstergeleriyle finansal krizler. *TÜHİS İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 20(4–5), 35–46.
- Türkiye Katılım Bankaları Birliği. (2015). *Türkiye Katılım Bankacılığı Strateji Belgesi 2015 - 2025*. <https://tkbb.org.tr/Documents/tkbb-yayinlari-97/TKBB-Strateji-Belgesi.pdf> adresinden 1.5.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Katılım Bankaları Birliği. (2022). *Katılım Bankaları 2021*. https://tkbb.org.tr/uploads/pages/1652709610_a1611fc13f26cc179da6.pdf adresinden 1.5.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Steinbach, M. & Khalid, K. (2022). *Islamic finance international conference 2022*. Retrieved from <https://www.undp.org/malaysia/blog/islamic-finance-international-conference-2022-ific> in 31.03.2022.
- Williamson, J. (2008). A Short history of the Washington consensus. N. Serra and J. E. Stiglitz (Ed.), *The Washington Consensus Reconsidered: Towards a New Global Governance* in (ss. 14-30). <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199534081.003.0002>
- Yılmaz, M. (2020). *Türkiye’de İslami finansın gelişimi ve hukuki yapısı*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bingöl Üniversitesi, Bingöl.
- Yılmaz, M. ve Bağış, B. (2021). Katılım Finans Sisteminin Türkiye’deki Mevcut Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 303-318.
- Yılmaz, H. S. ve Şencal, H. (2022). İslam Politik Ekonomisi Açısından Merkezi Fetva Kurullarının Yapısına Dair Bir Değerlendirme. *Journal of Islamic Economics*, 2(1), 92-105.

Extended Abstract

Introduction

Although its origins date back to about 1400 years ago, Islamic finance, which came to the fore in the 1960s in the modern sense, has found an area of development on a global scale, especially after the 2000s. When the countries where the Islamic finance sector has developed are examined, it is seen that the most important motivation underlying the development is the establishment of the institutional ecosystem as in the case of Malaysia. On the other hand, although there have been some improvements since the 2000s, it is seen that the Islamic finance sector in Türkiye is still below its potential. Although there are many reasons for this low performance, one of the most important ones is the lack of an institutional ecosystem that will enable the sector to operate effectively. In this manner, the aim of this study is to figure out what policy measures to be taken to increase the share of the participation finance sector in the entire finance sector in Türkiye to the targeted level. Although there are a limited number of studies in the literature regarding Shariah governance and corporate governance in participation finance in Türkiye, there are case studies in Türkiye in the reports prepared by some institutions in this context. In this study, two alternative models are proposed and compared, the holistic approach and the fragmented approach, for the establishment of an institutional structure that will solve the problems that the participation finance system in Türkiye has in terms of Shariah governance. In the study, first, the current situation, problems, and development areas of the participation finance sector in Türkiye will be analyzed. Then, the current arrangements in the participation finance ecosystem in the leading countries of the global participation finance system and the current structure of the system will be discussed as a sample application. In the last part, the policy measures for the development of the participation finance ecosystem in our country will be emphasized and a model proposal will be put forward for the proposed upper body that should be formed for the sector to have a complete institutional structure.

Method

Within the scope of this research, a comparative analysis has been followed to propose a model in the context of providing a more institutional structure for the participation finance sector in Türkiye by examining institutional structures in peer countries.

Findings

The Islamic finance sector, which is called in Türkiye as participation finance sector, has shown a double-digit growth rate in the last twenty years and has reached the level of approximately 3 trillion United States Dollars globally by the end of 2021. It is an undeniable fact that the participation finance with business models directly related to the real economy is a fairer and more humane alternative to the conventional finance system to provide solutions to the risks posed by conventional finance system which has severed almost all ties with the real economy. Although the share of the participation finance sector in the total financial system in Türkiye has been increasing since the 2000s, it is still well below the 15 percent target set for 2025 at this point. With the existing ecosystem in Türkiye where the legal framework regarding participation finance is insufficient and disconnected from each other, it seems that it is very difficult to reach the 2025 targets. Hence, in this study, we offer model alternatives to improve institutional and legal infrastructures of participation finance sector in Türkiye as an answer the question of "What are the policy measures to be taken in order to increase the share of the participation finance sector to desired level in Türkiye?" It is believed that the implementation of the proposed model is considerably essential to improve the institutional structure of the sector and to increase the share of the sector to the desired level.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Popularity of participation finance sector has been increasing both in our country and in the world, especially in Muslim countries. In this respect, it is aimed to increase the share of the participation finance sector in the total finance sector above 15% by 2025 in Türkiye. However, it seems that it is essential to make radical structural changes in the existing institutional structure of the sector by improving its institutional infrastructure in order to achieve this target. In this respect, it is considered that the most important step to be taken towards the development of the participation finance ecosystem in Türkiye is the establishment of a public authority responsible for the regulation and supervision of the sector which will play a significant role in terms of solving the existing problems of the sector and the institutionalization of the participation finance ecosystem. The issue of establishing the Participation Finance Advisory Board as an independent structure within the Participation Finance Supreme Council, as in the world examples, is also important in terms of breaking the social prejudice against participation finance business and transactions and in terms of the board’s functioning as a more institutional structure. Accordingly, it is considered that the most urgent action to be taken for the development of the participation finance ecosystem, after the establishment of the Participation Finance Supreme Council, is the preparation and enactment of a framework law that regulates the system in general terms in line with the opinions and contributions of all stakeholders. It is obvious that there is a need for a legal and institutional basis in order to ensure the use and dissemination of some Islamic financial tools, which are in fact the basis of participation finance, but have not yet found an application area today in Türkiye such as salam, muzaraa and musakat. It is considered that using of these methods especially in the agricultural sector will help to improve participation sector in Türkiye. Finally, there will be very important structural changes in the banking and financial system with digitalization in the upcoming period. In this context, it is considered that improvement of institutional ecosystems of participation finance sector is very critical for the future of the sector for the preparation of the sector for the digital era.

DP Dönemi ve Basın Özgürlüğü: *Hücum* Gazetesi'nin (1952-1953) Kısa Süren Mücadelesi

Dilara Nergişhan KOÇER
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
dkocer@cumhuriyet.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-4862-9698

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1119469
Geliş Tarihi: 21.05.2022	Revize Tarihi: 24.03.2023
	Kabul Tarihi: 02.06.2023

Atf Bilgisi

Koçer, D. N. (2023). DP Dönemi ve basın özgürlüğü: *Hücum* Gazetesi'nin (1952-1953) kısa süren mücadelesibaşlığı. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 440-456.

ÖZ

Demokrat Parti (DP) (1950-1960) dönemi Türkiye'nin yakın tarihinde siyasal açıdan pek çok gelişmeye kaynaklık etmiştir. DP bu dönemde basın-basın özgürlüğü açısından da önemli bir ivme yaratmıştır. Çalışma, basın özgürlüğünün en geniş olduğu kabul edilen bu dönemde yayınlanmış olan *Hücum* gazetesini incelemektedir. *Hücum* (1952-1953) Sivas'ta yayınlanan haftalık bir siyasi-mizah gazetesidir. Çalışmada önce kısa bir teorik yaklaşımla demokrasi ve basın özgürlüğü ilişkisine değinilmektedir. Daha sonra, DP dönemi basın politikası incelenmekte ve *Hücum* gazetesinin DP döneminin toplumsal, ekonomik ve siyasal gelişmelerine yerel açıdan bakışı değerlendirilmektedir. Nitel tasarım içerisinde gerçekleştirilen bu betimleyici çalışmada, gazetenin Milli Kütüphane'de mevcut olan, 1952-1953 yıllarına ait toplam sekiz sayısı incelenmiş, ayrıca konuyla ilgili literatür kaynakları ve resmi belgelerden yararlanılmıştır. Çalışmada, gazetenin haber/yazı içeriğinin kamusal hizmetler, polis/jandarma şiddeti, partizanlık/adam kayırma ve ekonomi gibi sorun ve konuları gündeme getirdiği ve siyasal iktidara muhalif bir yayın politikası izlediği tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca, DP'nin iktidardaki ilk yıllarında bile basın özgürlüğünün sorunlu olduğu ileri sürülmekte ve tartışmaya açılmaktadır. Çalışmanın, basın tarihine ve DP-basın/basın özgürlüğü konulu çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Hücum* gazetesi, DP basını, basın özgürlüğü, muhalif basın.

DP Period and Freedom of the Press: The Short-Lived Struggle of the *Hücum* Newspaper (1952-1953)

ABSTRACT

The Democratic Party (DP) (1950-1960) period has witnessed many political developments of Turkey's recent history. During this period, the DP achieved an important momentum in terms of freedom of the press. The study examines the *Hücum* newspaper, which was published in this period, which is considered to have allowed the widest freedom of the press. *Hücum* (1952-1953) is a weekly political-humor newspaper published in Sivas. The study first discusses the relationship between democracy and freedom of the press within a theoretical framework. Then, the press policy in the DP period is examined and *Hücum*'s local perspective on the social, economic and political developments in the DP period is evaluated. In this descriptive study carried out using a qualitative design, a total of eight issues of the newspaper from 1952-1953, available in the National Library, were examined, and literature sources and official documents related to the topic were used. The study revealed that the news/article content of the newspaper brought up problems and issues such as public services, police/gendarme violence, partisanship/nepotism and the economy, and followed a publishing policy opposing to the political power. The study also argues that freedom of the press was problematic even in the DP's first years in power. It is thought that the study will contribute to the history of the press and studies on DP-press/press freedom.

Keywords: *Hücum* newspaper, DP press, freedom of press, opposition press.

Giriş

2. Dünya Savaşı sonrasında dünyaya yayılan değişim rüzgârları, kuruluşundan beri tek-parti iktidarının sürdüğü Türkiye'de de siyasal dönüşümün başlangıcı olmuştur. Ülkenin iç siyasetinde değişiklik zamanının, Batı demokrasilerinin tarafında yer alma kararıyla senkronize olması dolayısıyla, tek-parti iktidarı çok-partili sisteme geçiş kararı almıştır. Sistemin demokratikleşmesi

yönünde atılan adımlar basın politikalarında da belirleyici olmuş, çok-partili hayata geçişle birlikte basın büyük bir canlılık kazanırken toplumdaki ağırlığı da artmıştır. Tek parti döneminde resmi ideolojinin topluma yayılmasında görevlendirilmiş olan basın, çok-partili sisteme geçiş sürecinde basın özgürlüğü açısından önemli adımlar atılmasıyla yeni kurulan partilerin sesi olmuş, çok sesliliğin sağlanması ve demokrasinin şekillenmesinde rol oynamıştır. Tek-parti döneminin iktidara bağımlı basını, çoksesli, eleştirel bir basına doğru evrilmeye başlamıştır.

1945 yılında siyasal sistemin liberalleşmeye başlamasıyla basın üzerindeki denetim gevşemiş, bazı anti-demokratik uygulamalar kaldırılmıştır. Bunların en önemlisi, 1931 Basın Kanunu'ndaki 50.maddenin ve Basın Birliği kanununun kaldırılmasıdır (Resmi Gazete, 1946). Hükümete gazete kapatma yetkisi veren 50.madde liberal sisteme uygun şekilde düzeltilirken, devlet çatısı altında oluşturulmuş olan meslek örgütü Basın Birliği de 1946 yılında yerini, gazetecilerin kendilerinin kurmuş olduğu Gazeteciler Cemiyeti'ne bırakmıştır. Demokrat Parti (DP)'nin iktidara gelmesinde ise basının önemli rolü olduğu görüşü yaygın olarak kabul edilmektedir ve DP iktidarının ilk yıllarında basının iktidar destekçisi olduğu bilinmektedir. DP ise 1946 yılında kuruluşundan itibaren basın özgürlüğünün savunucusu olmuştur ancak DP'nin basın özgürlüğü anlayışı zamanla tam ters bir istikamete yönelmiştir.

Akademik yazında DP dönemi basını üzerine yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunlar çoğunlukla dönemin basın politikaları ve basın-iktidar ilişkileri üzerine yapılmış çalışmalardır (Alemdar, 2001a; Çakır ve Yavalar, 2017; Topuz, 1996; Yıldız, 1996) Bu çalışmalar, DP'nin muhalafet döneminde basın özgürlüğüne büyük önem verdiğini, iktidarının ilk yıllarında basın özgürlüğünü genişleten ve çalışma koşullarını iyileştiren düzenlemeler yaptığını ancak zamanla, basının yasal ve ekonomik yöntemlerle baskı altına alındığını ortaya koymaktadır. Bulunmaz (2012) ise DP döneminde sansüre odaklanan çalışmada hükümetin basın üzerindeki himayesinin sertleşme sürecini ve cezai uygulamalardaki artışı incelemiştir. Asker (2019) de çalışmada DP iktidarının seçim dönemlerinde basına ve muhalefete getirdiği kısıtlamaları ve bunlara karşı ortaya çıkan tepkileri araştırmıştır. Emre-Kaya (2010) DP döneminde basın iktidar ilişkilerini kronolojik olarak incelediği çalışmada bu ilişkinin değişimini ortaya koymakta ve iktidarın değişmesi yönünde basının aktif rol oynadığını öne sürmektedir. Döneme ait daha mikro çalışmalar da vardır. Göktürk Çetinkaya'nın (2020) çalışması, DP döneminin çok tartışmalı icraatlarından olan *ispat hakkı* meselesini incelemekte ve basına getirilen kısıtlamaların parti içi çözülmeye ve muhalefetin büyümesine yol açtığını öne sürmektedir. Akılmak Topçu ve Ural'ın (2021) çalışması da Tahkikat Komisyonu'nuna karşı ortaya çıkan öğrenci olaylarının basındaki sunumunu incelemiştir. Çalışma, öğrenci olaylarının basındaki sunumunun 27 Mayıs Askeri Müdahalesi'nin meşrulaştırılmasında rol oynadığını öne sürmektedir.

Bu çalışma da, DP iktidarının ilk yıllarında, 1952-1953 yıllarında Sivas'ta yayınlanmış olan *Hücum* gazetesini incelemektedir. DP demokrasi ile özdeşleştirilmiş bir partidir ve erken yıllarında basının özgür olduğu görüşü genel kabul görmüştür. Kısa yayın hayatı içerisinde *Hücum* gazetesi hakkında çok sayıda dava açılmış olması ise, basının hiç olmadığı kadar özgür olarak kabul edildiği erken 1950'li yıllarda uygulanan basın politikası hakkında soru işaretleri yaratmaktadır. Çalışmada, gazetenin Milli Kütüphane'de bulunan toplam sekiz sayısı betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmanın temel amacı, DP iktidarının ilk yıllarında, 1952-1953 yıllarında yayınlanan ve hakkında yapılmış hiçbir bilimsel araştırma bulunmayan *Hücum* gazetesini inceleyerek kimliğini ortaya çıkarmak ve dönemin basın hayatı, basın özgürlüğü ve muhalif basın ile ilgili eleştirel okumaya katkı sağlamaktır.

DP İktidarının İlk Yıllarında (1950-1953) Basın Politikası

Türkiye'nin yakın tarihinde 1945-1950 yılları arası dönem, demokrasiye “geçiş” dönemidir. (Ahmad, 2020, s. 130). Bu dönem basını da olumlu yönde etkilemiş, basının toplumsal ve siyasi ağırlığı artmıştır. Demokrat Parti (DP)'nin iktidara gelmesinde de, basının önemli rolü olduğu görüşü yaygın olarak kabul edilmektedir ve DP iktidarının ilk yıllarında basının iktidar destekçisi olduğu bilinmektedir. “DP basın özgürlüğünün en büyük savunucusu olmuştur. Buna karşılık DP'nin iktidara

gelmesinde basın önemli rol oynamış, DP'yi kurtarıcı olarak kamuoyuna sunmuştur.” (Yıldız, 1996, s. 483)

Muhalefet partisi olarak DP'nin 1950'ye kadar süren uzun propaganda döneminde Adnan Menderes konuşmalarında, “Yayın hürriyeti yurttaşın şahsi ve siyasi hak ve hürriyetlerinin teminatıdır” ya da “Gazete ve dergilerin kapatılabilmesi basın hürriyeti için gayet ağır bir baskıdır. Çünkü bir gazetenin kısa bir zaman için dahi kapatılması onun mahvına kadar gidebilir” (Topuz, 1996, s. 100) şeklindeki görüş ve eleştirileriyle basına umut vermiş ve DP basının desteğini arkasına almıştır. Gazeteler DP'yi basına özgürlükçü bir ortam sağlayacağını düşündükleri için desteklemiş, Menderes'le ilgili haberleri birinci sayfadan ve büyük manşetlerle vermiştir (Yıldız, 1996, s. 485). Dolayısıyla, DP'nin insan hakları, demokrasi söylemi, tek-parti iktidarına muhalif gazetelerin bu partiyi desteklemelerine sebep olmuş, hatta Nadir Nadi gibi Atatürk döneminin eski gazeteciler bile DP listesinden milletvekili seçilmişlerdir.

DP'nin, iktidara gelişinden sonra yaptığı ilk icraatlardan biri yeni bir basın kanunu çıkarmak olmuştur. 14 Mayıs 1950 Genel Seçimleri ile iktidara gelen DP yeni basın kanununu tam iki ay sonra, 15 Temmuz'da yürürlüğe koymuştur. 5680 sayılı bu kanun DP'nin basın anlayışındaki liberal eğiliminin bir göstergesidir. Bu kanun ile 1931 yılının basın kanunu yürürlükten kalkmıştır. Yeni kanuna göre; gazete çıkarmak için bildirimde bulunmak yeterlidir, izin almak gerekmez, basın suçları özel basın mahkemelerinde görülecektir, gazete sahiplerinin yayınlanan yazılardan ceza sorumluluğu kaldırılmıştır, sadece yazı işleri müdürleri ve yazarların cezai sorumluluğu vardır (Topuz, 2003, ss.192-193; Yıldız, 1996, s. 487;).

Basın özgürlüğü açısından önemli güvenceler getiren bu kanunun yarattığı memnuniyet, 13 Haziran 1952 yılında çıkarılan yeni bir basın kanunuyla perçinlenmiştir. 5953 sayılı bu kanun gazetecilerin çalışma koşullarını düzenlemektedir (Topuz, 2003, s. 194; Yıldız, 1996, s. 488). Bu kanun gazetecilere sosyal sigortalı olma, sendika kurma, kıdem tazminatı, yıllık ücretli izin, hafta tatili, iş sözleşmesi gibi haklar veren, basın çalışanlarının çalışma koşullarında reform sayılabilecek bir kanundur. DP'nin sözcüsü Zafer gazetesi de, 15 Temmuz'da çıkan kanunun basının siyasi özgürlüğünü sağladığını ve 5953 sayılı kanunun da gazetecilere ekonomik özgürlüklerini verdiğini yazmıştır (Emre Kaya, 2010, s. 95).

Ancak DP'nin daha 1950 yılında basını baskı altına almayı sağlayacak mekanizmalar geliştirmeye başladığı görülmektedir. Örneğin, Albayrak (2004, s. 394) 1950 yılındaki muhtar ve belediye seçimleri sonrasında DP'nin “muhalif basın olarak nitelendirdikleri gazetelere karşı baskı uygulamasına” geçtiklerini belirtir. 8 Ağustos 1950 tarihli gazeteler çok sayıda gazete ve dergi sahibinin rejim aleyhtarlığı gerekçesiyle tutuklandığını duyurmuştur (Emre Kaya, 2010, s. 97). Cumhuriyet Halk Partisi (CHP)'nin sözcüsü *Ulus* gazetesi başta olmak üzere bazı gazete yazarlarına dava açma girişiminde bulunulmuştur. Örneğin Hüseyin Cahit Yalçın “Türk Milleti Daha İyisine Layıktır” başlıklı yazısı yüzünden 1951'de mahkemeye verilmiştir. Ama mahkeme yazıda suç unsuru bulunmadığı gerekçesiyle beraat kararı vermiştir (Albayrak, 2004, s. 392). *Ulus* gazetesinin çizeri Ratip Tahir Burak'ın Hükümet üyelerini hayvan, dansöz ve yaratık şeklindeki karikatürleri de DP'yi rahatsız etmektedir ve gazete, yazıları yüzünden mahkemeye verilmiştir. Hüseyin Cahit ve Falih Rıfki Nisan 1951'deki yargılamada beraat etmiştir. Falih Rıfki ve Cemal Sağlam Mayıs 1951'deki yargılamada ise üç ay hapis ve 1200 lira para cezası almış, hapis cezası ertelenmiştir (Albayrak, 2004, s. 292). 1953 yılı Temmuz ayında yapılan düzenlemeyle de özellikle bakanlar gibi resmi sıfatı olanlara yönelik eleştiri hakkını kısıtlamıştır (Asker, 2019, s. 169).

DP'nin ilk yıllarda ekonomik yollardan da basını denetim altına almaya çalıştığı söylenebilir. Resmi ilan dağıtımını bu açıdan önemli konulardan biridir. Bu konudaki yaygın bilgi, DP'nin 1957 ve 1958 yılında çıkarılan kanunlarla basını ekonomik baskı altına aldığı ve besleme basını yarattığı şeklindedir (Topuz, 2003, s. 202). Oysa DP daha iktidarının ilk günlerinden itibaren resmi ilan dağıtımını kendi denetimi altına almaya yönelik düzenlemelere gitmiştir (Alemdar, 2001b, ss. 208-211; Eroğul, 2003, s. 111). 1951 yılında çıkarılan kararname ile resmi ilan dağıtımında hükümet belirleyici konuma gelmiş ve bu durum Meclis'te tartışmalara sebep olmuştur (Asker, 2019, s. 169). CHP milletvekili Sırrı Atalay 7 Şubat'taki oturumda “...üç ay içinde resmi ilanlar için üç ayrı

kararname çıkarılmıştır.” diyerek yürürlükteki kararnamenin eşitlik ve hakkaniyet ilkelerine uygun olmadığını, objektiflikten uzak olduğunu söyler (TBMM Tutanak Dergisi, 7 Şubat 1951). 1951 yılında gazete kâğıdına yapılan zam ya da gazetelerin posta ücretinin yüzde 300 zamlanması (Emre Kaya, 2010, ss. 98-99) da basına yapılmış bir baskıdır.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma materyali, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile araştırma etiği alt başlıklarında detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli/Deseni

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırmanın kavramsal yapısının daha önceden belirlendiği çalışmalarda kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, ss. 253-256). Betimleme yaklaşımı ile “ne” sorusuna cevap aranmakta dolayısıyla bir olgunun mevcut durumu saptanabilmektedir. Betimsel analiz, çeşitli yöntemlerle elde edilmiş olan verilerin belirli temalar/kategoriler başlığı altında toplanıp özetlenerek, yorumlanmasını ve sonuç olarak çıkarımda bulunmayı sağlayan bir analiz yöntemidir.

Çalışma Materyali

Çalışmanın materyalini DP döneminde Sivas'ta yayınlanan *Hücum* gazetesinin tüm sayıları oluşturmaktadır. Sivas yerel gazete koleksiyonunun bulunduğu Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Kütüphanesi'nde *Hücum* gazetesine ait hiçbir sayı mevcut değildir. Nitekim Sivas Valiliği tarafından hazırlanmış olan “Sivas Kültür Envanteri” adlı web sitesinde de *Hücum* gazetesinden bahsedilmemektedir. *Hücum* gazetesine ilgili sadece Güney Nair'in (2000) Sivas Basım Tarihi çalışmasında bilgi yer almaktadır. Burada gazetenin 17 sayı yayınlandığı belirtilmektedir. Bunun dışında gazeteyle ilgili hiçbir bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır. Gazetenin Milli Kütüphane'deki koleksiyonunda ise sadece sekiz sayı bulunmaktadır. Nair'in (2000) belirttiği 17 sayıya erişilememesi ve gazeteyle ilgili ne bilimsel ne de bilimsel olmayan veriye ulaşamaması çalışmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bunun için gazetenin Milli Kütüphane'de mevcut olan, 29 Ağustos 1952-26 Haziran 1953 tarihleri arasında yayınlanmış toplam sekiz sayısı çalışmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. İncelemeye konu olan sayıların az olması sebebiyle örneklem seçilmemiş, gazetenin tüm yazı içeriği incelenmiştir. Ayrıca dönemin basın kanunları ve basın özgürlüğü ortamını açıklayacak arşiv belgeleri ve ikincil el kaynaklardan yararlanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada ilk olarak, teorik yaklaşımla demokrasi ve basın özgürlüğü ilişkisi irdelenmektedir. Ardından DP dönemi basın politikaları özetlenmiştir. Bu açıdan, DP döneminde çıkarılan basına ilişkin tüm kanunlar değil, gazetenin yayınlandığı dönemi kapsayacak 1950-1953 yıllarındaki basınla ilgili düzenlemeler ele alınmıştır. Daha sonra, gazetenin içeriğini tespit ederek kimliğini ortaya koymak amacıyla tüm haber ve yazılar incelenmiştir. Bu bağlamda çalışma, basın açısından “altın yıllar” olarak kabul edilen dönemde yayınlanan *Hücum* gazetesini, siyasal muhalefet ve basın özgürlüğü kavramları çerçevesinde incelemektedir. Bu çerçeveye göre gazetede tüm yazılar konularına göre kategorize edilmiştir. Gazetenin politik konumlanması ve yazılardaki temel akşlar arasındaki ilişkiye göre işlenen verilerden elde edilen bulgular tanımlanıp yorumlanmıştır.

Araştırma Etiği

Mevcut çalışma bir gazete incelemesi üzerine inşa edilmiştir. Çalışmada arşiv taraması yöntemi kullanılmıştır. Gazete bir kamusal alandır ve herkesin, izinsiz erişimine açıktır. Ayrıca, çalışmada nitel betimleyici analiz yöntemi kullanılmıştır –ki, verilerin analizinde araştırmacının yorumu ve öznel yönü ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla araştırmada, insandan veri toplanmadığı ve kamuya açık bilgiler kullanıldığı için çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Bulgular

Gazeteye İlgili Genel Bilgi

Hücum gazetesi Nihat Doğan tarafından 29 Ağustos 1952 tarihinde yayınlanmaya başlayan haftalık siyasi-mizah gazetesidir. “Tarafsız, siyasi, mizahi, gazete” ibaresiyle Cuma günleri yayınlanan gazetenin satış fiyatı 10 kuruştur. Gazete dört sayfa olarak renksiz basılmıştır. Gazetenin içeriğini hemen hemen tümüyle yerel konulu haber ve yazılar oluşturmaktadır. Gazetede 48 reklam, dokuz karikatür yayınlanmıştır. Gazete, iki haber hariç, hiçbir ajans haberi kullanmamıştır.

Gazetenin künyesinde sadece “sahibi ve Mesul Müdürü Nihat Doğan” bilgisi yer almaktadır. Gazete bayiliği yapan ve yerel gazetelerde çalışmış olan Doğan (“Bir Cevaba Zaruri Cevap”) 1952 yılında *Hücum* gazetesini, 1969 yılında 11 ortaklı Anadolu Gazetesi’ni kurmuştur. 1965-1969 yıllarında Yeni Türkiye Partisi’nden 13. Dönem milletvekili yapan Doğan, Cumhuriyet, Vatan, Dünya, Milliyet gibi ulusal gazetelerde de yazarlık yapmıştır (Vikipedi).

Gazetenin ilk üç sayısı Kızılırmak Mürettephanesinde dizilmiş, Kamil Matbaası’nda basılmıştır. Mürettephanenin sahibi Ali Rıza Uluocak ve Nihat Doğan arasında yapılan anlaşma metninden (Cengiz, Bulut ve Bayraktutan, 2017), gazetenin 3000 adet basıldığı anlaşılmaktadır. Anlaşmada şahit olarak Sedat Veyis Örnek ile Muhlis Günay’ın imzaları vardır. Anlaşmaya göre, 150 lira depozito ödenmiştir. Her sayı için de 150 lira ödenmesi ve eğer gazete 15 sayı olmadan kapanacak olursa depozitonun mürettephane kalmaya karar bağlanmıştır. 12 Eylül tarihli 3. sayıdan sonra gazete uzun süre kapalı kalmıştır. Yedi ay sonra 24 Nisan 1953 tarihinde basılan 4. sayıda ise gazetenin artık haftalık olarak değil, “şimdilik” 15 günde bir yayınlanacağı duyurulur. Ayrıca gazete artık Sivas’ta değil, Malatya’da Müftüoğlu Matbaası’nda basılacaktır.

Gazetenin haber/yazı içeriği neredeyse tümüyle şehirle, yerel kamu hizmetleriyle ve yerli halkla ilgilidir. “Şehirden Portreler” bölümünde yerel siyasi kişiler ve yöneticiler, genel olarak magazin bir sunumla okuyuculara tanıtılmaktadır. “İki Mesleğe Yedi Soru” bölümünde ise şehrin yerlisi, sıradan insanlara kısa sorular sorulmaktadır. Gazete okuyucu isteklerini ön planda tutmuştur. Herhangi bir makamdan şikâyeti olan vatandaşların bu yöndeki yazılarını gazeteye göndermeleri, bu şikâyetlerin en kısa sürede ilgili makamlara iletileceği ve dikkatlerinin çekileceği söylenerek okuyucular yazı göndermeye teşvik edilir, cesaretlendirilir. “İşçi Köşesi” ve “Vatandaşın Sesi” köşeleri bunun için açılmıştır. Ancak 2. Sayıda artık İşçi Köşesi yoktur ve 3. sayıdan itibaren okuyuculardan gelen kısa hikâye ve şiirler yayınlanmaya başlamıştır. Gazetede yer verilen şikâyet ve sorunların dile getirildiği okur mektuplarının azlığı, halkın kendi sorunlarına sahip çıkmadığı, hakları ve çıkarları konusunda eleştirel bir bakış açısına, bilince sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan, gazetenin haberlerinden anlaşıldığına göre halk yazmaktan çok gazeteye gelerek sözlü olarak sorunlarını anlatmaktadır. 1955 yılında Türkiye’de okuryazarlık oranının % 41 olduğu düşünülürse, okur mektupları sayısının azlığını halkın kendi sorunlarına sahip çıkmadığının bir göstergesi olarak değerlendirmek yanlış olacaktır. Diğer yandan, okuryazarlık oranının düşüklüğü, halkın hak ve özgürlük kavrayışları açısından bilincin düşük olmasını açıklamaktadır. Türkiye’de çok partili sisteme geçiş genel olarak demokratikleşme şeklinde tanımlanmaktaysa da “yaşanan demokratik sürecin pek halkla alakalı olarak gelişmediği” (Şahin, 2000, s. 78) söylenebilir. Nitekim çok partili sisteme geçiş ya da demokratikleşme sürecinde tabandan/halktan bir baskı olmamıştır. Sistem olarak demokrasinin tam olarak yerleşmediği ön kabulünden hareketle, siyasal toplumsallaşmanın ve siyasal kültürün çok

düşük seviyede olduğu gerçeğini kabul etmek gerekecektir. Türköne (1993) de bu dönemdeki sosyal ve siyasal koşulların merkezde şekillenen demokratik fikirlerin Anadolu'da yayılmasına uygun olmadığını söyler. Türköne'nin deyişiyle, demokrasi 1950'lerde halk için bir "aydın lüksü"dür (Akt. Şahin, 2000, s. 78).

Gazetenin adı, *Hücum*, gazetenin yayın politikasını da açığa vurmaktadır. Gazete her sayısında bir konuya ya da kişiye adeta hücum eder hatta saldırır. Ayrıca gazete, şehrin kurum ve kuruluşlarında yetkili, makam sahibi kişiler ile şehrin zenginlerini karikatürize ve hicvetmektedir. Gazete popülist bir anlayışla okuyucunun ilgisini çekecek, merak uyandıracak, şaşkınlık yaratacak haber içeriği sunarken, kolay okunurluğu sağlayacak gündelik halk dilinin kullanılması söz konusudur. İlk sayıdan itibaren sivri, keskin, alaycı bir dil ve üslup dikkat çekmektedir. Gazetenin ana yazı kadrosu, Nihat Doğan, Ercüment Rol, Türkan Aras (kültür-sanat), Fikret Eren (spor), İlhan Sümer'den oluşmuştur. Gazetede yer alan haberlerin/diğer yazıların yazarları Fuat Göksu, Erdoğan Bazer, Osman Nuri Fertelli, Vehbi Cem Aşkun, Sefa Yaşar, Önder Somer'dir. Bunların dışında, takma isimle yazanlar da vardır: Çapkın, Tampon, Yıldırım, Seyfullah, N.K.

Bağımsız-Muhafif Bir Gazete Olarak *Hücum*

Çok-partili sisteme geçişten sonra basın, ilk başlarda çoğunlukla DP'yi desteklemiş ve DP iktidarının ilk yıllarında basın-iktidar ilişkisi iyi bir görünüm sergilemiştir. Ancak ilerleyen zamanla basın, giderek güçlenen bir muhalefet odağına dönüşmüştür. *Hücum* gazetesi bunların içinde farklı bir örnektir çünkü DP iktidarının ilk yıllarında ve DP'nin hem halk hem de basın tarafından büyük destek gördüğü 1952 yılında yayınlanmaya başladığı andan itibaren eleştiri oklarını iktidara yöneltmiştir. DP'nin ilk yılları basın özgürlüğü açısından çok önemli olumlu gelişmelerin kaydedildiği bir dönem olarak kabul edilmektedir. 1952 Basın Kanunu ise gazetecilerin sosyal ve ekonomik hakları açısından günümüzde de hala etkisi hissedilen çok önemli bir kanundur. *Hücum* ise çok kısa bir süre içinde hakkında çok sayıda dava açılmış bir gazetedir. Bu açıdan, gazetenin içeriğini tespit etmek elbette öncelikle gazetenin kimliğini ortaya çıkarmak açısından önemlidir. Diğer yandan gazetenin incelenmesi hem dönemin basın özgürlüğü anlayışı içinde nelerin sorun teşkil ettiğini açıklamak hem de sadece DP basın politikası açısından değil bireylerin basın özgürlüğü anlayışı hakkında ipuçları vermek açısından veri sağlayacaktır.

Hücum gazetesi 29 Ağustos (1952) tarihli ilk sayısında "Çıkarken" başlıklı köşe yazısında çıkış amacını şöyle dile getirmiştir:

"Belki bizi de bir partinin satılmış kölesi, bir cemaatin bozuk maksatlı aleti yahut kuyruğu yabancı ideolojilerin ellerinde haysiyetsiz bir varakpare zannedenler bulunabilir diye endişe ettik ve bizzarur bu "niçin çıkıyoruz" kaidesine uyduk.

Şunu ilk peşin açıklayalım: Biz *Hücumu* huzurunuzda çıkarmak cesaretini gösterenler "fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür" üç beş arkadaşız. Tek emelimiz, tek niyetimiz bu çilekeş memlekete karınca kaderince faydalı olmağa çalışmaktır."

Gazete hiçbir partinin tarafında/destekçisi ya da organı olmadığını en baştan açıklamaktadır. Dönemin siyasal çekişmeleri içinde basın genel olarak ya CHP ya DP tarafında yer almıştır. Bu yüzden gazete bağımsız ve tarafsız olduğu iddiasını vurgular. "Fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür" sözüyle Atatürk'e yapılan atıfla gazetenin sadece devletin kurucu prensiplerine bağlı olduğunun altı çizilmektedir. Dolayısıyla *Hücum*, laik, cumhuriyetçi bir gazetedir.

Gazetenin haber/yazı içeriği – neredeyse - tümüyle şehirle, yerel yönetim kurumlarıyla, yerel kamu hizmetleri ve yerli halkla ilgilidir. Doğrudan, açıkça, iktidara/Demokrat Parti'ye yönelik haber yapılmaz. Gazete, ülkenin siyasal, ekonomik, sosyal sorunlarına ancak yerel bazda değerlendirmeler yapmış, iktidarı, yerel yöneticiler ve kurumlar üzerinden eleştirmiş ve bu şekilde daha ilk sayıdan itibaren DP'ye karşı sert bir muhalif cephe oluşturmaya başlamıştır.

Gazetenin mizahi yönü ise hem yerel siyasetle hem de şehrin tanınmış tüm simalarıyla ilgili dedikodu ve taşlamalardan oluşmaktadır. Şehrin tanınmış ve zengin kişilerini karikatürize eden hiciv

yazıları yayınlanmaktadır. Hem karikatürler hem de mizah yazıları aslında çok naif, zararsız şeylerdir. “*Hücum*’un Hediyeleri” (5 Eylül 1952) köşesinde yayınlanan “Sağlık Müdürü’ne bir görgü kitabı”, “Avukat Ahmet Göze’ye kaydolup istifa etmek için yeni bir parti” ya da “Vali Necati İlter’e tekziplerini yazdırmak için bir bayan daktilo” ile “Rüyada Görülebilecekler” köşesinde yayınlanan “Sivas demokratlarının 54 seçimlerini kazanacakları” gibi hicivler bunlara örnektir. Mizahi bir dille yöneticilerin suiistimallerinin anlatıldığı bir yazıda “Hatta düdüklü tencereniz mi yok? Gelsin müessese” (12 Eylül 1952) diyerek Kız Sanat Okulu’nun müdürü işaret edilmektedir. Aynı sayının 3. sayfasında da “Hangi yemekleri severler” köşesinde “Enstitü Müdürü: Salçalı pilav ‘Düdüklü tencerede pişmiş’” denilerek düdüklü tencerenin nereye gittiği açıklanır: Kız Enstitüsü Müdürü mizah yoluyla devlet malını zimmetine geçirmekle suçlanır. Aynı köşede Sağlık Müdürü’nün “hıyar turşusu” sevdiği yazılmıştır ki, gazete bu sayıdan sonra 7 ay kapatılmıştır. Gazetede 5 Eylül 1953 tarihinde yayınlanan “Vehbi Cem Aşkun’a Açık Mektup” başlıklı köşe yazısında “Hıyar turşusu hediye edildi diye mahkemeye verilirse düşününüz içinde yaşadığımız muhiti” denilmektedir. Bu sözler, gazetenin mahkemeye verilme gerekçelerinden birinin de Sağlık Müdürü’ne “hıyar turşusu” hediye etmekle ilgili şaka olduğunu ortaya koyar. Karikatürler çoğunlukla çevre kirliliği, trafik, gürültü gibi sorunlarla ilgilidir. Sadece iki karikatür siyasi içeriklidir. Bunlardan biri, “Beraattan Sonra” karikatürüdür. Bu çizim *Hücum* gazetesinin mahkemede aklandığını duyurmaktadır. Diğer karikatür ise “Otomobil saltanatı” başlıklıdır ve resmi makamlardakilerin lüks düşkünlüğünü ve makam araçlarının şahsi kullanımını eleştirmektedir.

Dolayısıyla, 3.sayıdan sonra gazetenin yayını kesintiye uğramıştır. Yedi ay gibi uzun bir aradan sonra 24 Nisan 1953 tarihinde gazetenin 4. sayısı nihayet yayınlanır ve okuyuculara bu kesintinin sebebi açıklanır. “Tekrar Çıkarken” başlıklı başyazıda “Çilemiz doldu. Belki ileride yeni hadiseler doğacaktır...Biz kaldığımız noktadan mücadeleye devam edeceğiz. Tekrar ediyoruz, yıldırmayacak bizi bir şey. Halk ve hak için çalışacağız.” sözleri gazetenin aylarca neden yayınlanmadığını açıklamaktadır. Yazıdan anlaşıldığına göre, 3. sayıdan sonra gazeteye 14 dava birden açılmıştır. Aylarca süren davalar sonucunda *Hücum* bütün davalardan “yüzünün aklıyla” çıkmış, “hürriyetine” kavuşmuştur. “...asil Türk hâkimi” yazılarda “amme menfaati” olduğu gerekçesiyle beraat kararı vererek “kendini bilmezlere en büyük şamarı indirmiştir.”.

Yerel Kamu Hizmetleri

Hücum, adından da anlaşılacağı üzere, yanlış ya da haksız gördüğü her konu ya da soruna *Hücum* eden bir yayın politikası izlemektedir. Eleştirilerinin asıl hedefi kamu otoritesi, yürütmenin başı olan iktidar partisi DP’dir. Ancak muhalefet partisi CHP de gazetenin itham ve tenkitlerinden payını almıştır. CHP’li yerel yöneticiler ya da CHP’liler de gazetenin eleştiri ve alaylarına konu olabilmektedir. Halk sağlığını ve refahını olumsuz etkileyen tüm meseleler büyük küçük demeden gazetede haberleştirilmiş. Ekmekte eksik gramajın hesabının (CHP’li) belediye başkanından sorulması, hamam fiyatlarındaki artış, pazar yerlerinin pisliği, kahvehane ve lokantalarda kullanılan servislerin kirliliği, havalandırma teçhizatının eksikliği, -hatta daha o zamanda bile - kapalı mekânlarda tütün kullanımı gazete tarafından gündeme getirilmiş ve yetkililer uyarılmış. Yerel idari kurumların yöneticilerinin yapmış olduğu suiistimaller, görevi kötüye kullanım hakkında haberlerle yetkililerden hesap sorulmuştur.

Sağlık hizmetleri ve sorunları gazetenin en çok haber yaptığı konulardan biridir. Gazete ilk sayısında bu alanda yayınladığı haberle yayıncılık dünyasına cesur bir giriş yapar. “İmdaat! İmdaat! Sivas’ta Tifo vaar!” (29 Ağustos 1952) manşetli haberde Sağlık Müdürlüğü sorumsuzlukla ve halk sağlığını tehlikeye atmakla itham edilir. Haberde “...Vatandaşın sağlığı ile bu derece kat’i alaka eden ve o’nun sağlığına bu derece ilgi göstermeyen bir sağlık müessesesi dünyanın hiçbir yerinde görülmemiştir...Eğer sağlık müdürlüğü mesuliyetinin korkunç ağırlığını farketmeyecek veya anlamayacak durumda ise biz kendisine haber verelim...Yoksa ihmal ve tedbirsizliğinin cezası kendisine çok pahalıya malolur...” sözleri, Sağlık Müdürü’ne yöneliktir. Daha ilk yazıda sert bir eleştiri sözkonusudur.

Hemen 2. sayıda (5 Eylül 1952) Sağlık Müdürlüğü'nün tekzip yazısı yayınlanmıştır. Aynı başsayfada “Bizi yıldırmağa Çalışanlara” başlığını taşıyan yazıda ise “*Hücum* memleket meselelerine cesaretle ve pervasızca parmak basmış, korkusuzca hakikatleri efkârı umumiyyeye haykırmış” olduğu için tehdit aldıkları açıklaması yapılır. Yazıda, gazetenin bunlardan asla yılmayacağı, suiistimallere göz yummayacağı, ülke çıkarlarına zarar verecek faaliyetlerin karşısında olacağı duyurulur. Aynı sayfada İl Sağlık Müdürü'ne tekrar seslenen “Dinle Şinasi Moran” yazısında, “kelle koltukta” gazeteyi çıkarmaya devam edecekleri ilan edilir ve “Bizimle uğraşma! Git ehil olmadıkları halde, orada burada cerrahlık, doktorluk, hatta operatörlük yapan diplomalı-diplomasız sağlık memurlarınla uğraş, anladın mı?” sözleriyle yine ithamda bulunur ki, bir sonraki sayıda yeni bir tekzip yayınlamak zorunda kalacaktır. Görüldüğü gibi, gazete ilk sayıdan itibaren iktidara yönelik eleştiri ve suçlamalarda bulunmaya başlamış, sivri ve keskin bir dil ve üslup kullanmıştır.

Gazete her sayıda bir kişiye, bazen açıkça bazen de isim vermeden hücum etmektedir. İl Sağlık Müdürü Şinasi Moran'ın ismi ise gazetenin hemen her sayısında geçer. Bazen suçlamalarla, bazen Moran'ın sözlerine cevaben bazen de mizah yoluyla son sayıya kadar bu saldırılar sürmüştür. Bunun dışında, Belediye Başkanı, Vali, partilerin temsilcileri ya da resmi kurum temsilcileri gazetenin eleştiri ve mizah oklarına hedef olmaktadır.

Gazete şehrin temizlik sorununu sık sık gündeme getirir. “Sebze pazarının civarı iğrenç şekilde kokuyor” (29 Ağustos 1952) buna iyi bir örnektir. Haberde “Şehir kokuyor...Evet hemde zehir gibi kokuyor” diye yapılan girişten sonra kokan yerlerin adresleri verilmektedir. Manav dükkanlarından sokağa atılanların “sebze mezarlığı” oluşturduğunu, sokağa dökülen peynir sularının “leş” gibi koktuğunu, “Neredeyse maske takıp geçmek” gerektiğini söyleyen haberde belediye suçlanmaktadır. “Yani belediye ne demek istiyor. Bir de zaten dar olan bütçemizden maske parası mı ayıracağız.” denilmiştir. CHP'li belediye başkanı gazeteye davet edilerek şehrin birlikte gezilmesi teklif edilir. Diğer yandan, gazete bu kirliliğin sorumlularından biri olan halka hiçbir eleştiride bulunmamıştır. Oysa basının işlevlerinden biri de eğitim ve bilgilendirme işlevidir. *Hücum*'un, gazete olarak en önemli -belki de tek- işlevinin siyasal muhalefet olduğunu düşündüğü söylenebilir.

Partizanlık, Adam Kayırma

Kamu kurumlarında çalışanların görevi kötüye kullanımıyla ilgili haberler gazetede manşetten verilmektedir. Örneğin “Kefen soygunculuğu” (29 Ağustos 1952) Nümune hastanesinde kefen bezlerinin miktarının azaltılmış olduğu şikâyetleri ile ilgilidir. “Bu bir cinayettir” (5 Eylül 1952) haberi ise zührevi hastanesinde hastalara şırınga ile ilaç yerine su verildiği haberini duyurmaktadır. Haberde yer alan “...bir amme müessesesinin başında bulunanların vazifelerini ne derece kötüye kullandıklarına, vatandaş sıhhatini ne derece aşağı ve iğrenç muamelelere” sözleriyle, yönetim kademelerindekiler görevi ihmal ve kötüye kullanma ile itham edilmektedir.

Gazetede sıklıkla gündeme getirilen sorunlardan biri de partizanlık, adam kayırmacılıktır. Sivas'ta açılacak olan İmam Hatip Okulu'nun yöneticilerinin tümüyle DP'lilerden oluşmasını eleştiren haber (29 Ağustos 1952) buna örnektir. “Sivas'ta açılacak İmam Hatip mektebinin müteşebbis heyetinde olanlar hep DP'lilermiş. Sordum soruşturdum bu DP'lilerin hepsi beynamaz. Yani camilerin semtine uğramayanlardan...’din’ işlerine ‘siyaset’ karıştırmaktan vazgeçseler, bu işi Müslümanlıkla bilfiil ilgisi olan ehli namazlara terketseler.” sözleriyle din işlerine siyaset karıştırıldığı iddia edilerek, görevlendirmelerin liyakat gözetilmeden, partililik zihniyetiyle yapılması eleştirilmektedir. “Tuz işi kimlerin elinde” (12 Eylül 1952) ve “Hala adam kayırmamı” (12 Eylül 1952) haberleri de keyfi yönetim ve nepotizm eleştirisi yapan haberlerdir. Örneğin “İsmail'e Mektuplar” (12 Eylül 1952) yazısında, maden arama ruhsatı verilen kişilerle ilgili olarak “Her ikisi de D.P.li oldukları için formalite hususunda bermutat hiçbir güçlüğü uğramamışlar.” denilmektedir.

Yolsuzluklar, Ekonomi

Hücum'un muhalif içeriğinde sol eğilimli eleştirilir dikkat çekmektedir. Gazete ilk sayıda, “İşçi Köşesi” bölümü ile bu eğilimini açıkça ortaya koymuştur. “İşçi Köşesi” kelimeleri bir kutu

çinde bir illüstrasyonla birlikte yer almıştır. Çizimde bir çark dişlisi, dişlinin ortasında sıkılı yumruk ve avucun içinde bir tamirci anahtarı görülmektedir. Sağ el sıkılı yumruk, güç, meydan okuma ve direnişi ifade eden bir selamla şeklidir, ayrıca solculuğun sembolü olarak kullanılmaktadır İlk iki sayıda bu köşede işçi hakları, işçi kanunu, sendikalarla ilgili yazılar yayınlanmıştır. Ancak 3. sayıdan itibaren bu köşe kaldırılmıştır. Yine de özel bir yer olmadan, toplumcu, sol görüşlü yazılar yayınlanmaya devam etmiştir. Örneğin İlhan Sümer “Neden Olmadı ki?” başlıklı yazısında “Başımızdakiler şehrin ihtiyacını bir firmaya terk ederken bütün şehir halkını üç beş kişinin anonim şirketine nasıl rağmetmeğe gaflet gösterdiler?” diyerek, iktidarın liberal ekonomi ve özelleştirme politikaları eleştirilir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri’nin Edebiyat Fakültesi öğrencilerine yaptığı konuşmada “Şoför olunuz” tavsiyesi de *Hücum* için güzel bir eleştiri malzemesi olacaktır.ERCÜMENT ROL “Trajedya” başlıklı yazısında, Bakan’ın bu tavsiyesini, dolayısıyla DP’nin eğitim politikasını, hükümetin liberal ekonomi politikalarıyla ilişkilendirerek açıklar: “Memleketin balık yuvalarını ‘dış itibarımız’ artsın diye yabancılara peşkeş çeken acayip bir mantalite devri idrak ediyoruz” diyerek kamuya ait doğal kaynakların yabancı sermayeye açılmasını eleştirmektedir. Hükümet, yabancı sermayenin ülkeye girmesini “ana dava” (Eroğul, 2003, s. 134) olarak gördüğü için 1951 yılında “Yabancı Sermayeyi Teşvik Kanunu” çıkarmıştır.

Gazetenin en çok işlediği/ele aldığı konulardan biri de Cer atölyesi ve “demiryolcu”lardır. Cer atölyesi Sivas’ın çok önemli değerlerindedir. Atatürk’ün emriyle 1936 yılında inşaatına başlanan fabrika, demiryolu temelli ekonomik yatırımlardan biridir (Türkiye Raylı Sistem Araçları Sanayi A.Ş. [TÜRASAŞ], 2022). Atölye şehir için çok önemli bir sosyo-ekonomik etken olmuştur. Bu işletmenin ve çalışanlarının sorunlarına gazetenin her sayısında yer verilmiştir. Örneğin, dönemin Ulaştırma Bakanı’na seslenen “Seyfi Kurtbekten soruyoruz” (5 Eylül 1952) haberi demiryollarında çalışan faal personel hakkındaki tartışmalarla ilgilidir. “Bir demiryolcunun hatıraları” (24 Nisan 1953) başlıklı yazı kurum talimatnamelerinin “İnsan haklarını tamamen hiçe sayan” düzenlemeler olduğunu, “Bir demiryolcunun hatıraları”(1) (26 Haziran 1953) başlıklı haber ise çalışanlar için yapılan lojmanların yönetim tarafından keyfi olarak kurum dışından kişilere tahsis edilmesini eleştirmektedir. “Atölye müdürünün marifetleri” (26 Haziran 1953) haberi, atölye müdürünün “3008 sayılı iş kanunu”na aykırı olarak işçi çalıştırdığı yönündeki şikâyetleri dile getirmektedir.

Gazetede sporla ilgili az sayıda haber yayınlanmıştır ama bu haberler sadece şehirdeki spor kulüpleri hakkındadır. Genel olarak bu kulüplerin işlevsizliği ve yolsuzlukları gündeme getirilmiştir. Örneği “Spor kulübü mü, Kumar kulübü mü?” (29 Ağustos 1952) haberinde kulübün Beden Terbiyesi Bölge Müdürlüğü’nden mali destek aldığı ama hiçbir sportif faaliyette bulunmadığı iddia edilmektedir. “Fakat parayı ne yaptılar. Ne yapacak? Bezik aldı, iskambil aldı, Çuha aldı...” denilerek hem kulp hem de maddi yardımda bulunan kurum eleştirilmektedir. “Sivas Sümer Sporun pejmürde durumuna bir bakış” haberinde ise “Sümerspor ancak ve ancak sinema ve lokal işleten bir kulüp olarak kalacaktır...Ellerindeki parayı spor sahasında harcarsa sinema, lokal, balo ve diğer eğlencelere sarf edecek parayı nereden sağlasınlar” diyerek yöneticiler eleştirilir. Haberlerden anlaşıldığı üzere, bu kulüpler DP iktidara geldikten sonra açılmıştır. Gazete haberlerde bu noktayı vurgulayarak, iktidarın devlet kaynaklarını bu şekilde boşa harcandığına dikkat çekmeye çalışır.

Polis/Jandarma Şiddeti

DP başlıca amacının demokrasiyi geliştirmek olduğunu, bireysel hak ve özgürlükleri arttırmayı hedeflediğini hep söylemiştir. Seçim öncesinde sürekli tek-parti rejiminin keyfilikliğini eleştirmiş ve devletin kırsaldaki temsilcisi olan jandarmanın baskıcı yöntemlerine son vereceği vaadinde bulunmuştur (Ahmad, 2020, s.129). *Hücum* gazetesi ise yaptığı haberlerle, DP’nin vaatlerini yerine getirmediğini göstermeye çalışır. Sadece sekiz sayı yayınlanmış olan gazetenin üç sayısının başsayfasında da jandarma/polis baskısı ve şiddeti konu edilmiştir. 1.sayıda “Tabutluklar Hortluyor” (29 Ağustos 1952) başlıklı yazıda “...yine resmi şekilde karakollarda dayakla ölen vatandaşların feryadı yükseliyor...İç işleri bakanı kulakların cınlasın! Erzurum Numune Karakolu’nda dövülerek öldürülen Hacı Mehmet Karabacak isimli vatandaşın günahını kim çekecek?” sözleriyle kamu otoritesinin, iktidarın baskıcı uygulamaları eleştirilir. Gazete yılmayacağı ve mücadeleye devam edeceği sözlerinde ne kadar ciddi/kararlı olduğunu, yedi ay kapalı kalıp yeniden yayınlanmaya

başladığı 4. sayıda verilen haberle ispatlar. “Karakollarda dayak atma Berdevam mı?” (24 Nisan 1953) başlıklı yazıda yine güvenlik güçlerinin şiddet uygulaması eleştirilmektedir. Habere göre, Kangal’da sarhoşluk sonucu havaya bir el ateş eden bir memur, iki jandarma eri tarafından karakola götürülerek dövülmüştür. Gazete olayı “büyük üzüntü duyarak” nakletmiştir. “Bu ne rezalet” (22 Mayıs 1953) haberinde de yine jandarma şiddeti eleştirilmektedir. “Süngüleri takılı bir takım jandarma hiç tahkikata lüzum görmeden Alımpınar mevki evlerini yıkmış, ateşe vermişler” denilen haberde gazete binasına gelen köylülerin Cumhurbaşkanı ve Başbakan’a telgraf çektikleri anlatılarak, “*Hücum* ilgililerin cevabını intizardadır (beklemektedir)” denilmektedir.

Son sayıda ise en büyük mülki amir olan validen hesap sorulur. Sekizinci ve son sayıda “Sivas valisinden soruyoruz” (26 Haziran 1953) başlığı belki de gazetenin sonunu getiren şey olmuştur. Haberde “Sivas’a tayin olunduktan bu yana icraat namına Ne yaptınız? Asayişe dair basına verdiğiniz söz ne oldu?” alt başlıkları kullanılmıştır. Yazıda bir önceki valinin “fena” olduğu ve vali Necati İltar’ın “...Vilayet makamını D.P. ocağı haline sokan D.P. lilerin laubaliliğine son” verdiği belirtilerek, siyasi ahlakı takdir edilir. Ancak daha sonra valinin ilçe gezileri ve evrak imzalama dışında “icraatına maalesef şahit olamadık” ve “Vatandaşlar aylardır memleketlerinde hizmet gören bir valinin bu müddet içinde ne yaptığını müthiş merak etmekte, izahat beklemektedir.” denilerek hem DP’liler hem de DP hükümetinin atamış olduğu vali eleştirilmektedir. Başsayfada ise Sağlık Müdürü Moran’ın gazeteyi yeniden dava ettiği duyurulmaktadır.

Muhalf Gazete Olarak *Hücum* ve Basın Özgürlüğü

Basının önemli bir işlevi de muhalefet etme işlevidir (Yıldız, 1996, s. 486). Muhalf kelimesi Türk Dil Kurumu sözlüğünde “1. Bir görüşe, bir eyleme, bir tutuma karşı olan, 2. Muhalefet eden ya da muhalefet partisinden olan (kimse)” olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla, sözcüğün birinci anlamıyla *muhalf gazete/basın* aslında ifade özgürlüğünün, tarafsız basının varlığının göstergesidir. Bu açıdan, bir gazetenin sadece iktidar partisine değil, muhalefet partilerinin politika, görüş ve eylemlerine de karşı olması sözkonusu olabilir. Bir gazete, herhangi bir siyasi parti ya da aktörün eylem ve tutumuna karşı olumsuz görüşlerini ifade ederek, eleştirerek, sadece yapılanları değil yapılmayanları da eleştirerek, muhali olmaktadır. *Hücum* gazetesi de bir partiye taraf olmayan, *muhalf* bir gazetedir.

DP dönemi basın özgürlüğü açısından değerlendirildiğinde, DP iktidarının ilk yıllarında basın özgürlüğü olduğu genel olarak kabul edilmektedir. Dönemin basın kanunlarının basın ortamını rahatlatıcı ve çalışanlara getirdiği haklar açısından son derece avantajlı olduğu açıktır. Diğer yandan, 20. yüzyılda basın bir endüstri haline gelmiş olduğundan, basın özgürlüğü ekonomik çerçeveye sınırlandırılmıştır. Bu durum demokrasinin vazgeçilmezlerinden olan basına devletin maddi yardımda bulunmasını zorunlu kılmaktadır (Danışman, 1982; Yıldız, 1996). Bu yardım/yükümlülükler bağlamında devletin basına kağıt, mürekkep, teknik araç/makine, vergi indirim gibi yardımları yapması gerekmektedir. Devletin yaptığı yardım hukuk devleti olmanın gereğidir. Oysa DP bu gücü, basın üzerinde baskı uygulamak için kullanmıştır. Resmi ilan ve reklam düzenlemelerinin daha ilk yıldan itibaren iktidarın çıkarları doğrultusunda yeniden şekillendirildiği görülmüştür. Bu durum *besleme basın* kavramını da ortaya çıkarmıştır.

Basın özgürlüğü yasalarla güvence altına alınmış ve mahkemelerin bağımsızlığı sağlanmış olsa bile dava sırasında gazetelerin kapatılıyor olması basın üzerinde bir baskı oluşturmaktadır. Çalışmada, dönemin basın davaları ile ilgili araştırma yapılmış ancak dava süreçlerinin işleyişi ile ilgili açık ve kesin bir bilgiye erişilememiştir. Mevcut çalışmalar sadece DP döneminde çıkarılmış olan belli başlı kanunları açıklamaktadır. Bu durum, hakkında çok sayıda dava açılmış ve yedi ay kapalı kalmış olan *Hücum* gazetesi açısından değerlendirildiğinde, gazetenin zor günler geçirdiği tahmin edilebilmektedir. Dönemin hukuki uygulamaları/yasal durum ile ilgili ilgili bilgiye ulaşılammış olmakla birlikte, fiili durumdan yapılan çıkarıma göre, dava sırasında gazete kapatılmakta/kapalı kalmaktadır. *Hücum*’un mali durumu açısından bu önemli bir sorundur. Ancak arkasında güçlü bir sermaye birikimi olan gazetelerin buna dayanması mümkündür. Menderes de daha muhalefet yıllarında bu duruma yönelik eleştirilerde bulunmuştur. Ama iktidara geldikten sonra bu uygulamayı düzeltmek için bir girişimde bulunulmadığı anlaşılmaktadır. Aylarca kapalı kalan *Hücum*

gazetesi, davalar sonunda *asil Türk hâkimi* sayesinde beraat etmiş olsa bile bu sürecin basın özgürlüğünü kısıtlayan bir süreç olduğu açıktır. DP iktidara geldiğinde batılı demokrasilerdekine eş bir basın politikası uygulamaya koymuş olsa bile daha sonra bundan pişman olmuş olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim 1954 yılında çıkarılan “Neşir Yoluyla veya Radyo ile İşlenecek Bazı Cürümler Hakkında Kanun” ile ilgili olarak Menderes’in şu sözleri buna kanıt olarak gösterilebilir:

“Biz 1950’de işbaşına gelir gelmez basın kanununu ele aldık...Adeta basın suçu bırakmadık. Sonra ne oldu? Ortalığı bir küfür, irtica ve komünizm edebiyatı kapladı. Mecbur olduk, önleyici tedbirler aldık...Şahsa hakareti hakimler anlamak istemedi. En ağır küfürler ya beraat etti veya 3-5 güne mahkûm edilip tecil olundu. Hâkimler teminatı mesuliyetsizlik şeklinde kullandılar. Bu böyle devam edebilir miydi? Bizim aldığımız tedbirler bunlara karşıdır...” (Erim, 2005; Akt. Alemdar, 2014).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye’nin yakın siyasi tarihinde çoğulculuğa geçiş ve demokratikleşme sürecinde DP’nin önemli bir yeri vardır. Bu dönem, basın ve basın özgürlüğü açısından da bir dönüm noktasıdır. Akademik yazında DP-basın ilişkileri üzerine yapılmış çalışmalarda bu dönemin ilk yılları basın özgürlüğü açısından büyük bir özgürlük dönemi olarak değerlendirilmektedir. DP iktidarının ilk icraatlarından olan basın kanunları/düzenlemeleri liberal karakterlidir ve bu ilk yıllar *altın yıllar* olarak anılmaktadır. Bu çalışma ise, DP iktidarının ilk yıllarında var olduğu kabul edilen basın özgürlüğü anlayışına şüpheyle yaklaşmakta, 1952-1953 yıllarında da basın özgürlüğünü baskılayıcı bir ortam olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Çalışma, basın özgürlüğü sorununu sadece basın kanunları çerçevesiyle sınırlandırmamış, ekonomik boyutla da ilişkilendirmiştir.

Çok-partili sisteme geçişle birlikte başlayan demokratikleşme sürecinde basını özgürleştirici adımlar atılırken, muhalefet partisi olarak DP, 1950’ye kadar süren propaganda döneminde basın özgürlüğünün *en büyük* savunucusu olmuştur. Yeni siyasi iklim gazete sayısında dikkate değer bir artış yaratırken, bu basın çoğunlukla DP’ye destek vermiş, ülkenin her yerinde DP’yi destekleyen gazeteler yayınlanmaya başlamış ve DP basının da desteğiyle iktidara gelmiştir. Muhalefet döneminde basın özgürlüğüne büyük önem veren DP, iktidarının ilk yıllarında basın özgürlüğünü genişleten ve çalışma koşullarını iyileştiren düzenlemeler yapmış ancak zamanla basın yasal ve ekonomik yöntemlerle baskı altına alınmıştır (Alemdar, 2001a; Çakır ve Yavalar, 2017; Eroğul, 2003; Topuz, 1996; Yıldız, 1996).

Hücum gazetesi bu yıllarda Sivas’ta yayınlanmaya başlayan bir siyasi-mizah gazetesidir. Gazete Nihat Doğan tarafından 1952-1953 yıllarında yayınlanmıştır. Bu dönemin çoğunlukla DP’yi destekleyen gazetelerinden farklı olarak *Hücum*, iktidara muhalif bir gazete olarak yayın hayatına atılmıştır. Gazete, DP iktidarının basın ortamını ve siyasi, ekonomik ve toplumsal yaşamdaki yanlışları siyasi-mizah çerçevesinden eleştirmektedir. Gazetenin içeriğini hemen hemen tümüyle yerel kamu hizmetleri ve şehirdeki gündelik yaşam - olaylarla ilgili eleştirel haberler ve yazılar oluşturur. Bu yazı ve haberlerde genellikle yerel kamu hizmetlerindeki sorunlar, resmi kurumlarda adam kayırmacılık ve partizanlık, polis şiddeti, yerel memurların görevi kötüye kullanma ve suiistimali gibi meseleler gündeme getirilmektedir.

Çalışmanın ortaya koyduğu gibi, *Hücum* sonuna kadar iktidarı eleştirmiştir. Gazetede en fazla haber yapılan konular polis şiddeti, yolsuzluklar ve suiistimallerdir. Ahmad (2020) da jandarma şiddeti ve suiistimallerin, DP’nin muhalefet döneminde tek-parti iktidarına yönelik suçlama gerekçelerinden olduğunu belirtir. Aynı sorunları dile getiren *Hücum* ise DP döneminde mahkemelik olmuştur. Asker (2019) de DP’nin muhalefetteyken basın özgürlüğünü savunduğunu ancak iktidara gelince “daha en baştan” kendi basınına oluşturmaya çalıştığını ve özellikle yolsuzluklarla ilişkilendirilen yöneticilerini korumak için basını cezalandırdığını belirtmektedir. DP’nin daha 1950 yılında basını baskı altına almayı sağlayacak mekanizmalar geliştirmeye başladığı Albayrak (2004) tarafından da öne sürülmektedir; 1950 yılındaki yerel seçimler sonrasında DP muhalif olarak nitelendiği gazetelere karşı baskı uygulamaya başlamıştır. Çakır ve Yavalar (2017) da DP’nin muhalefetteyken basın hürriyetini savunduğunu, iktidara gelince baskıcı yöntemlerle basını susturmaya çalıştığını ve iktidar yanlısı basını da ekonomik yöntemlerle desteklediğini belirtir. Emre Kaya (2010) da bu dönem basın

hayatıyla ilgili ilgili genel yargının aksine, DP iktidarının daha ilk günlerinden basına yönelik anti-demokratik eğilimler sergilediğini ileri sürer. İktidar politik gelişmelerle ilgili olarak kamuoyunu bilgilendirmeye çalışan basını, maddi destekle kendi yanına çekerek ya da cezalandırıp etkisizleştirerek, engellemeye, denetim altına almaya çalışmıştır. Nitekim DP'nin ilk yılları sayılan dönemde yayınlanan *Hücüm*'un eleştirel/muhafazatçı haber ve yazıları, bir buçuk ay gibi kısa bir süre içinde, sadece üç sayı ile 14 ayrı davaya konu olmuş, yedi ay kapalı kalmıştır.

Sonuç olarak, *Hücüm* gazetesi üzerine yapılan bu inceleme, basının DP iktidarının ilk yıllarında bile söylendiği kadar özgür olmadığını ortaya koymaktadır. Sonunda beraat etse bile, gazetenin yaşadığı mahkeme süreçleri ve sürekli kapanıp- açılmalar basın özgürlüğünü zedeleyen, ekonomik açıdan da kısıtlayan etkenlerdir. *Hücüm* da kısa süren yayın hayatında onlarca dava deneyimlemiş ve muhtemelen ekonomik zorluklara daha fazla dayanamayarak, bağımsız ve tarafsız olmanın bedelini kapanarak ödemiştir. Dolayısıyla, DP daha en başından itibaren basın özgürlüğünü kısıtlamaya yönelik ortamı yaratmaya başlamıştır. Parti, iktidarının ilk zamanlarında yasal hak ve güvencelerle basını özgürleştirip kendisini tek parti döneminden ayırtmaya çalışırken, bir yandan da basın kanununda yapılan değişiklikler ve ekonomik araçlar yoluyla yavaş yavaş basını denetim altına almaya başlamıştır. Vadettiği üzere ekonomik sistemi liberalleştirirken, siyasal liberalizmin en temel özelliklerinden olan basın özgürlüğünü içselleştirememiş ve sistemdeki sorunları işaret eden basının eleştirilerini önlemek için basın özgürlüğünü daraltma yoluna gitmiştir. Menderes/İktidar, ilk yıllarda açılan basın davalarında kamu yararı gerekçesiyle beraat kararı veren bağımsız hâkimlerin takdir yetkisini *mesuliyetsizlik* olarak görmüş, *hıyar turşusu* kelimesini *ağır küfür* olarak addetmiş ve baskıcı kısıtlamalar için gerekçe kabul etmiştir.

Türkiye'de çoğulcu sisteme geçişin öncüsü olan DP'nin siyasal eleştiri kültürünü içselleştirememiş olması şüphesiz ki demokratikleşme sürecini yavaşlatmıştır. Bu dönemin doğru anlaşılması için bu çalışmaya benzer daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır ve 1950-1960 döneminde yayınlanan ama hiç araştırılmamış, özellikle de yerel, pek çok gazete bulunmaktadır. Diğer yandan, bu dönemle ilgili olarak, gazetelere açılan davalar ve suç teşkil ettiği kabul edilen haberlerin içerikleriyle ve yasal işleyişiyle ilgili de daha fazla araştırmaya gerek olduğu düşünülmektedir. Elde edilecek veriler, DP-basın/basın özgürlüğü ilişkisini değerlendirmek ve Türkiye'de basın özgürlüğünün gelişimiyle ilgili doğru çıkarımlarda bulunmak açısından katkı sağlayacaktır. Bu çerçevede, disiplinlerarası işbirliğinin yapılması da önemli görünmektedir.

Araştırmacının Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olduğundan katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturan herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Teşekkür ve/veya Açıklama: Bu çalışma, 19-20 Mart 2022 tarihinde Burdur'da yapılan 9. Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler Konferansı'nda (9th International Conference on Social Science and Humanities) konferansında sözlü olarak yapılan sunumdan üretilmiştir.

Kaynaklar

Ahmad, F. (2020). *Modern Türkiye'nin oluşumu*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

Akılmak Topçu, S. ve Ural, S. (2021). 27 Mayıs Darbesi sürecinde basında İstanbul-Ankara öğrenci olayları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(4), 1674-1691.

Albayrak, M. (2004). *Türk siyasi tarihinde Demokrat Parti (1946-1960)*. Ankara: Phoenix.

- Alemdar, K. (2001a). Demokrat Parti ve basın. K. Alemdar, *İletişim ve tarih* içinde (ss. 201-207). Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Alemdar, K. (2001b). DP döneminde resmi ve özel ilanlar. K. Alemdar, *İletişim ve tarih* içinde (ss. 208-212). Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Alemdar, K. (2014). Demokrat Parti yönetiminde iletişimin denetimine yeni bir örnek: Özel mektupların açılması ve kopyalanması. *İletişim:Araştırmaları*, 12(1), 45-74.
- Asker, A. (2019). 1954 ve 1957 seçimlerinde muhalefete-basına getirilen kısıtlamalar ve tepkiler. *Kültür ve İletişim*, (43), 161-180.
- Bulunmaz, B. (2012). Türk basın tarihi içerisinde Demokrat Parti dönemi ve sansür uygulamaları. *Öneri*, 10(37), 203-214.
- Cengiz, S. A., Bulut, M., ve Bayraktutan, G. (2017). *Valizde kalanlar: Sedat Veyis Örnek'in izleri*. Ankara: Ürün Yayınları e-Kültür Dizisi 4.
- Çakır, H. ve Yavalar, D. E. (2017). Demokrat Parti iktidarı ve basın. *Manan Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 257-270.
- Danışman, A. (1982). *Basın özgürlüğünün sağlanması önlemleri*. Ankara: A.Ü. SBF Basın Yayın Yüksek Okulu Yayınları.
- Emre Kaya, A. E. (2010). Demokrat Parti döneminde basın-iktidar ilişkileri. *İ.Ü. İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 93-118.
- Eroğul, C. (2003). *Demokrat Parti tarihi ve ideolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Göktürk Çetinkaya, S. (2020). Basına ispat hakkı tanınması meselesi ve mulalif duruş. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 35(1), 133-165.
- Heywood, A. (2019). *Siyaset*. Ankara: Felix Kitap.
- Hücum*. (1952, Ağustos 29). Çıkarken. *Hücum*, s. 1.
- Hücum*. (1952, Ağustos, 29). İmam Hatip mektebi. *Hücum*, s. 2.
- Hücum*. (1952, Ağustos 29). İmdat! imdat!..Sivas'ta tifo vaar!. *Hücum*, s. 1.
- Hücum*. (1952, Ağustos 29). Kefen soygunculuğu. *Hücum*, s. 1.
- Hücum*. (1952, Ağustos, 29).Sebze pazarının civarı iğrenç şekilde kokuyor. *Hücum*, s. 1.
- Hücum*. (1952, Ağustos 29). Spor kulübü mü, kumar kulübü mü? *Hücum*, s. 4.
- Hücum*. (1952, Ağustos 29). Tabutluklar hortluyor. *Hücum*, s. 1.
- Hücum*. (1952, Eylül 5). Bizi yıldırmağa çalışanlara. *Hücum*, s. 1.
- Hücum*. (1952, Eylül 5). Bu bir cinayettir. *Hücum*, s. 1.
- Hücum*. (1952, Eylül 5). Dinle Şinasi Moran. *Hücum*, s. 1.
- Hücum*. (1952, Eylül 5). Hücum'un hediyeleri. *Hücum*, s. 2.

- Hücüm*. (1952, Eylül 5). Seyfi Kurtbekten soruyoruz. *Hücüm*, s. 1.
- Hücüm*. (1952, Eylül 12). Hala adam kayırmamı. *Hücüm*, s. 2.
- Hücüm*. (1952, Eylül 12). Hangi yemekleri severler. *Hücüm*, s. 3.
- Hücüm*. (1952, Eylül 12). İsmail'e mektuplar. *Hücüm*, s. 3.
- Hücüm*. (1952, Eylül 12). Tuz işi kimlerin elinde. *Hücüm*, s. 1.
- Hücüm*. (1953, Nisan 24). Beraattan sonra. *Hücüm*, s. 1.
- Hücüm*. (1953, Nisan 24). Bir demiryolcunun hatıraları. *Hücüm*, s. 1.
- Hücüm*. (1953, Nisan 24). Karakollarda dayak atma berdevam mı?. *Hücüm*, s. 1.
- Hücüm*. (1953, Mayıs 22). Bu ne rezalet. *Hücüm*, s. 1.
- Hücüm*. (1953, Haziran 5). Bir cevaba zaruri cevap. *Hücüm*, s. 4.
- Hücüm*. (1953, Haziran 5). Vehbi Can Aşkun'a açık mektup. *Hücüm*, s. 3.
- Hücüm*. (1953, Haziran 26). Atölye müdürünün marifetleri. *Hücüm*, s. 3.
- Hücüm*. (1953, Haziran 26). Bir demiryolcunun hatıraları-1. *Hücüm*, s. 1.
- Hücüm*. (1953, Haziran 26). Otomobil saltanatı. *Hücüm*, s. 1.
- Hücüm*. (1953, Haziran 26). Sivas valisinden soruyoruz. *Hücüm*, s. 1.
- Hücüm*. (1953, Haziran 26). Tekrar çıkarken. *Hücüm*, s. 1.
- İnan, K. (1993). *Devlet idaresi*. İstanbul: Ötüken.
- Jeanneney, J. (2006). *Başlangıcından günümüze medya tarihi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Keane, J. (1992). *Medya ve demokrasi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kışlalı, A. T. (2006). *Siyasal sistemler siyasal çatışma ve uzlaşma*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Koloğlu, O. (1993). Türkiye'de yerel basın. *Medya*, 16-17.
- Rol, E. (1952, Ağustos 29). Trajedy. *Hücüm*, s. 1.
- Sümen, İ. (1952, Eylül 5). Neden olmadı ki?. *Hücüm*, s. 2.
- Şahin, K. (2000). Çok partili dönem öncesi Türkiye'e demokratik gelişim ve basının bu süreçteki yeri. *Bilgi*, 2(3), 63-80.
- Tokgöz, O. (2008). *Siyasal iletişimi anlamak*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Topuz, H. (1996). *Türk basın tarihi*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Topuz, H. (2003). *II. Mahmut'tan holdinglere Türk basın tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Türkiye Raylı Sistem Araçları Sanayi Anonim Şirketi. (2020). *Sivas Bölge Müdürlüğü Tarihçesi*. <https://www.turasas.gov.tr/sivas-bolge-mudurlugu-tarihcesi> adresinden 28.04.2022 tarihinde erişilmiştir.

Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1946, Haziran 18). *Resmi Gazete*. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/6336.pdf> adresinden 02.04.2022 tarihinde erişilmiştir.

Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1951). *Tutanak Dergisi 9. Dönem Yasama Yılı 2-9 Cilt*. https://www5.tbmm.gov.tr/develop/owa/tutanak_dergisi_pdfler.birlesimler?v_meclis=1&v_donem=d09&v_yasama_yili=2&v_cilt= adresinden 02.05.2022 tarihinde erişilmiştir.

Vikipedi. (tarih yok). *Nihat Doğan*. [https://tr.wikipedia.org/wiki/Kategori:TBMM_13._d%C3%B6nem_Sivas_milletvekilleriwww.tr.wikipedia.org/wiki/Nihat_Doğan_\(siyasetçi\)](https://tr.wikipedia.org/wiki/Kategori:TBMM_13._d%C3%B6nem_Sivas_milletvekilleriwww.tr.wikipedia.org/wiki/Nihat_Doğan_(siyasetçi)) adresinden 21.02.2022 tarihinde erişilmiştir.

Yıldız, N. (1996). Demokrat Parti iktidarı (1950-1960) ve basın. *A.Ü. SBF Dergisi*, 51(1), 481-505.

Extended Abstract

Introduction

Democratization process started with the transition to the multi-party system in Turkey is also a turning point in the field of press. The newspapers, which increased in significant number in this process, became the voice of the newly established parties played a vital role in ensuring polyphony and shaping democracy. Founded in 1946, Democrat Party (DP) was seen as the pioneer of democracy in Turkish political life, during the long propaganda period lasted until 1950 it became the *supreme* defender of press freedom and had the support of the press. Although the DP government developed repressive mechanisms on the press in the future, due to the liberal press laws enacted in the first years of its power these early years are seen golden years in terms of press freedom.

Hücum is a political-humor newspaper that was published in Sivas during these *golden years*. The fact that many lawsuits were filed against the newspaper in its short publication life, raises suspects about the press policy implemented in the early 1950s, when the press was considered freer than ever before. On one hand, the study brings *Hücum* newspaper, about which there is no scientific study, to the light and on the other hand it examines the relationship between the DP period-press/press freedom of the press.

Method

There are only eight issues in the collection of the newspaper in the National Library. There is no issues of the newspaper in Sivas Cumhuriyet University Library, where Sivas local newspaper collection is kept. The study is an illustrative study in which qualitative methods are used. In the study, a total of eight issues of the newspaper belonging to the years 1952-1953 were examined. Also, literature sources and official documents related to the subject were used. All news and articles in the newspaper were included in the analysis, examined under the headings identified by the classical qualitative analysis method. According to the study, the newspaper's news and article content raised concerns about the economy, partisanship, nepotism, brutality by police and gendarmes, and public services.

Results

Hücum newspaper in general term deals with the issues and problems of the city of Sivas between 1952-1953. In general, faults and problems in local government services and government agencies institutions are brought to the agenda by reporting in a satirical and stinging style in the newspaper. In this context, the newspaper refers to the political, social and economic issues and problems of DP Government's early years and executes an oppositional editorial policy to the government. However, the newspaper harshly criticize DP not directly but through local managers and administrators.

Discussion and Conclusion

The basic objective of the study is to analyze the political-humor newspaper *Hücum*, which was published by Nihat Doğan in Sivas between 1952 and 1953. The years it was published took place in a very important period in Turkey's recent history and the support for the DP (1950-1960) government was the highest. In this period, with the transition to the multi-party system, Turkey witnessed the first trials of the democratic management approach. With the democratization process, press and press freedom comprehension has also been reshaped.

One of the main characteristics of democracy within the liberal approach is freedom of the press. Accepted as one of the most basic human rights, press freedom is indispensable for democracy. Because the press, accepted as an institution serving the public, seen as a tool to enlighten the society and reveal the truth. Therefore, it is the governments' duty to ensure the existence of an independent and pluralistic press.

DP came to power with the rhetoric of press freedom and democracy. As time progressed, DP applied to measures and practices restricting democracy, in the first years of its power, it enacted laws that liberated the press and expanded and guaranteed employee rights. These years are considered to be the most ideal and free years in the history of the press. *Hücum* is an impartial and independent or opposition newspaper published in this period. The study tries to comprehend the press environment, political, economic and social life and developments in the first years of the DP power, through the eyes of *Hücum* newspaper, from a political-humor perspective. In this context the study analyzes the newspaper within the framework of political opposition and press freedom concepts identifying the general characteristics of *Hücum* newspaper.

The content of the newspaper is almost entirely made up of news and articles about local public services and daily life and events in the city. In these articles and news, general issues and subjects such as disruptions in health services, problems of the city such as cleanliness, traffic, noise, nepotism and partisanship in official institutions, abuse of power, abuse, partisanship and police (gendarme) violence was brought to agenda. With a populist approach, the newspaper offers news content that will arouse interest, curiosity and surprise the reader. A tang, stinging, sarcastic language and style attracts attention in the newspaper.

It is understood that even in these years when freedom of the press was considered to be the widest *Hücum* did not taste it enough. The best proof of this is that the newspaper was closed for seven months after three issues. On the other hand, with the changes made in the distribution of official announcements and advertisements since 1950, economic pressure has begun to be created on the press. In this respect, the study argues and brings something up for discussion that the press policies of the DP period and the understanding of freedom of the press should be re-evaluated.

In the academic literature, there is a great deal of interest in the DP period and the press/press policies. Within the scope of press history studies, there are great number on laws and regulations and prohibitions. However, there are not many studies on press cases in this period. It is estimated that more studies are required on the contents of these lawsuits and the news as the subject of the lawsuits in order to make an accurate assessment for press freedom and its violations during DP period. In this respect, interdisciplinary studies are considered to be important.

İlkokul İngilizce Ders Kitaplarının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Değerlendirilmesi

Sultan Selen KULA
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
selenyazgunoglu@windowslive.com
ORCID ID: 0000-0002-1614-3431

Dildar ÖZASLAN
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
dildarozaslan@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9733-2276

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1101757
Geliş Tarihi: 14.04.2022	Revize Tarihi: 02.06.2023
	Kabul Tarihi: 07.06.2023

Atf Bilgisi

Kula, S. S. ve Özasan, D. (2023). İlkokul İngilizce ders kitaplarının kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 457-476.

ÖZ

Araştırmanın temel amacı ilkökul İngilizce ders kitaplarındaki görsellerin kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda, araştırmada cinsiyet rolleri, özel gereksinimli bireyler, farklı milletlerden bireyler ile farklı inançlardan bireylerin ilkökul İngilizce ders kitaplarındaki temsil durumu incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yönteminde İngilizce ders kitabı dokümanlarını incelemek üzere tasarlanmış, betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. 2021-2022 yılında MEB tarafından ilkökullarda okutulması kararlaştırılan 2., 3. ve 4. sınıf İngilizce ders kitapları araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda tüm sınıf düzeylerindeki kitaplarda erkek bireylere ait görsellerin kadın görsellerinden fazla olduğu, erkeklerin kadınlardan daha çeşitli mesleklerde resmedildiği, aile içi rollerde kadınların yemek hazırlarken, çocuklarla ilgilenirken, erkeklerin ise televizyon izlerken, araba tamiri yaparken yer aldığı belirlenmiştir. Kitaplardaki sporlara ilişkin görsellerde erkekler kadınlardan daha çok sayıda spor dalıyla ilgilenmekte, futbol ve basketbol sporları ile ilgilenen kadınları temsil eden görsellerin oldukça az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki cinsiyetin oynadıkları oyunlar ve oyuncular ile yaptıkları aktiviteler incelendiğinde ise erkeklerin bisiklete binerken, araba veya uçakla oynarken ve uçurtma uçururken olan görsellerinin kadın görsellerine göre daha fazla olduğu; kızların ise ip atlarken, şarkı söylerken, dans ederken, bebek veya oyuncak ayı oynarken, resim çizerken ve müzik aleti çalarken daha fazla sayıda görselle temsil edildiği, toplama bakıldığında kızlara ilişkin görsellerin erkeklerden sayıca üstün olduğu sonucuna varılmıştır. Çeşitli milletlerden bireylere ve özel gereksinimli bireylere ilişkin görsellere çok az sayıda yer verildiği ortaya konulmuştur. Ayrıca, ilkökul İngilizce ders kitaplarında yalnızca İslam dinine ait görseller yer almakta, farklı din ve inançlara mensup bireyleri temsilen herhangi bir görsel bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce ders kitapları, kapsayıcı eğitim, dezavantajlı bireyler, bireysel farklılık.

Exploring the Primary School ELT Coursebooks within the Scope of Inclusive Education

ABSTRACT

The focus of this research is to examine the visuals of primary school ELT coursebooks in the context of inclusive education. Accordingly, the representation of gender roles, individuals in need of special education, and different nationalities and beliefs in primary school ELT coursebooks were examined in the present study. The study was structured to examine English course book documents in qualitative research method and analysed by descriptive analysis method. The sample consists of 2nd, 3rd, and 4th grade ELT coursebooks, which were decided to be taught in primary schools by the Ministry of National Education in 2021-2022. As a result of the research, it was concluded that the images of males are more than the images of women in the books at all levels, men are depicted in more diverse professions than women, women in family roles take place in the books while preparing food, taking care of children, while men watching TV and repairing cars. In the visuals related to sports in the books, men are more interested in sports than women, and there are very few images representing women who are interested in football and basketball sports. In the visuals of the games, toys and activities that both genders play, it was concluded that the visuals of the males while riding a bicycle, playing with a toy car or plane and flying a kite are more common than the female visuals; women are represented with more visuals while jumping rope, singing, dancing, playing dolls or teddy bears, drawing pictures and playing instruments; when the total is considered, the visuals of girls outnumber boys. It was revealed that very few images are given to individuals from different nationalities and in need of special education. Also, the primary school ELT coursebooks contain only images of the religion of Islam, and there are no images representing individuals belonging to different religions and beliefs.

Keywords: English language teaching coursebooks, inclusive education, disadvantaged individual, individual differences.

Giriş

Tüm bireylerin eğitim alma hakkı 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile garanti altına alınmıştır. Ancak belirli grupların birtakım hassasiyetler sebebiyle eğitim ortamından dışlanmaya karşı savunmasız olabilecekleri düşünülmektedir. İnsan hakları temelinde ele alınan kapsayıcılık; bireylerin farklılıklarının kabul edilmesi ile bireylerin yaşamın tüm alanlarına etkin katılımını desteklemektedir (Sakız, 2019). Sahip oldukları ekonomik, sağlık, kültürel, dinî, etnik ya da sosyal koşullar nedeniyle yaşadıkları toplumda bireysel ya da topluluk olarak pasif kalan hatta dışlanan insanları, toplum hayatına güvenli biçimde dâhil ederek demokratik, sağlıklı ve kapsayıcı bir toplumdan söz edilebilir (Sapançalı, 2007). Sosyal yaşamdaki kapsayıcılığın eğitim ortamındaki yansması kapsayıcı eğitim olarak ifade edilmektedir.

1994 yılında İspanya'nın Salamanca şehrinde kabul edilen Salamanca Bildirisi'ne göre her çocuğun eğitim alma hakkı doğrultusunda çocukların kendilerine özgü nitelik, beceri, ilgi ve öğrenme gereksinimlerinin dikkate alınması vurgulanmaktadır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2009). Kapsayıcı eğitim, farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrencilere akranlarıyla, tam katılımlı ve kaliteli bir eğitim verme ihtiyacına odaklanmaktadır (Ainscow, 2015). Kapsayıcı eğitim, evrensel nitelikli, amaca ve öğrenciye uygun eğitim hakkını gerçekleştirmeye yönelik yapılan çeşitli stratejiler, faaliyetler ve süreçleri ifade eden sosyal bir modeldir. Çocuğun eğitim sistemine uyum sağlaması değil, sistemin çocuğa uyumlu bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Stubbs, 2008). Kapsayıcı eğitim bağlamında dezavantaj oluşturabilecek öğrenci özellikleri cinsiyet, ırk, dil, din, sosyoekonomik düzey, engelli olma, özel eğitime ihtiyaç duyma gibi pek çok durumu barındırmaktadır. Çocukların zihinlerinde kalıcı izler bırakacak olan farklılıklara ilişkin rollerin ve anlamların temelleri başta ailede, sonra eğitim kurumlarında atılmakta ve gelişmektedir. Çocuğun eğitim yaşantısında gördüğü öğretmenlerin model davranışları, öğretim sürecinde kullanılan ders materyalleri, etkinlikler, kullanılan dil ve söylemler çocuğun zihnindeki şemaları şekillendirmektedir (Bereiter, 2005). Bu araştırmada incelenmesi planlanan değişkenlerden ilki İngilizce ders kitaplarındaki cinsiyet farklılıklarıdır. Çocuklar üç yaşlarından itibaren cinsiyetler arası farklılıkları kavramaya ve böylece kendi cinsiyet kimliğini kazanmaya başlar. İlkokul yıllarında ise çocuk, cinsiyet rollerini anlamlandırıp bu rollere uygun davranışlar sergilemektedir (Budak, Gençtanırım Kurt ve Kula, 2018; Kula, 2021). Toplumsal cinsiyet, toplumun cinsiyetlere yükledikleri toplumsal rolleri ifade etmektedir. Çocukların zihinlerine yerleşen cinsiyet kalıpları ve buna bağlı ayrımcılıklar onların potansiyelini sınırlar, büyüme ve gelişimini olumsuz etkiler. Bu bağlamda ders kitaplarının ayrımcılıktan uzak yapısı öğrencilerin olumlu tutum ve davranışlarını desteklemektedir (Anderson ve Hamilton, 2005). Toplumsal cinsiyet rolleri incelendiğinde, erkeğin güçlü, baskın ve saygı duyulan özellikleri ön plana çıkarken kadınların ise zayıf, korunmaya muhtaç, iyi bir anne ve becerikli bir ev kadını olarak yer bulduğu söylenebilir (Kahyaoglu, 2013).

Araştırmanın odaklandığı bir diğer dezavantaj etnik köken farklılıklarıdır. Günümüz küresel toplumlarında dünyanın her yerinde farklı etnik kökenden gelen çeşitli insanlar bir arada yaşamaktadır. Toplumun bir yansıması olarak eğitim ortamlarında da bu çeşitlilik gözlenmektedir. Kapsayıcı eğitim çok kültürlü eğitim yaklaşımlarına zemin oluşturmaktadır. Dünyada gerçekleşen savaşlar, politik kavgalar, siyasi oyunlar ve yoksulluk gibi temel sebeplerle insanlar başka ülkelere göç etmek durumunda kalmaktadır. Bu kültürel çeşitliliğin temel kaynağı olarak görülen göç sebebiyle başka coğrafyalarda farklı etnik kökenlerden gelen bireylerin bir arada yaşam sürmesi söz konusu olmaktadır (Doytcheva, 2009; Giddens, 2005). Bu farklı kültürlere mensup bireylerin karşılıklı saygı ve hoşgörü ile tek bir siyasal çatıda beraber yaşamı paylaşımları çok kültürlülük olarak tanımlanmaktadır. Kapsayıcı eğitim anlayışının temel hedeflerinden biri, tüm öğrencilerin kendilerini gerçek anlamda okula ait hissetmeleridir (Sawhney, 2015). Bu bağlamda farklı etnik kökenlerden veya farklı milletlerden olan öğrencilerin sosyal, kültürel ve duyuşsal olarak kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmeleri amaçlanmaktadır. Bireyin kendini ait hissettiği ve kabul gördüğü ortamda akademik olarak da daha başarılı olma eğilimi gösterdiği bilinmektedir (Lee, 2014; Strayhorn, 2018). Öğrencilerin zihinlerinde kalıcı izler bırakma etkisi olan ders kitaplarında bu çok kültürlülüğün izlerini görmek öğrencilerin olumlu kapsayıcı tutumlar edinmesinde etkili olacaktır. Bu amaçla İngilizce ders kitaplarının farklı milletlerden bireylere yer verme durumları ve biçimleri araştırılmaya değer

görülmüştür. Araştırmada ele alınan değişkenlerden bir diğeri özel gereksinimli bireylerdir. Bu bireylere ders kitaplarında yer verilmesinin öğrencilerin sosyal kabulünü ve bireysel farklılıklara saygısını destekleyeceği düşünülmektedir (Sinagatullin, 2003). Nitekim normal gelişim gösteren öğrencilerle yürütülen etkileşimli kitap okuma çalışmasının öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerini arttırdıklarını ortaya koymuştur (Kale ve Demir, 2022). Dolayısıyla öğrencilerin ders kitaplarında özel gereksinimli bireylerin görselleri ile karşılaşmasının, bu özellikteki akranlarını kabul düzeylerini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. İngilizce ders kitaplarının incelenmesinde ele alınan bir diğer değişken sosyoekonomik farklılık gösteren bireylerdir. Bu bireylerin ders kitaplarında görsel olarak yer alması, öğrencilerin şemalarını olumlu şekillendirirken empati becerilerini destekleyeceği düşünülmektedir. Empati, öğrencilerin diğer bireylerin yaşadığı olayları, duyguları ve düşünceleri anlamaya odaklanan bir yaklaşım olarak bireyler arasındaki olumlu iletişimi de arttırmakta ve kolaylaştırmaktadır (Kula ve Akbulut, 2020). Türkiye’de yayınlanan eğitim raporlarına göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun sosyoekonomik olarak dezavantajlı konumda olduğu belirtilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016; TEDMEM, 2018). Bu doğrultuda, İngilizce ders kitaplarında farklı sosyoekonomik düzeylerden bireylerin yer alma durumlarını belirlemek gerekli görülmüştür.

Okullarda kapsayıcı eğitim bakış açısını yerleştirme ve yaygınlaştırmada etkili olacağı düşünülen başlıca öğretim materyali ders kitaplarıdır. Çünkü eğitim programlarında yer alan hedeflere ulaşılmasında kullanılan en temel materyal ders kitaplarıdır. Ders kitaplarının önemli işlevlerinden biri de bilgi vermenin yanı sıra öğrencilerin toplumsal yaşantılarına rehberlik etmesidir (Kılıç, 2008). Ders kitapları dersin öğretim programına uygun biçimde hazırlanan ve amaçlara uygun öğrenmeyi sağlamak amacıyla belli bir sırayla içeriği öğrenci ile paylaşan yazılı materyallerdir (Ünveren Kapanadze, 2018). Bir başka ifade ile ders kitapları; eğitim programlarının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme öğelerine uygun olarak hazırlanan öğretim materyali olarak tanımlanmaktadır (Kılıç, 2008). Ders kitapları, öğretim programında yer alan tüm içeriği yansıtması sebebiyle öğretmenlerin çoğu için öğretim programlarının somutlaşmış şeklidir (Hussain, 2012). Bu nedenle İngilizce ders kitaplarını incelemeye önce ders kitaplarının hazırlanmasında temel ölçüt olan İngilizce dersi öğretim programlarını kapsayıcılık bağlamında ele almak yerinde olacaktır.

İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Kapsayıcılığı

MEB tarafından 2018-2019 yılından itibaren uygulamaya konulan İngilizce dersi öğretim programında öğrencilerin bireysel farklılıkları ile çeşitli öğrenme stillerinin dikkate alınması ve sınıf içi etkileşimi artıracak iletişime dayalı eklektik bir modelin benimsenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Program tek bir öğretim yöntemi çerçevesinde şekillendirilmemiş, CEFR’in (Common European Framework of Reference for Languages [Avrupa Ortak Diller Çerçeve Programı]) öğrenci özerkliği, öz değerlendirme ve kültürel çeşitliliği kapsayan üç anahtar kavramını dikkate alan, eğitimdeki güncel çalışmalar ve uluslararası öğretim standartları temelinde eylem yönelimli bir yaklaşım dikkate alınarak tasarlanmıştır. Bu sayede, öğrencilerin, CEFR’e uygun olarak geniş bir uluslararası dil ve kültür yelpazesini anlayıp değer vermeyi öğrenirken, kendi kültürlerinin değerini bilen, öz güvenli ve yeterli İngilizce konuşan bireyler olarak yetişmeleri beklenmektedir (MEB, 2018).

İngilizce dersi öğretim programı hazırlanırken, dil öğrenme ile günlük yaşam arasında bir bağlantı kurmak için her üniteye ait temalar bu yaş grubundaki öğrencilerin aşına oldukları aile, arkadaşlar, hayvanlar, tatiller, boş zaman aktiviteleri gibi konular arasından seçilmiştir. Ayrıca, CEFR’in kültürel yeterliği geliştirmeye ve kültürel çeşitliliğe saygı vurgusu dikkate alındığından kültürel sorunların da ön planda olduğu görülmektedir. Hem hedef dilin kültürü hem de uluslararası kültüre ait öğeler, her ünitenin temasına uygun ve tehdit edici olmayan bir biçimde sunulurken (Elyıldırım ve Ashton-Hayes, 2006; Akt. MEB, 2018), aynı zamanda olumsuz tutumların oluşmasının önüne geçmek amacıyla kendi kültürümüze ait değerlerin de vurgulandığı belirtilmektedir. Ayrıca; materyaller, öğretmenlerin uygun aktiviteler ile öğrenme materyali seçimini ve okul türü, sosyokültürel yapı ve ekonomik duruma göre çeşitli bağlamlara göre uyarlayabilmelerini kolaylaştırmak için entegre kaynakların tasarlanması teşvik edilmiştir (MEB, 2018). Tüm bunlar kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirildiğinde, İngilizce dersi öğretim programları hazırlanırken

kültürlerarası farkındalık, farklı kültürlere saygı, kendi kültürünü benimseme, bireysel farklılıklara duyarlılık gibi birtakım temaların vurgulandığı, bunun yanı sıra çeşitli okul türü, sosyokültürel yapı ve ekonomik durumda öğrenim gören öğrencilerin göz ardı edilmediği dikkat çekmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılmak üzere hazırlanan ders kitapları Bakanlık tarafından temin edilmektedir. Ülkemizde 2003-2004 eğitim öğretim yılından itibaren ders kitapları öğrencilere devlet tarafından ücretsiz dağıtılmaya başlanmıştır (MEB, 2020). Ders kitaplarında yer alması gereken tüm usul ve esasların düzenlenmesi amacıyla 14.10.2021 tarihli 31628 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği”ne göre, ders kitaplarında yer alan görseller tasarım ve içerik olarak öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Ders kitaplarında yer alan görseller ve metinler içerdiği kültürel değerleri, toplumsal kabulleri ve sosyal normları doğrudan veya dolaylı biçimde öğrencilere aktarmaktadır (Esen ve Bağlı, 2002). Kapsayıcı eğitim uygulamaları, bu uygulamaların niteliği, amacı ve uygulanış şekli o ülkenin mevcut sosyal, politik, ekonomik, kültürel ve tarihsel durumunu ortaya koymaktadır (Mitchell, 2005). Eğitim alanındaki pek çok uzman, ders kitaplarında kullanılan resimlerin öğrenciler üzerinde etkili bir rolü olduğunu kabul etmektedir (Peck, 1993). Yapılan araştırmalar incelendiğinde ders kitaplarının kapsayıcılığına yönelik az sayıda da olsa uluslararası araştırmalar bulunurken (Behnam ve Mozaheb, 2013; Cheng ve Beigi, 2012; Taub ve Fanflik, 2000) ulusal alanyazında ders kitaplarının kapsayıcılığını ele alan araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Türkiye’de kapsayıcı eğitim yaklaşımlarından biri olarak değerlendirilen çok kültürlülük bağlamında ders kitaplarının incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Dimici, Yıldız ve Başbay, 2018; Karahan Üzülmüş ve Karakuş, 2018; Keskin ve Yaman, 2014; Özen ve Dağyar, 2020). Bu bağlamda ders kitaplarının öğrencilere verdiği örtük mesajları kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirmenin eğitim politika yapımcılarına, program geliştirme uzmanlarına, programların uygulayıcısı ve ders kitaplarının aktif kullanıcısı olan öğretmenlere katkı getireceği düşünülmektedir. Araştırmanın amacı ilkökul İngilizce ders kitaplarındaki görsellerde dezavantajlı bireylerin konumlandırılmasının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada cevap aranan alt problemler şöyledir:

İlkokul İngilizce ders kitaplarında yer alan görsellerde;

1. Kadın ve erkeklerin yer alma sıklıkları, aile içindeki, çalışma yaşamındaki ve toplumsal yaşamdaki rolleri nasıldır?
2. Farklı milletlere ilişkin öğelerin yer alma sıklıkları nasıldır?
3. Farklı inançlara ilişkin öğelerin yer alma sıklıkları nasıldır?
4. Özel gereksinimli bireylerin yer alma sıklıkları nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, örneklem, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve analizine ilişkin detaylı bilgiye yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın temel amacı ilkökul İngilizce ders kitaplarındaki görsellerin kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, çalışma nitel araştırma yönteminde İngilizce ders kitabı dokümanlarını incelemek üzere tasarlanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması planlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı dokümanların analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Örneklem

Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okutulmak üzere okullara MEB tarafından dağıtılan ilkökul 2., 3. ve 4. sınıf İngilizce ders kitaplarından elde edilmiştir. Dolayısıyla örneklem ilkökul 2., 3. ve 4. sınıf İngilizce ders kitaplarından oluşmaktadır. Örneklemenin seçilme sebebi bireylerin birtakım değerleri kazanması ve algılarının şekillenmesi sürecinde erken yaş

dönemlerinin kritik bir role sahip olmasıdır (Budak, Gençtanırım Kurt ve Kula, 2018). 2. sınıf ders kitabı 176, 3. sınıf ders kitabı 190, 4. sınıf ders kitabı ise 166 sayfadan oluşmakta, her bir sınıf düzeyi için hazırlanan kitapta 10 ünite yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın örnekleme dâhil olan ilkokul 2., 3. ve 4. sınıf düzeyindeki İngilizce ders kitaplarında yer alan görseller; alt problem olarak belirlenen cinsiyetler, farklı milletlerden bireyler, özel gereksinimli bireyler ile farklı din ve inançlara ait bireyler ve simgeler kapsayıcı eğitim bağlamında ele alınmıştır. Araştırma problemleri belirlenirken ilgili alanyazın taranarak kapsayıcı eğitimin tanımında ifade edilen dezavantajlı bireylerin özelliklerine yönelik detaylı bir liste oluşturulmuştur. Bu listenin nihai halinde; farklı cinsiyetlerden bireylerin görsellerine kitaplarda yer verilme sıklığı, görsellerdeki bireylere hangi rollerde yer verildiği, bireylerin cinsiyetlerine göre oynadıkları oyunlar ve oyuncaklar, yaptıkları sporlar ile farklı milletlerden ve inançlardan bireylere yer verilme sıklığı, özel gereksinimli bireylere yer verilme sıklığı gibi ölçütler yer almaktadır. Örneklem dâhilindeki kitaplardaki görseller incelenirken bireylerin bu özellikleri dikkate alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bir araştırma sürecinde araştırmacılar her zaman insan davranışlarını doğrudan gözleme, ölçme veya ilk elden bilgi edinme fırsatı bulamayabilirler. Bu noktada betimsel analiz tekniği kullanılarak araştırmanın temelini oluşturacak veriler elde edilebilir. Baltacı (2019) betimsel analizin, nitel veri seti üzerinde detaylı ayrıştırma gerektirmeyen durumlarda kullanılabileceğini vurgulamıştır. Bu tekniği kullanarak, bir araştırmacı denemeler, dergi makaleleri, şarkılar, ders kitapları, haberler, reklamlar, resimler, siyasi konuşmalar vb. gibi çeşitli yazılı, sözlü veya görsel verileri inceleyebilir. Bu araştırmada da Türkiye'de ilkokul düzeyinde okutulan İngilizce ders kitapları, kapsayıcı eğitim perspektifinden incelenmiştir. Bu çalışmada, veri toplama süreci öncesinde belirlenmiş olan ölçütlere göre ilkokul İngilizce ders kitaplarındaki görseller incelenerek betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla inanırlık, aktarılabirlik, güvenilebilirlik ve onaylanılabirlik olmak üzere dört yöntemden bahsedilmektedir (Başkale, 2016). İnanırlık, bulguların gerçek hayatla uyumuyla ilgili olup inanırlık düzeyini artırmak için tercih edilebilecek pek çok yöntem vardır (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018; Başkale, 2016). Bu araştırmanın inanırlığını artırmak için uzman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda alan uzmanlarının belirlenen ölçütlere ve bulgulara ilişkin görüşleri alınarak bulgular zenginleştirilmiş ve revize edilmiştir. Aktarılabirlik, bulguların çeşitli bağlamlara ne derece uyarlanabilir olduğu ile ilgili olduğundan araştırma sonuçlarının benzer durumlara ve katılımcılara aktarılabir olması beklenmektedir (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018; Başkale, 2016). Bu araştırmada aktarılabirlik düzeyinin artırılması amacıyla örneklem olarak belirlenen kitaplar ve örneklemin seçilme sebebi detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Güvenilebilirlik bir çalışmanın iç geçerliğini artırmada kullanılır ve araştırmanın aynı ya da benzer örnekleme tekrarlanması halinde aynı bulguların elde edilmesi ile ilgilidir (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018; Başkale, 2016). Nitel araştırmalarda güvenilebilirliği artırmak için en çok tercih edilen yöntem üçgenlemedir. Denzin (2017) tarafından yapılan sınıflamada yöntem, teori, araştırmacı ve veri üçgenlemesi olmak üzere dört üçgenleme türünden söz edilmektedir. Bu araştırmada araştırmacı üçgenlemesi yapılmıştır. Araştırmacı üçgenlemesi verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında birden fazla araştırmacının görev alması şeklinde tanımlanmaktadır (Başkale, 2016). Bu amaçla, veriler iki araştırmacı tarafından kodlanarak kodlayıcılar arası hesaplanan güvenirlilik katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası güvenirlilik katsayısının kabul edilebilir olması için en az .80 olması gerekmektedir (Miles and Huberman, 1994; Patton, 2002). Dolayısıyla bu çalışmada kodlayıcılar arası güvenirliliğin sağlanarak güvenilebilirliğinin artırıldığı ifade edilebilir. Ayrıca güvenilebilirliğin artırılması amacıyla her iki araştırmacı tarafından da detaylı bir alanyazın taraması yapılmış ve çalışmanın sonuçlarını destekleyen çeşitli çalışmalara ulaşılmıştır. Onaylanılabirlik ise araştırmacıların ön yargılarını asgari düzeye indirerek araştırmacının yanlılığının azaltılması ve örneklemden elde edilen bulguların objektif bir

biçimde yansıtılmasını ifade eder (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018; Başkale, 2016). Bu araştırmanın onaylanabilirliği kitaplardan doğrudan görsellere yer verilmesi ve verilerin yorumlanması noktasında çeşitli alan uzmanlarından alınan görüşler dikkate alınarak objektif bir biçimde sunulmaya çalışılması yoluyla artırılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu çalışma bireyler üzerinde gerçekleştirilmediğinden etik kurul izni gerektirmemektedir.

Bulgular

Bu bölümde ilkökul İngilizce ders kitaplarında yer alan görsellerde kadın ve erkeklerin, farklı milletlerden ve inançlardan olan ve özel gereksinimli bireylerin yer alma sıklığı ile bu bireylerin aile içindeki, çalışma yaşamındaki ve toplumsal yaşamdaki rollerine ilişkin bulgulara alt problemlere göre sırasıyla yer verilmiştir.

İlkokul İngilizce Ders Kitaplarındaki Görsellerde Kadın ve Erkeklerin Konumlandırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ilkökul İngilizce ders kitaplarındaki görsellerde kadın ve erkek yer alma sıklığı, hangi mesleklerde ve konumlarda resmedildiklerine ilişkin sayısal bulgulara yer verilmiş ve örnek görsellerden alıntılar yapılmıştır. Tablo 1’de ilkökul İngilizce ders kitaplarındaki kadın ve erkek görsellerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1
İngilizce Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Görsellerine İlişkin Bulgular

Sınıf Düzeyi	2. Sınıf			3. Sınıf			4. Sınıf		
	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam
Üniteler	f	f	f	f	f	f	f	f	f
1. Ünite	11	23	34	56	60	118	38	28	66
2. Ünite	49	25	74	68	75	143	25	27	52
3. Ünite	24	50	74	65	98	163	33	29	62
4. Ünite	19	13	32	41	51	92	51	68	119
5. Ünite	10	24	34	34	32	66	64	30	94
6. Ünite	53	37	90	17	19	36	17	28	45
7. Ünite	25	22	47	39	38	77	36	56	92
8. Ünite	11	10	21	12	24	36	27	9	36
9. Ünite	19	17	36	24	20	44	72	54	126
10. Ünite	14	14	28	10	17	27	30	23	53
Toplam	235	235	470	366	434	802	393	352	745

Tablo 1 incelendiğinde, 2. sınıf düzeyinde kadın ve erkek görsellerinin eşit sayıda olduğu, 3. sınıf düzeyinde erkek birey görsellerinin kadınlardan daha fazla olduğu, 4. sınıf düzeyinde ise kadınların erkeklerden fazla resmedildiği görülmektedir. Toplam sayıya bakıldığında 2017 görsel arasında kadın görsellerinin sayısı 994, erkek görsellerinin sayısı ise 1021 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2’de ilkökul İngilizce ders kitaplarındaki görsellerde kadın ve erkeklerin mesleklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2

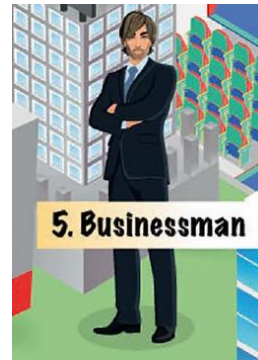
İngilizce Ders Kitaplarındaki Görsellerde Kadın ve Erkeklerin Mesleklerine İlişkin Bulgular

Meslek	2. Sınıf			3. Sınıf			4. Sınıf			GENEL TOPLAM
	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam	Kadın	Erkek	Toplam	
Cinsiyet	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
1.Öğretmen	5	-	5	3	-	3	18	7	5	33
2. Doktor	1	1	2	-	-	-	4	-	4	6
3. Hemşire	-	-	-	-	-	-	4	-	4	4
4. Yazar	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2
5. Polis	-	-	-	-	-	-	2	6	8	8
6. Şef	-	-	-	-	2	2	1	4	5	7
7. Çiftçi	-	-	-	-	-	-	1	2	3	3
8. Aktör/Aktris	-	-	-	-	-	-	2	1	3	3
9. İş insanı	-	-	-	1	1	2	-	3	3	5
10. Veteriner	-	-	-	-	-	-	1	1	2	2
11. Hizmetli	-	-	-	-	-	-	-	5	5	5
12. Pilot	-	-	-	-	-	-	-	3	3	3
13. Makinist/ Şoför	-	1	1	-	4	4	1	-	1	6
14. Şarkıcı/ Dansçı/Müziyen	-	-	-	-	-	-	7	1	8	8
15. Spiker	-	-	-	2	-	2	-	-	-	2
16. Postacı	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2
17. Garson	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2
18. İtfaiyeci	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2
19. Güvenlik Görevlisi	-	-	-	-	2	2	-	1	1	3
20. Bilim İnsanı	-	-	-	-	-	-	1	1	2	2
21. Mühendis	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Toplam	6	2	8	6	9	15	42	44	86	109

Tablo 2’de görüldüğü üzere tüm sınıf düzeylerindeki İngilizce kitaplarında kadınlar 54 kez ve erkekler 55 kez olmak üzere toplam 109 kez, 21 farklı meslekte resmedilmiştir. Bu görsellerden 8’i 2. sınıf kitabında, 15’i 3. sınıf kitabında, 86’sı ise 4. sınıf kitabında yer almaktadır. 4. sınıflarda görsel sayısının bariz bir şekilde fazla olmasının sebebi, Meslekler adında bir üniteye öğretim programı içeriğinde yer verilmesidir. Tablo bütünüyle incelendiğinde, kadınların en çok öğretmen, doktor, hemşire, şarkıcı, dansçı, spiker, mesleklerinde; erkeklerin ise polis, şef, iş insanı, hizmetli, pilot, şoför, makinist, itfaiyeci, postacı, garson, güvenlik görevlisi ve mühendis mesleklerinde olduğu görülmektedir. Aşağıda, kitaplardaki görsellerden örneklere yer verilmiştir.



Resim 1. Kadın Doktor
(4. Sınıf İngilizce Ders Kitabı s. 81)



Resim 2. Erkek İş Adamı
(4. Sınıf İngilizce Ders Kitabı s. 81)

Tablo 3'te ilkokul İngilizce ders kitaplarında yer alan görsellerde kadın ve erkeklerin ev içerisindeki rollerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3

İngilizce Ders Kitaplarındaki Görsellerde Kadın ve Erkeklerin Aile İçindeki Rollerine İlişkin Bulgular

Aile İçi Roller	Kadın	Erkek	Toplam
Yemek Hazırlama/Mutfakta	8	-	8
Çocukları Uyutma/Uyandırma	1	1	2
Çocukları Okula Gönderme	1	-	1
Çocukları Okula Götürme	-	1	1
Çocuklarla Dışarıda Zaman Geçirme	10	3	13
Çocuklarla İlgilenme (Oyun Oynama, Kitap Okuma)	4	1	5
Meslek Sahibi	1	3	4
TV İzleme	-	1	1
Araba tamiri	-	1	1
Toplam	25	11	36

Tablo 3 incelendiğinde, aile içi rollerde kadınların erkeklerle kıyaslandığında daha fazla sayıda yer aldığı görülmektedir. Kadınlar anne figürü olarak yemek hazırlarken veya mutfakta, çocuklarla dışarıda zaman geçirirken, çocukları uyuturken, çocukları okula gönderirken, çocuklarla ev içinde ilgilenirken resmedilmiştir. Baba rolündeki erkekler ise en çok çocuklarla dışarıda zaman geçirirken, çocuklarla ev içinde ilgilenirken, TV izlerken ve araba tamiri yaparken kitaplarda yer almaktadır. Anne rolündeki kadınlar yalnızca bir görselde çalışan bir birey gösterilirken, baba rolündeki erkeklerin üç ayrı yerde takım elbiseli ve çalışan bireyler olarak resmedildiği görülmektedir. Aşağıda, kitaplardaki görsellerden örneklere yer verilmiştir.



Resim 3. TV İzleyen Erkek
(3. Sınıf İngilizce Ders Kitabı s. 72)



Resim 4. Yemek Yapan Kadın
(3. Sınıf İngilizce Ders Kitabı s. 105)

Tablo 4'te ilkokul İngilizce ders kitaplarındaki görsellerde yer alan kadın ve erkeklerin yaptıkları sporlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4

İngilizce Ders Kitaplarındaki Görsellerde Kadın ve Erkeklerin Yaptıkları Sporlara İlişkin Bulgular

Spor Dalı	Kadın	Erkek	Toplam
Futbol	1	10	11
Basketbol	2	16	18
Voleybol	1	-	1
Tenis	2	2	4
Tırmanma	1	1	2
Hentbol	-	1	1
Judo	-	2	2
Hokey	-	2	2
Yüzme	6	6	12

Toplam	13	40	53
--------	----	----	----

Tablo 4 incelendiğinde, görsellerde spor yapan erkeklere daha fazla yer verildiği görülmektedir. Özellikle futbol, basketbol, hentbol, judo, hokey sporlarında erkek görsellerinin kadınlara oranla sayıca üstün olduğu aşikârdır. Tırmanma, tenis ve yüzme sporlarında kadın ve erkeklere ait eşit sayıda görselin olduğu, voleybolda ise yalnızca bir kadına ait görselin olduğu görülmektedir. Futbol ve basketbol oynarken resmedilen kadın sayısı yok denecek kadar azdır. Aşağıda, kitaplardaki görsellerden örnekler yer almaktadır.



Resim 5. Futbol Oynayan Erkekler
(2. sınıf İngilizce Ders Kitabı s. 11)



Resim 6. Voleybol Oynayan Kız
(3. Sınıf İngilizce Ders Kitabı s. 55)

Tablo 5'te ilkökul İngilizce ders kitaplarındaki görsellerde kız ve erkeklerin oynadıkları oyunlar ve oyuncaklar ile yaptıkları aktivitelerin cinsiyete göre dağılımına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5

İngilizce Ders Kitaplarındaki Görsellerde Cinsiyetlere göre Oynanan Oyunlar/Oyuncaklar ve Yapılan Aktivitelerin Dağılımı

Oyun/ Oyuncak/ Aktivite	Kız	Erkek	Toplam
Bisiklete Binme/Scooter	9	21	30
İp Atlama	13	3	16
Şarkı Söyleme	10	6	16
Dans Etme	12	1	13
Müzik Aleti Çalma	6	4	10
Saklambaç	2	2	4
Satranç	11	12	23
Araba/Uçak	-	5	5
Bebek/Oyuncak Ayı	6	2	8
Resim Çizme	5	3	8
Seksek	3	2	5
Kukla	3	3	6
Uçurtma	4	6	10
Küp Bloklar	4	3	7
Toplam	88	73	161

Tablo 5 incelendiğinde, erkeklerin bisiklete veya scootera binerken, araba veya uçakla oynarken ve uçurtma uçururken olan görsellerinin kadın görsellerine göre daha fazla olduğu görülmektedir. Kadınların ise ip atlarken, şarkı söylerken, dans ederken, bebek veya oyuncak ayı oynarken, resim çizerken, müzik aleti çalarken ve küp bloklarla oynarken erkeklere kıyasla daha fazla sayıda görseli vardır. Satranç, saklambaç, seksek, kukla ve küp bloklarla oynarken her iki cinsiyete ait görseller neredeyse eşit sayıdadır.



Resim 7. Piyano Çalan Kız
(3. Sınıf İngilizce Ders Kitabı s.71)



Resim 8. Oyuncaklarıyla Kız ve Erkek Çocuk
(4. Sınıf İngilizce Ders Kitabı s. 44)

İlkokul İngilizce Ders Kitaplarındaki Görsellerde Farklı Milletlere Ait Ögelere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ilkokul İngilizce ders kitaplarındaki görsellerde farklı milletlerden olan bireylerin yer alma sıklığına ilişkin sayısal bulgulara yer verilmiş ve örnek görsellerden alıntılar yapılmıştır. İlkokul İngilizce ders kitaplarındaki görsellerde farklı milletlere ilişkin öğeler incelenmiştir. Tablo 6'da bu öğelerin konumlandırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 6

İngilizce Ders Kitaplarındaki Görsellerde Farklı Milletlere Ait Ögelere İlişkin Bulgular

	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Asyalı/ Uzak Doğulu Bireyler	-	-	6
Afrikalı Bireyler	-	2	-
Avrupalı Bireyler	-	-	12
Çeşitli Kültürlere Ait Yemekler	-	-	7 farklı yemek
Çeşitli Ülkelere Ait Bayraklar	-	-	11 farklı ülkenin bayrağı

Tablo 6'da görüldüğü üzere, 2. sınıf düzeyindeki kitaplarda çeşitli milletlere ve kültürlere ait herhangi bir öğeye yer verilmemiş, 3. sınıf düzeyinde yalnızca iki yerde siyah tenli bireyler yer almıştır. 4. sınıf kitabında *Nationality* isimli bir ünite olduğundan, bu üniteye Asyalı ve Uzak Doğulu 6 birey, Avrupa'nın çeşitli ülkelerinden 12 birey ve farklı kültürlere ait yedi farklı yemek ders kitaplarında yerini almıştır. Ayrıca, Fransa, Japonya, Britanya, Amerika Birleşik Devletleri, Rusya, Türkiye, Almanya, Çin Halk Cumhuriyeti, İran, Pakistan ve İspanya dâhil olmak üzere 11 farklı ülkenin bayrağı 4. sınıf İngilizce ders kitabında bulunmaktadır. Aşağıda, kitaplardaki görsellerden örneklere yer verilmiştir.



Resim 9. Farklı Milletlerden Çocuklar ve Ülkelerinin Bayrakları
(4. Sınıf İngilizce Ders Kitabı s. 29)

İlkokul İngilizce Ders Kitaplarındaki Görsellerde Farklı İnançlara Ait Ögelere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ilkökul İngilizce ders kitaplarındaki görsellerde farklı inançlara sahip bireylerin yer alma sıklığına ilişkin sayısal bulgulara yer verilmiş ve örnek görsellerden alıntılar yapılmıştır. İlkokul İngilizce ders kitaplarındaki görsellerde farklı inançlara ilişkin ögeler incelenmiştir. Tablo 7’de ilkökul İngilizce ders kitaplarındaki görsellerde farklı inançlara ve dinlere ait ögelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7

İngilizce Ders Kitaplarındaki Görsellerde Farklı İnançlara/Dinlere Ait Ögelere İlişkin Bulgular

Dinler	2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
	Bireyler	Simgeler	Bireyler	Simgeler	Bireyler	Simgeler
İslam	4	-	2	4	7	-
Hristiyanlık	-	-	-	-	-	-
Yahudilik	-	-	-	-	-	-
Hint ve Uzak Doğu Kökenli Dinler	-	-	-	-	-	-

Tablo 7 incelendiğinde, tüm eğitim sınıf düzeylerindeki kitaplarda yalnızca İslam dinine ait ögelere yer verildiği, Hristiyanlık, Yahudilik, Hint ve Uzak Doğu kökenli dinlere inanan herhangi bir bireye veya bu dine ait herhangi bir simgeye yer verilmediği görülmektedir. 2. sınıf kitabında İslam dinine mensup dört başörtülü kadın birey, 3. sınıfta İslam dinine mensup olduğu varsayılan iki başörtülü kadın birey ve dört ayrı yerde cami ve minareler, 4. sınıf kitabında ise bir yerde başında takke olan İranlı bir Müslüman erkek çocuk, altı ayrı yerde ise başörtülü kadın bireyler bulunmaktadır. Aşağıda, kitaplardaki görsellerden örnekler yer almaktadır.



Resim 10. Başörtülü Kadın
(2. Sınıf İngilizce Ders Kitabı s. 10)



Resim 11. Cami
(2. Sınıf İngilizce Ders Kitabı s. 117)

İlkokul İngilizce Ders Kitaplarındaki Görsellerde Özel Gereksinimli Bireylerin Konumlandırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ilkökul İngilizce ders kitaplarındaki görsellerde yer alan özel gereksinimli bireylerin yer alma sıklığına ilişkin sayısal bulgulara yer verilmiş ve örnek görsellerden alıntılar yapılmıştır. Tablo 8’de ilkökul İngilizce ders kitaplarındaki görsellerde özel gereksinimli bireylerin konumlandırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8

İngilizce Ders Kitaplarındaki Görsellerde Özel Eğitime İhtiyaç Duyan Bireylerin Konumlandırılmasına İlişkin Bulgular

Engel Durumu	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Bedensel Engelli (Tekerlekli Sandalyede)	1	1	1
Görme Engelli	-	1	2

Tablo 8’de görüldüğü üzere, 2. sınıf İngilizce kitabında yalnızca bir yerde tekerlekli sandalyedeki bedensel engelli bir bireye, 3. sınıf düzeyinde bir bedensel engelli bir de görme engelli olmak üzere toplam iki bireye, 4. sınıf düzeyinde ise bir bedensel engelli, iki yerde de görme engelli bireylere yer verilmiştir. Aşağıda, kitaplardaki görsellerden örnekler yer almaktadır.



Resim 12. *Bedensel Engelli Birey*
(2. Sınıf İngilizce Ders Kitabı s. 10)



Resim 13. *Görme Engelli Birey*
(4. Sınıf İngilizce Ders Kitabı s. 105)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlkokul İngilizce ders kitaplarındaki görsellerde dezavantajlı bireylerin konumlandırılmasının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, 2. sınıf İngilizce ders kitabında kadın ve erkeklerin görselleri eşit sayıda, 3. sınıf düzeyindeki görsellerde erkek sayısı kadın sayısından fazla, 4. sınıf düzeyinde ise kadın sayısı erkek sayısından fazla olduğu ortaya konulmuştur. Üç sınıf düzeyinin toplamında ders kitaplarında erkek sayısı kadın sayısından fazladır. Ders kitaplarında erkeklerin temsilinin kadınlardan fazla olduğunu gösteren pek çok farklı araştırma sonucu bulunmaktadır (Balcı ve Sel, 2017; Güney, 2016; Kasa ve Şahan, 2016; McCabe, Fairchild, Grauerholz, Pescosolido ve Tope, 2011; Tarrayo, 2014). Cinsiyete yönelik ayrımcılıklar çoğunlukla kadınların mağduriyet yaşadığı bir alan olarak ortaya çıkmaktadır (Demirbilek, 2007). Mevcut çalışmada tüm sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında yer alan görsellerde meslekler arasında kadınlar öğretmen, doktor, hemşire, şarkıcı, dansçı ve spiker olarak, erkekler ise polis, şef, iş insanı, hizmetli, pilot, şoför, makinist, itfaiyeci, postacı, garson, güvenlik görevlisi ve mühendis olarak yer almaktadır. Dolayısıyla ders kitaplarında erkeklerin kadınlara oranla daha fazla çeşitte meslekle ilişkili olarak resmedildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarını inceleyen literatürde benzer pek çok sonuca rastlamak mümkündür (Diktaş, 2010; Tarrayo, 2014; Yiğit, 2018). Bu sonuçlar, çocukların zihinlerinde bazı meslek gruplarının belirli cinsiyetlere özgü olduğuna ilişkin bir algı oluşturabileceği düşünülebilir. Ayrıca erkeklerin kadınlara oranla meslekî çeşitliliğinin fazla olması kız öğrencilerin meslek seçimlerinde cinsiyetlerinden kaynaklı olarak bazı mesleklere ilişkin öz-yeterlik algılarının düşük olmasına neden oluşturabileceği düşünülmektedir. Bandura (2004) Sosyal Bilişsel Öğrenme kuramında bu gibi algıların çocuklarda model alma yoluyla oluştuğunu savunmaktadır. Bu modeller kimi zaman canlı bir kişi olabilirken kimi zaman da bir filmde, dizide, kitapta veya başka bir platformda tasvir edilen sembolik modeller olabilmektedir. Bu çalışmada öğrenciler üzerinde etkisi olduğu bilinen sembolik modellerden biri olan ders kitaplarında yer alan görseller incelenmektedir. Bu doğrultuda ders kitaplarında yer alan cinsiyete özgü görsellerin hem nicelik hem nitelik bakımından daha kapsayıcı olması beklenmektedir.

İngilizce ders kitaplarında yer alan cinsiyete özgü bir diğer sonuç tüm sınıf düzeyindeki kitaplarda, kadınlar aile içi rollerde erkeklere kıyasla daha fazla yer almasıdır. Kadınlar anne figürü olarak yemek hazırlarken veya mutfakta, çocuklarla dışarıda zaman geçirirken, çocukları uyuturken, çocukları okula gönderirken, çocuklarla ev içinde ilgilenirken resmedilmiştir. Baba rolündeki erkekler ise en çok çocuklarla dışarıda zaman geçirirken, çocuklarla ev içinde ilgilenirken, TV izlerken ve araba tamiri yaparken kitaplarda yer almaktadır. Anne rolündeki kadınlar yalnızca bir görselde çalışan bir birey gösterilirken, baba rolündeki erkeklerin üç ayrı yerde takım elbiseli ve çalışan bireyler olarak gösterilmesi dikkat çekmektedir. Benzer sonuçlar İngilizce ders kitaplarının incelendiği farklı

araştırma sonuçlarında da görülmektedir (Bulut ve Arıkan, 2015; Cheng ve Beigi, 2012; Dimici, Yıldız ve Başbay, 2018; Tarrayo, 2014). Aile içi rollerdeki bu durumun kadınlara atfedilen kişilik özellikleriyle de ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim ilköğretim ders kitaplarında kadınların genellikle iyi huylu, uyumlu, sevecen, neşeli, evcimen, fedakârca hizmet eden, sorumluluk duygusu yüksek ve güçlü sosyal ilişkileri olduğuna ilişkin metin ve görseller yer almaktadır. Kitaplarda erkeklerin ise daha saldırgan, güçlü, otoriter, özgüveni yüksek, zeki ve özerk olma gibi özelliklerinin vurgulandığı görülmektedir (Atay ve Danju, 2012; Carlson ve Kancı, 2017; Tarrayo, 2014; Yorgancı, 2008).

Mevcut araştırmanın cinsiyetle ilişkili olan bir diğer sonucu, spor yapan erkeklerin 2., 3. ve 4. sınıf kitaplarının tamamında sayıca kadınlardan daha fazla olarak yer bulmasıdır. Futbol, basketbol, hentbol, judo, hokey gibi spor dallarında erkek görselleri kadın görsellerinden belirgin şekilde fazladır. Tırmanma, tenis ve yüzme sporlarında kadın ve erkeklere ait eşit sayıda görsel bulunmakta, voleybol yapan yalnızca bir kadın görseli bulunmaktadır. Özellikle futbol ve basketbol sporlarında neredeyse hiç kadın görseli yoktur. Erkeklerin yaptığı spor çeşidi de kadınların yaptığı spor çeşidi sayısından daha fazladır. Tüm sınıf düzeylerindeki kitapların görsellerinde erkekler bisiklete veya scootera binerken, araba veya uçakla oynarken ve uçurtma uçururken gösterilirken; kadınlar ip atarken, şarkı söylerken, dans ederken, bebek veya oyuncak ayı oynarken, resim çizerken, müzik aleti çalarken ve küp bloklarla oynarken gösterilmiştir. Satranç, saklambaç, seksek, kukla ve küp bloklarla oynayan bireylerin cinsiyeti hemen hemen eşit sayıdadır. Bu çalışmada elde edilen sonuca benzer biçimde Özkan (2013) da ilköğretim ders kitaplarını incelediği çalışmada sporla ilgili alanlarda kadınların daha az yer aldığını ve bu doğrultuda belirgin bir ayrımcılığın dikkat çektiğini ortaya koymuştur.

İngilizce ders kitaplarında farklı milletlerden bireylere yer verme durumu incelendiğinde ise, 2. sınıf İngilizce kitabında çeşitli milletlere ve inançlara ait bir birey veya herhangi bir ögenin yer almadığı görülmüştür. 3. sınıf İngilizce kitabında ise iki yerde siyah tenli bireyler bulunmaktadır. 4. sınıf İngilizce kitabında ise Asyalı, Uzak Doğulu ve Avrupalı bireyler ile çeşitli kültürlerle ait yemekler ve çeşitli ülkelere ait bayraklara sınırlı olarak yer verilmiştir. Literatürde yer alan araştırma sonuçları incelendiğinde yabancı yayın evleri tarafından hazırlanan kitapların ağırlıklı olarak kendi ülke kültürlerine odaklandığı, farklı milletleri ele alsalar bile genelde Avrupa ile sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir (Bulut ve Arıkan, 2015; Çelik ve Erbay, 2013; Karahan Üzülmöz ve Karakuş, 2018; Özen ve Dağyar, 2020; Yamada, 2010). Dolayısıyla İngilizce ders kitaplarının farklı milletleri temsil bağlamında da yeterli kapsayıcılıkta olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Oysa İngilizce dersi öğretim programında (MEB, 2018) vurgulandığı gibi kültürler arası etkileşimi ve farklılıkları tanımak bağlamında öğrencilere en çok katkı sağlayacak ders kitaplarından biri İngilizce ders kitabıdır.

Tüm sınıf düzeylerindeki İngilizce kitaplarında özel gereksinimli bireylere oldukça sınırlı bir sayıda yer verilmiştir. Tüm kitaplardaki toplam birey sayısı ile kıyaslandığında çok düşük bir oran olduğu ifade edilebilir. Kitaplarda yer alan özel gereksinimli bireyler yalnızca bedensel engeli ve görme engeli olanlar ile sınırlı kalmıştır. Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin sayısı düşünüldüğünde ders kitaplarında yer alan bu az sayıdaki temsil şaşırtıcı bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. 10 Eylül 2021 tarihinde yayınlanan verilere göre Türkiye’de 1517 özel eğitim kurumunda örgün eğitim alan toplam 425.816 özel eğitim öğrencisi bulunmaktadır. Ayrıca ders kitaplarında yer alan görme ve bedensel engelin yanı sıra işitme ve zihin engeli olan pek çok öğrenci örgün eğitim kurumlarında öğrenim görmektedir (MEB, 2021). Taub ve Fanflik (2000) tarafından yürütülen çalışmada da mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşen bulgular dikkat çekmektedir. Çalışmada engelli bireylerin temsili bağlamında incelenen sosyolojiye giriş ders kitabının sınırlı miktarda bilgi sağladığı görülmektedir. Bu ders kitaplarında yer alan metinlerde ise engellilik tanımlayıcı bir sosyal özellik olarak ve bir azınlık gruba üyelik olarak iki temada yer almıştır. İngilizce ders kitaplarının incelendiği farklı araştırma sonuçlarında da ders kitaplarında hiç veya oldukça az sayıda engelli bireye yer verildiği görülmektedir (Bulut ve Arıkan, 2015; Dimici, Yıldız ve Başbay, 2018; Karahan Üzülmöz ve Karakuş, 2018). İncelenen İngilizce ders kitaplarında, farklı sosyoekonomik düzeylerde olan bireylere ilişkin belirgin bir bulgu değerlendirilememiştir. Oysaki Türkiye’deki öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin düşük sosyoekonomik düzeye mensup olduğunu gösteren eğitim raporları bulunmaktadır (MEB, 2016; TEDMEM, 2018). Dolayısıyla öğrencilerin

farklı sosyoekonomik düzeylerden bireylerin olduğunu bilmeleri ve bu durumu normalleştirmeleri için ders kitaplarında da bu farklılıklar görsellerle yer almalıdır. İngilizce kitaplarının incelendiği farklı araştırma sonuçlarında da kitaplarda engellilik, siyasal yönelimler ve sosyoekonomik düzeyle ilgili verilere oldukça az yer verildiği yer almıştır (Dimici, Yıldız ve Başbay, 2018; Özen ve Dağyar, 2020).

İlkokulun tüm sınıf düzeylerinde okutulan İngilizce ders kitaplarında yalnızca İslam dinine mensup olduğu varsayılan bireylere ve simgelere yer verilmiştir. 2. sınıf kitabında dört Müslüman kadın birey, 3. sınıf kitabında iki kadın birey ile dört cami ve minareler, 4. sınıf kitabında ise altı Müslüman kadın birey ile bir İranlı Müslüman erkek çocuk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak diğer dinlere veya inançlara ait herhangi bir birey veya simge mevcut değildir. Oxford Üniversitesi Yayınevi tarafından farklı ülkelerde İngilizce öğretimi için kullanılmak üzere hazırlanan English File ders kitaplarının incelendiği bir çalışmada kitaplarda ağırlıklı olarak Hristiyanlık dini ile ilgili Paskalya, Noel gibi dini festivallerden, kilise görselleri ve Hristiyanlığın mezhepleri gibi unsurlara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır (Dimici, Yıldız ve Başbay, 2018). Özen ve Dağyar (2020) ise çalışmasında incelenen İngilizce ders kitaplarında Avrupa'dan Asya'ya uzanan geniş bir yelpazede farklı kültürlerin tören, festival gibi inanç öğelerine ilişkin görsellere yer verildiğini belirtmişlerdir. Ancak bu kitaplarda Afrika ve Orta Doğu ülkelerinin inançlarına ilişkin öğelere neredeyse hiç yer verilmemesi dikkat çekici bir diğer sonuç olarak görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların bahsi geçen çalışmaların sonuçlarıyla tamamen farklı olduğu belirtilebilir.

Pedagojik uygulamaların kalbi olarak nitelenen ders kitapları, öğrencilere farklı ve etkileyici deneyimler sunabilmektedir (Mahmood, 2011). Bu nedenle öğretimsel uygulamaların niteliğini doğrudan etkileme potansiyeli olan ders kitapları, büyük bir titizlik ve uzmanlıkla hazırlanmalıdır. Ders kitaplarındaki görseller ve bu görsellerin tasarımı öğrencilerin kavramları anlamlandırmasında etkilidir (Hibbing ve Rankin-Erickson, 2003). Öğrenciler ders kitaplarındaki görselleri genellikle kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirerek mevcut şemalarıyla anlamlar üretmektedir (Kasmaienezhadfar, Pourrajab ve Rabbani, 2015). Fakat çoğunlukla ders kitaplarında yer verilen görsellerin eğitim felsefesini ve öğrencinin psikolojik ihtiyaçlarını gözetmekten uzak hazırlandığı görülmektedir (Morris, 2006). Nitekim araştırma sonuçları ilkökul İngilizce ders kitaplarının cinsiyet, ırk, özel eğitime ihtiyaç duyma, sosyoekonomik düzey ve inançlar bağlamında kapsayıcı olmaktan uzak görüldüğünü ortaya koymuştur. İlkokul öğrencilerinin erken yaşlarda tanıştığı ders kitapları, devlet kurumlarınca onaylanması ve uzmanlar tarafından hazırlanması nedeniyle öğrenci, veli, idareci ve öğretmenlerin zihninde; öğretmen, internet, gazete, arkadaş, aile, televizyon, sınavlara yönelik kitaplar gibi diğer bilgi kaynaklarının içinde simgesel olarak en doğru, güvenilir ve meşru kaynak olarak değerlendirilmektedir (Güvenli ve Uğur Tanrıöver, 2009). Bu nedenle İngilizce ders kitaplarındaki görsellerin, İngilizce dersi öğretim programlarının kapsayıcılığı önemseyen yapısı ile paralel biçimde yeniden düzenlenip güncellenmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Görsellerin yanı sıra ders kitaplarındaki metinler de incelenmeli, farklı sınıf düzeyindeki farklı derslere yönelik kitaplar da kapsayıcılık çerçevesinde araştırılarak daha geniş sonuçlar literatüre kazandırılmalıdır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2021-2022 eğitim öğretim yılı için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından İlkokul 2., 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilere okutulması kararlaştırılan İngilizce ders kitaplarındaki görsellerle sınırlıdır. Bu nedenle; çalışma kitapları, diğer yayınevlerinin kitapları, İlkokul kademesindeki 5., 6., 7. ve 8. sınıf ders kitaplarına bu çalışmaya dâhil edilmemiştir. İleride yapılacak olan çalışmaların bu sınırlılıklar dikkate alınarak yapılması, alanyazına büyük ölçüde katkı sağlayabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Çalışmaya birinci yazarın % 50, ikinci yazarın % 50 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması oluşturacak herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems: Lessons from a city challenge*. London: Routledge.
- Anderson, D. A., and Hamilton M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children's picture books: The invisible father. *Sex Roles, 52*, 145-151.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1)*, 37-75.
- Atay, M., and Danju, İ. (2012). Analysis of 1st grade and 5th grade textbooks and primary school students' views about personal traits in gender role in society. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 47*, 64-73.
- Balcı, E. ve Sel, B. (2017). İlkokul ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı ürünlerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişki bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 21(3)*, 723-740.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2)*, 368-388.
- Bandura, A. (2004). *Social Learning and Self-Efficacy- Lecture Notes*. Retrieved from <http://www.sonoma.edu/users/d/daniels/Bandura.html> in 20.03.2022.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9(1)*, 23-28.
- Behnam, B., and Mozaheb, M. A. (2013). Identity, religion and new definition of inclusiveness in Iranian high school EFL textbooks. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 70*, 1099-1108.
- Bereiter, C. (2005). *Education and mind in the knowledge age*. New York: Routledge.
- Budak, Y., Gençtanırım Kurt, D. ve Kula, S. S. (2018). Bilişsel gelişimde farklı bir görüş geliştiren Henry Wallon ve Jean Piaget'nin görüşlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (48)*, 415-436.
- Bulut M., and Arıkan A. (2015). Socially responsible teaching and English language coursebooks: Focus on ethnicity, sex, and disability. *E-Journal of Yaşar University, 10(39)*, 13-20.
- Carlson, M., and Kancı, T. (2017). The nationalised and gendered citizen in a global World- examples from textbooks, policy and steering documents in Turkey and Sweden. *Gender and Education, 29(3)*, 313-33.
- Cheng, K. K. Y., and Beigi, A. B. (2012). Education and religion in Iran: The inclusiveness of EFL (English as a Foreign Language) textbooks. *International Journal of Educational Development, 32(2)*, 310-315.
- Çelik, S., and Erbay, Ş. (2013). Cultural perspectives of Turkish ELT coursebooks: Do standardized teaching texts incorporate intercultural features? *Eğitim ve Bilim, 38(167)*, 336-351.

- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (1st ed.). Routledge.
- Demirbilek, S. (2007). Cinsiyet ayrımcılığının sosyolojik açıdan incelenmesi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44(511), 12-27.
- Diktaş, M. Y. (2010). *Gender representations in EFL coursebooks: A comparative study of textbooks designed by Minister of Education of Turkey and Non-Turkish publishers*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dimici, K., Yıldız, B. ve Başbay, A. (2018). Hazırlık sınıfı İngilizce ders kitabının çokkültürlülük açısından incelenmesi: English File örneği. *Journal of Language Education and Research*, 4(3), 175-200.
- Doytcheva, M. (2009). *Çokkültürlülük* (T. Akıncılar Onmuş, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Esen, Y. ve Bağlı, M. T. (2002). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 143-154.
- Giddens, A. (2005). *Sosyoloji* (C. Güzel, Çev.). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Güney, N. (2016). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet incelemesi. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 1229-1248.
- Güvenli, G. ve Uğur Tanrıöver, H. (2009). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. G. Tüzün (Ed.), *Ders kitaplarında insan hakları II: Tarama sonuçları* içinde (ss. 97-114). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Hibbing, A. N., and Rankin-Erickson, J. L. (2003). A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. *The Reading Teacher*, 56(8), 758-770.
- Hussain, R. (2012, 1-3 November). *Students' views of impact of textbooks on their achievements*. In Search of Relevance and Sustainability of Educational Change: An International Conference at Aga Khan University Institute for Educational Development, Karachi. Retrieved from https://ecommons.aku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1240&context=pakistan_ied_pdck in 15.03.2022.
- Kahyaoğlu, İ. (2013). Postmodern toplumda ataerkil düzen değişiyor mu? Popüler kültür içinde cinsellik kullanımına eleştirel bir bakış: Biscolata reklamları ve erkek imgesi. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 3(1),34-44.
- Kale, M., and Demir, S. (2022). Determining the effects of interactive book reading implementations on the social acceptance of students with special needs. *Reading & Writing Quarterly*, 1-18.
- Karahan Üzülmöz, Y. ve Karakuş, F. (2018). Ortaokul İngilizce dersi öğretim programının ve İngilizce ders kitaplarının çokkültürlülük açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 773-802.
- Kasa, B. ve Şahan, B. (2016). İlkokul Türkçe ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4152-4167. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.3968>
- Kasmaienezhadfar, S., Pourrajab, M., and Rabbani, M. (2015). Effects of pictures in textbooks on students' creativity. *Multi Disciplinary Edu Global Quest (Quarterly)*, 4(2), 83-96.

- Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). İlköğretim Sosyal Bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: Çokkültürlü eğitim. *Turkish Studies*, 9(2), 933-960.
- Kılıç, D. (2008). Ders kitabının öğretimdeki yeri. Ö. Demirel ve K. Kıroğlu (Ed.), *Ders kitabı incelemesi* içinde (ss. 37-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Kula, S. S. (2021). Mutlu ve başarılı çocuk yetiştirme. N. Çetin ve E. Şener (Ed.), *Kadın ve Aile* (ss. 371-400). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kula, S. S., and Akbulut, O. F. (2020). The relationship between pre-service teachers' sensitivity to violence against children and empathic tendencies. *Trakya Journal of Education*, 10(3), 917-932.
- Lee, J. S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality?. *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177-185.
- Mahmood, K. (2011). Conformity to quality characteristics of textbooks: The illusion of textbook evaluation in Pakistan. *Journal of Research and Reflections in Education*, 5(2), 170-190.
- Mccabe, J., Fairchild, E., Grauerholz, L., Pescosolido, B.A., and Tope, D. (2011). Gender in twentieth century children's books, patterns of disparity in titles and central characters. *Gender & Society*, 25(2), 197-226.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). California: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). PISA 2015 Ulusal raporu. http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden 25.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327> adresinden 17.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Ders kitapları il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine gönderildi*. <http://www.meb.gov.tr/ders-kitaplari-il-ve-ilce-milli-egitim-mudurluklerine-gonderildi/haber/21222/tr> adresinden 15.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Millî Eğitim istatistikleri*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf adresinden 15.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Mitchell, D. (2005). Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualising inclusive education* (pp. 1-21). London: Routledge.
- Morris, W. (2006). *Creativity: Its place in education*. Retrieved from http://www.jpbc.com/creative/Creativity_in_Education.pdf in 14.03.2022.
- Özen, D., and Dağyar, M. (2020). Investigation of the English books in secondary education within the context of multiculturalism. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(2), 601-636.
- Özkan, R. (2013). İlköğretim ders kitaplarında kadın figürü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 617-631.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). California: Sage Publications.
- Peeck, J. (1993). Increasing picture effects in learning from illustrated text. *Learning and Instruction*, 3(3), 227-238.
- Sakız, H. (2019). Kapsayıcılık paradigması çerçevesinde göçmen bireyler. H. Sakız ve H. Apak (Ed.), *Türkiye’de göçmen kapsayıcılığı: Sorundan fırsata dönüşüm önerileri* içinde (ss. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Sapançalı, F. (2007). Avrupa birliğinde sosyal içerme politikaları. *TİSK Akademi Dergisi*, 2(4), 56-108.
- Sawhney, S. (2015). Unpacking the nature and practices of inclusive education: The case of two schools in Hyderabad. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 887-907.
- Sinagatullin, M. (2003). *Constructing multicultural education in a diverse society*. London: The Scarecrow Press.
- Strayhorn, T. L. (2018). *College students’ sense of belonging: A key to educational success for all students*. New York: Routledge.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education: Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance Publications.
- Tarrayo, V. N. (2014). Gendered Word (or World): Sexism in Philippine preschool English Language textbooks. *Journal on English Language Teaching*, 4(2), 25-32.
- Taub, D. E., and Fanflik, P. L. (2000). The inclusion of disability in introductory sociology textbooks. *Teaching Sociology*, 28(1), 12-23.
- TEDMEM. (2018). *Okullar dezavantajlı öğrenciler için fark yaratabilir mi?* <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/okullar-dezavantajli-ogrenciler-icin fark-yaratabilir-mi> adresinden 20.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. France: UNESCO.
- Ünveren Kapanadze, D. (2018). Dil ve kültür aktarımında işlevsel bir araç olarak ders kitapları: Türkçe ders kitapları örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1575-1592.
- Yamada, M. (2010). English as a multicultural language: Implications from a study of Japan’s junior high schools’ English language textbooks. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(5), 491-506.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, B. (2018). *Ortaokul 7 ve 8. sınıf İngilizce ders kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yorgancı, F. (2008). *İlköğretim ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerinin inşası*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Extended Abstract

Introduction

Inclusive education focuses on the need to provide all students with peers, full participation, and quality education regardless of their differences (Ainscow, 2015). Inclusive education is a social model that expresses various strategies, activities, and processes aimed at realizing the right to education that is universal, purposeful, and suitable for the student. Student characteristics that may pose a disadvantage in the context of inclusive education include many situations such as gender, race, language, religion, socioeconomic level, disability, and need for special education. When the English Language Teaching curriculum is evaluated in the context of inclusive education, it is noteworthy that some themes such as intercultural awareness, respect for different cultures, adopting own culture, individual differences are emphasized, and students studying in various school types, socio-cultural structures, and economic conditions are considered. The visuals and texts in the coursebooks convey the cultural values, social acceptance, and social norms they contain directly or indirectly to the students (Esen and Bağlı, 2002). It is thought that evaluating the implicit messages given by the coursebooks to the students in the context of inclusive education will contribute to the policymakers, curriculum developers, implementers of the curricula, and the teachers who are the active users of the coursebooks. The research aims to examine the positioning of disadvantaged individuals in the visuals in primary school English coursebooks in the context of inclusive education. For this purpose, the research questions are as follows:

In the visuals in the primary school ELT coursebooks;

1. What is the frequency of participation of women, men, and their roles in the family, working life, and social life?
2. What is the frequency of the items related to different nationalities?
3. What is the frequency of the items related to different beliefs?
4. What is the frequency of participation of individuals with special needs?

Method

This research aims to explore the ELT coursebooks in the context of inclusive education. In accordance with this purpose, the study was designed to examine ELT coursebooks documents a qualitative research method. In the present research, ELT coursebooks taught at the primary school level in Turkey are reviewed from the perspective of inclusive education. The data of this study was gathered from the ELT coursebooks prepared for primary school grades in 2021-22 semester in Turkey by the Ministry of National Education (MoNE). The sample consists of ELT coursebooks which are currently taught at all levels of primary schools, from second to fourth grades. Data were analysed via descriptive analysis technique.

Findings

Considering the total number of male and female visuals at all grades, the number of female visuals among 2017 visuals was 994 and the number of male visuals was 1021. In English books of all grades, women are depicted 54 times and men 55 times, a total of 109 times, in 21 different professions. In comparison to men, women are more involved in family roles. Women are depicted as mother figures while preparing food or spending time outside with the children in the kitchen, putting the children to sleep, sending them to school, and taking care of them at home. On the other hand, men in the role of fathers are mostly featured in the books while spending time outside with the children, taking care of them at home, watching TV, and repairing cars. Men who participate in sports are given more room in visuals. Especially in football, basketball, handball, judo, and hockey sports, it is obvious that men's visuals are superior to women's. There are hardly any women pictured playing football and basketball. The visuals of men riding a bicycle or scooter, playing with a car or plane, and flying a kite are more common than the visuals of women. Women, on the other hand, have more

visuals of jumping rope, singing, dancing, playing with dolls or teddy bears, and drawing pictures than men. No items belonging to different nationalities and cultures were included in the books at the second-grade level, and black-skinned individuals were included in only two places at the third-grade level. In the fourth-grade book, six individuals from Asia and the Far East, 12 individuals from various European countries, seven different dishes from different cultures, and the flags of 11 different countries took their places in the books. Only the elements of the Islamic religion are included in the books at all grades, and no individual who believes in Christianity, Judaism, Indian and East Asian religions, or any symbol belonging to this religion is included. Individuals in need of special education in ELT coursebooks at all grades are represented with three physically handicapped and three visually impaired individuals.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In the present research, which aims to examine the positioning of disadvantaged individuals in the visuals in primary school English coursebooks in the context of inclusive education, it has been revealed that the number of men outnumbered women in a total of three grades. Likewise, different research results show that the representation of men in coursebooks is higher than women (Balcı and Sel, 2017; Güney, 2016; Kasa and Şahan, 2016; McCabe, Fairchild, Grauerholz, Pescosolido, and Tope, 2011; Tarrayo, 2014). Another gender-related result in English coursebooks is that women are more involved in family roles than men. Similarly, there are different studies examining English coursebooks in the existing literature (Bulut and Arıkan, 2015; Cheng and Beigi, 2012; Dimici, Yıldız and Başbay, 2018; Tarrayo, 2014). This study revealed that men who participate in sports are more prevalent than women in all grades. Likewise, in the research by Özkan (2013), examining primary school coursebooks, it was concluded that women are less involved in sports-related fields and that there is significant discrimination in this way. When the situation of including individuals from different nationalities in coursebooks is examined, it is clear that no individual or any element is belonging to various nationalities and cultures in the second-grade books, there are black-skinned individuals in two places in the third-grade, and Asian, Far Eastern and European people in the fourth-grade coursebook, and dishes and flags of various countries are given limited space. Therefore, it has been concluded that ELT coursebooks are not sufficiently inclusive in the context of representing different nations. An extremely limited number of individuals in need of special education are included in ELT coursebooks. Different research results examining English coursebooks elicited that there are no or very few disabled individuals in the coursebooks (Bulut and Arıkan, 2015; Dimici, Yıldız and Başbay, 2018; Karahan Üzülmez and Karakuş, 2018). Individuals from different socioeconomic levels are not included in the second and third-grade ELT coursebooks. However, education reports are showing that approximately two-thirds of the students in Turkey belong to a low socioeconomic level (MoNE, 2016; TEDMEM, 2018). Therefore, for students to know that there are people from different socioeconomic levels and to normalize this situation, these differences should be included in the coursebooks with visuals. Only individuals and symbols presumed to be members of the Islamic religion are included in English coursebooks taught at all levels of primary school, with no individuals or symbols belonging to other religions or beliefs. Coursebooks, which are described as the heart of pedagogical practices, can offer students different and impressive experiences (Mahmood, 2011). For this reason, coursebooks that have the potential to directly affect the quality of instructional practices should be prepared with great care and expertise.

Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcılık Öz Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Erol ATA
Amasya Üniversitesi
erolata.ea@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-0051-9828

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1308193

Geliş Tarihi: 31.05.2023

Revize Tarihi: 24.07.2023

Kabul Tarihi: 26.07.2023

Atf Bilgisi

Ata, E. (2023). Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 477-493.

ÖZ

Yaratıcılığın öneminin artan şekilde anlaşılması, doğasının daha fazla araştırılmasına ve yaratıcılığın öğretilebilir mi olduğu üzerinde yoğunlaşmıştır. Yaratıcılık eğitiminin savunucuları yaratıcılığı geliştirmede çevresel değişkenleri ön plana çıkarmışlardır. Algılanan öz yeterlik ise insanların yetenekleriyle üretmeye ya da başarmaya çalıştıkları işleriyle ilgili inançlarıdır. Bu araştırma üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır. Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından "Üniversite Öğrencileri Yaratıcılık Öz Yeterlik" ölçeği geliştirilmiştir. İlk olarak 315 üniversite öğrencisi ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Geliştirilen ölçeğin 22 maddesi vardır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .92'dir. Ardından ölçekle ilgili Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucu elde edilen faktör yapısı DFA ile test edilmiş, analiz sonucunda faktörler arası ilişkiler ve indekslerin değerleri kabul edilebilir aralıklarda çıkmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 491 (K=271, E=220) öğrenci oluşturmuştur. Verilerin analizinde Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) ve Independent t-testi kullanılmıştır. Farklı fakülte ve yüksekokullarda öğrenim gören öğrencilerin yaratıcılık öz yeterlik algı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin yaratıcılık öz yeterlik algılarının cinsiyete göre erkekler lehine anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. Öğrencilerden geliri iyi olanların yaratıcılık öz yeterlik puan ortalamaları orta gelirli olanlardan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algıları mesleğe yönelik üniversite ders harici bir eğitim desteği (kurs, etkinlik vs.) almalarına göre, eğitim desteği alanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgular ışığında üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik düzeylerinde erkekler lehine anlamlı bir fark bulunması, kadın öğrencilere yönelik ek çalışma ve düzenlemeler yapılmasını, ayrıca kadın öğrencilerin aleyhine olabilecek yaratıcılık faktörlerinin tespitini gerektirir. Bu sonuçlar, ekonomik durumu iyi olmayan üniversite öğrencilerinin burs, kredi, teşvik vb. unsurlarla daha çok desteklenmesinin öz yeterlik algılarına olumlu katkı sunabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, yaratıcılık eğitimi, öz yeterlik, çevresel değişkenler, yaratıcılık öz yeterliği.

Evaluation of Creativity Self-Efficacy Perceptions of University Students in Terms of Some Variables

ABSTRACT

Increasing awareness of the significance of creativity has prompted additional research into its nature and the question of whether creativity can be taught. This study is a descriptive analysis of university students' perceptions of their creativity and self-efficacy in terms of several variables. In order to measure university students' perceptions of their creative self-efficacy, the "University Students Creative self-efficacy" scale was developed. First, 315 university students were subjected to Exploratory Factor Analysis (EFA). The constructed scale contains 22 items. The scale's reliability coefficient is 0.92. On the scale, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was then performed. The factor structure derived from EFA was examined using CFA, and the analysis revealed that the relationships between the factors and the values of the indices were within acceptable limits. The data were analyzed using One-Way ANOVA and Independent t-Test. The creative self-efficacy perceptions of male students were significantly different from those of female students. No significant differences were found between the creativity self-efficacy scores of the students whose families had medium income and those whose families had low income and between those whose families had good income and those whose families had low income. The perceptions of university students' creative self-efficacy differed substantially based on whether they had received educational support outside of the university course. In light of these findings, the finding of a significant difference in creative self-efficacy levels between male and female university students necessitates additional research and regulations for female students, as well as the identification of creativity factors that may be adverse to female students.

These findings suggest that providing university students with low socioeconomic status with more scholarships, loans, incentives, etc. may contribute positively to their perceptions of self-efficacy.

Keywords: Creativity, creativity education, self-efficacy, environmental variables, creative self-efficacy.

Giriş

Günümüzde artan teknolojik gelişmeler ve karmaşık sosyal ilişkiler, değişimi doğal bir gereksinim haline getirmiştir. Küreselleşmenin etkisi ile insan faktörünün birey ve toplum düzeyinde yenilenen ihtiyaçları değişime neden olmaktadır. Bu rekabet ortamında örgütler tarafından her gün gördüğü olayları farklı yorumlayan ve eleştiri getirebilen çalışanlara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Yaratıcılık değişim ihtiyacına cevap vermekte; yaşanan değişimler ise bireysel ve örgütsel yaratıcılığın öneminin artmasını sağlamaktadır. Artık örgütlerde karşılaşılan problemlere anlık çözümler değil; örgütsel hedeflere ulaşmaya katkı sağlayacak çözümler üretilmesi gündeme gelmektedir (Nartgün ve Demirer, 2015). Yaratıcılıkla ilgili bazı yaklaşımlar vardır. Bunlardan ortak özellikler yaklaşımı daha çok genetik açıklamalarla yaratıcılığı incelemektedir. Bu yaklaşımda yaratıcı olabilecek kişileri öngörebilmeyi sağlamak için gerekli ön koşullara önem vermektedir. Kavramsal yetenekler yaklaşımı, yaratıcılığı yeni fikirlerin uyandırılması, eski öğrenilenlerin yeniden düzenlenmesi ve yeni kuramların farkına varılacak yeni birtakım şeylerin bulunması eylemlerini içerir. Davranışsal yaklaşımda daha çok yeni bir ürün ya da çıktı, bir sorun veya alışılmamış ve yararlı bir davranış yaratıcılıktır. Burada yaratıcı yeni çözüm yolları öğrenmek de önemlidir (Gümüşsuyu, 2005).

Yaratıcılığın öneminin artan şekilde anlaşılması, doğasının daha fazla araştırılmasına ve yaratıcılığın öğretilmesi olup olmadığı üzerinde yoğunlaşmıştır. Yaratıcılık eğitiminin savunucuları yaratıcılığı geliştirmede çevresel değişkenleri ön plana çıkarmışlardır (Çayırdağ, 2016). Yaratıcılıkla ilgili eğitim çabalarını savunmanın en önemli boyutu, tüm bireylerin yaratıcı olma potansiyeline sahip oldukları varsayımdır. Bu durum yaratıcı öğrenme ve öğretim için eğitimsel sonuçlar oluşturmaktadır (Esquivel, 1995). Yaratıcılık doğuştan gelir fakat çevresel faktörler tarafından desteklenmediği takdirde körelecek ve kaybolacaktır. Toplum içerisinde bireylerdeki yaratıcılığı ortaya çıkmasını önleyecek engeller olabilir. Yaratıcılığın ortaya çıkmasına imkân sağlayacak en iyi ortam eğitim kurumlarıdır. Bu anlamda okul içerisinde öğrencinin okuma, inceleme araştırmalarına izin verme ve eleştirilerine saygılı olmak yaratıcılığın gelişmesine katkı sağlayacaktır (Köstekçi, 2016). Esas itibarıyla yaratıcı düşünme için dört beceri kategorisinin geliştirilmesi esastır: Birincisi bir probleme geniş bir boyut ve çerçeveden bakarak farklı çözümler üretebilme. İkincisi yaratıcılık alanında geniş bilgi birikimi ve faydalı deneyime sahip olmak. Üçüncüsü deneyim ve bilgi alışverişinde bulunmak için başkalarıyla iletişim kurma yeteneğine sahip olmak. Son olarak da eleştirel analiz kapasitesine sahip olmak. Yaratıcılığın geliştirilmesinde bu boyut doğru çözümler bulmayı sağlar (Fadaee ve Alzahrh, 2014).

Yaratıcılığın eğitimle geliştirilebileceğine ilişkin (Mathisen ve Bronnick, 2009) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada yaratıcılık eğitiminin öz yeterlik üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmada kontrollü ve kontrolsüz gruplar karşılaştırıldığında eğitimin yaratıcılık öz yeterliği üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada ortaya çıkan önemli sonuç yaratıcılığın geliştirilerek öğrenilebileceğidir. Yaratıcılığın gerçekleşmesi için bazı unsurların bir araya gelmesi gerekir. Bunların önemlileri; kültür, eğitim müfredatı, bireysel yetenekler, öğrenme ve öğretme sistemi, öğretmenler ve kullanılan teknoloji ve araçlar olarak sıralanabilir. Yaratıcılığın geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme yeteneğine sahip olduğu, kendi kendine öğrenebildiği aktif öğretim şekillerini içine alır. Eğitimin her kademesinde ve yükseköğretimde müfredat tasarımlarında nasıl bir gelecek istendiği ve öngörüldüğü toplumsal bakış açısını ortaya koyar (Yaman ve Esen, 2021). Eğer tasarımlar öğrencilerin bilişsel ve yaratıcılık potansiyellerini geliştirmeye uygunsuz yaratıcılık konusunda başarı sağlanabilir. Yükseköğretimde yaratıcılığa yönelik tutumları inceleyen çalışmada (Plucker ve Dow, 2010) tutumların üç ana yönde; duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak oluştuğunu tespit etmiştir. Diğer deneysel araştırmada da (Basadur ve Finkbeiner, 1985; Basadur ve Housdorf, 1996) problem çözme ve farklı düşünme eğitiminin iraksak düşünme ve yaratıcılığa yönelik tutumlarda artışa neden olduğu bulunmuştur (Ivcevic ve Hoffmann, 2021). Bazı bilişsel stratejiler, yaratıcılık çıktılarını ya da ürünlerini artırmaya yönelik eğitim süreçleri olarak kabul edilebilir. Bu bilişsel etkinlikler çoğu

akademik ortamlarda yapılan uygulama ve problem çözmelere yönelik geri bildirimler ve tekniklerle sağlanabilir. Bu uygulamalar çeşitli müfredat programları ve yöntem çeşitliliği sayesinde doğrudan öğretim yoluyla yaratıcılığı artırabilir. Bu teknikler: Metaforlar ve anolojilerin (benzetmeler) kullanımı, farklı düşünme teknikleri (akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma) ve düşünsel akıcılık ya da beyin fırtınası olarak sayılabilir (Miller ve Dumford 2014). Yaratıcılıkta başarı birçok değişkenden etkilense de yaratıcılığın temeli, karmaşık, yeni sorunlara kaliteli, özgün ve keskin çözümler bulmakta yatmaktadır (Sompong, 2018). Yaratıcılık eğitiminde bir başka yöntem de Bilim Teknoloji Mühendislik ve Matematik (Science, Technology, Engineering, Mathematics [STEM]) ve STEM ve Sanat (STEM with Arts [STEAM]) uygulamaları olabilir. Bu uygulamalar aracılığıyla bireylerin sanat ve yaratıcılık yönleri teşvik edilebilir, gerçek dünya problemleri ve fen öğretimi kolaylaşır ve eleştirel düşünme geliştirilebilir. 21. yüzyıl becerisi olarak anlaşılan “Derin Öğrenme” eğitim müfredatlarında önemli değişiklikleri gerektireceğinden özellikle bireyin bir işi gerçekleştirme yeteneklerini yargılama veya değerlendirmesi olarak tanımlanan öz yeterlik algısı içsel motivasyonun bir ögesi ve genel akademik başarının temel bir yordayıcısıdır. Bu durum “Derin Öğrenmede” öz yeterliği kendi kendine yetme, bir amaca yönelik davranış için ana belirleyici ve azim gücü olarak ortaya koymaktadır. Öğrenciler hem yaratıcılık yeteneklerini hem de öz yeterliklerini geliştirmek ve keşfetmek için açık bir sosyal çevreye ihtiyaç duyarlar (Conradty, Sotiriou ve Bogner, 2020).

Algılanan öz yeterlik, insanların yetenekleriyle üretmeye ya da başarmaya çalıştıkları işleriyle ilgili inançlarıdır. İnsanların tüm alanları uzmanlık gerektirecek şeylerle dolu değildir. İnsanlar farklı alanlarda ve düzeylerde uğraş verdikleri işlerde kendi yeterliliklerini geliştirebilirler (Bandura, 2005). Öz yeterlik, örgütlerde ve iş hayatını farklı şekillerde etkilemektedir. Öz yeterliği düşük bireyler genelde geleneksel yapıdaki işlerde görev almakta ve basit şeyleri yapmayı sevmektedirler. Öz yeterliği yüksek olan çalışanlar ise yenilikçi, girişken ve üretici yönü olan işleri tercih etmektedirler. Örgütlerde yeni göreve başlayanlara rehberlik yapılarak uzmanlık deneyimlerinin aktarılması, bir model olarak etkili şekilde yardımlaşma, çalışanlara cesaretlendirici geri bildirimler verme, çalışanların iş doyumlarını sağlamak, karşılıklı ve destekleyici iletişim ortamı hazırlamak, çalışanlara proaktif roller ve görevler vermek gibi çalışmalarla geliştirilebilir (Bandura, 2003). Yaratıcılık öz yeterliği, kişinin sahip olduğu inancı tanımlamak için türetilmiş bir kavramdır. Yaratıcı sonuçlar üretme yeteneği, insanların bu yeteneklerden emin olmaları anlamına gelmektedir. Yaratıcılık öz yeterliğinde öz güven ve kişiyi etkileyen altta yatan psikolojik süreçler de önemli yer tutar (Tan, Ho, Ho, Steve ve Source, 2008). Yaratıcılık öz yeterliği, çalışanların yaratıcılığı üzerinde önemli bir etki oluşturur ve ona enerji hissi verir. Enerji hissi de çalışanlar üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etki yapmaktadır. Organizasyonlardaki yaratıcılık çalışanların faaliyetlerini ifade eder. Yeni ve uygulanabilir fikirler üretilmesi, tanıtılması ve problemlerin örgütteki çözümleri yaratıcılıkla mümkündür (Kim, 2019). Eğitimde ve iş ortamlarında yaratıcılık özelliği gün gittikçe önemini artırmaktadır. Yaratıcılık özellikleri yüksek bireyler daha üretken ve yenilikçi olabilirler. İş hayatında istenen nitelikte üniversite öğrencileri yetiştirilebilmesi ve işte başarı açısından öğrencilerde yaratıcılık öz yeterlikleri geliştirilmesi ve yaratıcılık konusunda çalışmalar yapılması bu alana bir nebze katkı sağlaması açısından önemlidir.

Araştırma üniversite Öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılan bir çalışmadır. Bu çerçevede aşağıdaki değişkenler ve sorular dikkate alınarak alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin genel olarak yaratıcılık öz yeterlik algıları ne düzeydedir? Okul türlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
2. Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algıları öğrenci ailelerinin ekonomik durumuna ve anne /baba mesleğine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
4. Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algıları mesleğe yönelik üniversitede ders harici bir eğitim desteği (kurs, etkinlik vs.) almalarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Yöntem

Bu başlık altında; Araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ve araştırma etiği konularına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılan betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmalarda en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır, çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Evren ve Örneklem

Bu araştırma Amasya Üniversitesinde değişik fakülte ve yüksekokullarda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Amasya Üniversitesinde öğrenim gören: 19.337 toplam öğrenci oluşturmuştur. Araştırma örneklemini (çalışma grubu) ise üniversitenin değişik yüksekokul ve fakültelerinde eğitim gören öğrenciler arasından küme rasgele yöntemle seçilmiş 491 (K=271, E=220) öğrenci oluşturmuştur. Küme rasgele örneklem yönteminde katılımcılar daha önceden var olan gruplardan seçilerek bulunur. Bu örneklemede gruplarda (küme) bulunan katılımcıları seçmek için kullanılan daha etkili bir yöntemdir. Basit rasgele yöntemine göre daha güvenli ve daha az zamanda daha ekonomik olarak veri toplama yöntemidir (Akarsu, 2014). Aşağıda okul türlerine göre çalışma grubunda yer alan öğrenci sayıları ve anket geri dönüş oranlarına ilişkin sonuçlar Tablo1’de verilmiştir.

Tablo 1

Okul Türlerine Göre Çalışma Grubu Olarak Alınan Öğrenci Sayıları ve Anket Geri Dönüş Oranları

Okul Türü	Çalışma Grubu Öğrenci Sayısı	%	Anket Dağıtılan Öğrenci Sayısı	Geri Dönen Anket	Geri Dönüş Oranı %
Eğitim Fakültesi	104	21,2	120	104	86
Mühendislik Fakültesi	63	12,8	70	63	90
Tasarım Meslek Yüksek Okulu	102	20,8	115	102	88
Fen Edebiyat Fakültesi	87	17,7	95	87	91
Meslek Yüksek okulları	135	27,5	150	135	90
Toplam	491	100	550	491	89

Tablo 1’e göre Eğitim Fakültesinden 104 öğrenci, Mühendislik Fakültesinden 63 öğrenci, tasarım meslek yüksek okulundan 102 öğrenci, Fen Edebiyat Fakültesinden 87 ve meslek yüksekokullarından 135 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Tablo 1’de görüldüğü üzere anket geri dönüş oranları %89’dur. Araştırma sonuçları ile ilgili bir yargıya varabilmek için anketlerin %80 oranında geri dönmesi yeterli görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2011).

Veri Toplama Araçları

Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla ilk olarak araştırmacı tarafından “Üniversite Öğrencileri Yaratıcılık Öz Yeterlik” ölçeği geliştirme çalışması yapılmıştır. Bu amaçla ilk olarak soru havuzu oluşturulmuş, ardından üniversite öğrencileri ve yaratıcılık alanında çalışmalar yapan eğitim yönetimi ve psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan 3 öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak 24 maddeli bir ölçek oluşturulmuş ve pilot uygulama için Amasya Üniversitesinde 315 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi ve çizgi grafiği incelenmesi sonucunda ölçek maddeleri tek faktör altında toplanmış olup bu faktörlerin toplam varyansı %40’tır. Başlangıçta 24 olan madde sayısı tekrarlanan analiz sonucunda binişik ve faktör yük değeri .30’un altında olan ve kabul edilebilir olmayan maddelerin çıkarılmasıyla (5 ve 6. Maddeler)

kalan 22 maddenin son haliyle ölçekte kalmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2009). Ölçeğin Güvenirlilik katsayısı.92'dir. Bu durumda güvenirlilik sonuçlarının oldukça yüksek değerlerde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen faktör yapılarını denetlemek amacıyla 315 üniversite öğrencisiyle Doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. AFA sonucu elde edilen faktör yapısı DFA ile test edilmiş ve DFA analizi için bu çalışmada Lisrel 8.80 kullanılmıştır. Analiz sonucunda faktörler arası ilişkiler ve indekslerin değerleri ve kabul edilebilir aralıkları Tablo 2'de verilmiştir (Hazar ve Demir, 2018).

Tablo 2
Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Model Uyum İndeksleri	Model Uyum İndeksleri İçin İyi Varsayılan Aralık	Kabul Edilebilir Aralık	Mevcut Ölçek Değerleri
χ^2 / sd	$0 < \chi^2 / sd < 2$	$2 < \chi^2 / sd < 3$	2,22
RMSEA	$0.00 < RMSEA < 0.05$	$0.05 < RMSEA < 0.10$	0,08
PGFI	$0.95 < PGFI < 1.00$	$0.50 < PGFI < 0.95$	0,66
PNFI	$0.95 < PNFI < 1.00$	$0.50 < PNFI < 0.95$	0,84
GF	$0.85 < GFI < 1.00$	$0.90 < GFI < 0.95$	0,91
IFI	$0.95 < IFI < 1.00$	$0.90 < IFI < 0.95$	0,95
NFI	$0.95 < NFI < 1.00$	$0.90 < NFI < 0.95$	0,93
CFI	$0.95 < CFI < 1.00$	$0.90 < CFI < 0.95$	0,95

DFA ile elde edilen bulgulara göre uyum indeksi χ^2 ve serbestlik derecesinin birbirine uyum oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (2,22). Tablo 2'de RMSEA incelendiğinde .07 düzeyinde bir uyum indeksi olduğu görülmektedir. RMSEA'nın .08'den küçük olması iyi bir uyuma işaret etmektedir (Karagöz, 2021). Daha sonraki aşamada geliştirilen "Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcılık Öz Yeterlik Ölçeği" Amasya Üniversitesinde değişik fakülte ve yüksekokullarda öğrenim gören toplam 19.337 öğrenci arasından rastgele seçilmiş 491 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçekte 22 soru bulunmakta ve ölçekten alınan en düşük puan 22, en yüksek puan 110'undur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Değişkenlerin normal dağılımdan gelip gelmediklerine belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır (-.704 /+.806). Bu aralık -1 ile +1 arasında olduğu için verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Can, 2014). Araştırmada istatistik verileri analiz etmek amacıyla SPSS 22 uygulaması kullanılmıştır. Araştırmada grup ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığına Independent t Testi ve one-way ANOVA testi ile bakılmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma için Amasya Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulmuş ve Etik Kurulunun 28.05.2020-10132 tarih ve sayılı yazıları ile gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılan "Üniversite Öğrencileri Yaratıcılık Öz Yeterlik Ölçeği" araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılarak geliştirilmiştir. Makalede yayın ve araştırma etiğine uyularak gerekli çalışmalar yapılmıştır. Etik kurul izni ekte yer almaktadır.

Bulgular

Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla üniversite öğrencilerine uygulanan ölçek sonuçları aşağıda verilmiş olup araştırmada cevap aranan değişkenler ve sorulara göre bulgular ayrı ayrı tablolar halinde sıralanmıştır.

Araştırma bulgularının analizine ilk olarak üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algılarının genel olarak ne düzeyde olduklarını tespit ederek başlanmıştır. Buna göre öğrencilerin yaratıcılık öz yeterlik düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Üniversite Öğrencilerinin Genel Olarak Yaratıcılık Öz Yeterlik Düzeyleri

Okul Türü	Öğrenci Sayısı (n)	Ortalama (x)
Eğitim Fakültesi	104	82,48
Mühendislik Fakültesi	63	83,12
Tasarım Yüksek O.	102	84,29
Fen Edebiyat Fakültesi	87	82,58
Meslek Yüksek okulu	135	82,68
Toplam	491	83,01

Tablo 3'e bakıldığında görülmektedir ki öğrencilerin genel olarak özyeterlik algı düzeyleri ortalama $\bar{x} = 83,01$ olarak yüksek bulunmuştur. Okul türlerine göre öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan One-Way ANOVA testi sonucu Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Üniversite Öğrencilerinin Genel Olarak Yaratıcılık Öz Yeterlik düzeyini okul Türlerine Göre Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	227.71	4	56.92	.391	815
Grup içi	70746.15	486	145.56		
Toplam	70973.87	490			

$p > .05$

Üniversite öğrencilerinin genel olarak yaratıcılık öz yeterlik düzeyini okul türlerine göre karşılaştırmak amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda farklı fakülte ve yüksekokullarda öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik algı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algılarının sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5
Üniversite Öğrencilerinin Genel Olarak Yaratıcılık Öz Yeterlik Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıfı	Öğrenci Sayısı	Ortalama
1	281	82.86
2	110	82.74
4	100	83.73
Toplam	491	83.01

Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algılarının sınıf düzeylerine göre incelediğimizde 1.sınıf öğrencilerinin ortalaması $\bar{x} = 82,86$, 2.sınıfların ortalaması $\bar{x} = 82,74$ ve 3'üncü sınıfta eğitim görenlerin ortalaması $\bar{x} = 83,73$ 'tür (Tablo 5). Üniversite öğrencilerinin genel olarak yaratıcılık öz yeterlik düzeylerinin sınıf düzeylerine göre karşılaştırmasına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Üniversite Öğrencilerinin Genel Olarak Yaratıcılık Öz Yeterlik düzeyini sınıf düzeylerine Göre Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	65.15	2	32.57	.224	.799
Grup içi	70908.15	488	145.30		
Toplam	70973.87	490			

p>.05

Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algıları sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmek amacıyla yapılan One-Way ANOVA testi sonucunda sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani öğrencilerin sınıf düzeyleri onların yaratıcılık öz yeterlik düzeylerini farklılaştırmamıştır (Tablo 6). Üniversite Öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algılarının cinsiyete göre belirlenmesi için yapılan Independent t Testi Sonuçları aşağıda Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcılık Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Belirlenmesi İçin Yapılan Independent t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	Sd	p
Kadın	271	81.98	12.18	-2.12	489	.034
Erkek	220	84.29	11.75			

p<.05

Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediklerini tespit etmek amacıyla t Testi yapılmıştır. Test sonucunda kadın (\bar{x} =81,98) ve erkekler (\bar{x} = 84,29) arasında erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 7). Üniversite öğrencilerinin genel olarak yaratıcılık öz yeterlik düzeylerinin ailenin ekonomik durumuna göre dağılımına ilişkin sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Üniversite Öğrencilerinin Genel Olarak Yaratıcılık Öz Yeterlik Düzeylerinin Aile Ekonomik Durumuna Göre Dağılımı

Aile Ekonomik Durum	Öğrenci Sayısı	Ortalama
İyi Gelirli	121	85.38
Orta Gelirli	330	82.00
Az Gelirli	40	84.17
Toplam	491	83.01

Tablo 8’den anlaşılacağı üzere üniversite öğrencilerin yaratıcılık öz yeterlik puan ortalamaları ailelerinin ekonomik durumlarına göre farklılıklar göstermektedir. Öğrencilerin aile ekonomik durumları iyi olanların puan ortalaması \bar{x} =85,38; orta olanların puan ortalaması \bar{x} =82,00 ve az gelirli olanların puan ortalaması \bar{x} =84,17’dir.

Üniversite öğrencilerinin genel olarak yaratıcılık öz yeterlik düzeylerinin aile ekonomik durumuna göre karşılaştırmak amacıyla yapılan ANOVA Testi sonuçları aşağıda Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Üniversite Öğrencilerinin Genel Olarak Yaratıcılık Öz Yeterlik Düzeylerinin Aile Ekonomik Durumuna Göre Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1064.61	2	532.30	3.71	.025
Grup içi	69909.26	488	143.25		
Toplam	70973.87	490			

p<.05

Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algıları ailelerinin ekonomik durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin tespiti amacıyla yapılan One-Way ANOVA testi sonucunda aralarında anlamlı farklar tespit edilmiştir (Tablo 9). Öğrencilerden geliri iyi olanların yaratıcılık öz yeterlik puan ortalamaları orta gelirli olanlardan anlamlı derece yüksek bulunmuştur. Aileleri orta gelirli olanlarla, az gelirli olanlar ve iyi geliri olanlarla, az gelirli olanlar arasında ise öğrenci yaratıcılık öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklar bulunamamıştır. Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik düzeylerine etki ettiği düşünülen bir başka değişken de annelerinin mesleğidir. Bu amaçla öğrencilerin annelerinin meslek gruplarına göre yaratıcılık öz yeterlik puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Üniversite Öğrencilerinin Genel Olarak Yaratıcılık Öz Yeterlik Düzeylerinin Anne Mesleğine Göre Dağılımı

Anne Mesleği	Öğrenci Sayısı	Ortalama
Çalışmıyor	373	82.88
İş Kadını	18	88.55
Memur, Öğretmen vb.	19	78.13
İşçi	37	85.00
Diğer	44	82.22
Toplam	491	83.01

Tablo 10'dan anlaşılacağı üzere üniversite öğrencilerinin genel olarak yaratıcılık öz yeterlik düzeylerinin anne mesleğine göre dağılımında öğrencilerin anneleri çalışmayanların yaratıcılık öz yeterlik düzeyleri $\bar{x}=82,88$, anneleri iş kadını olanların $\bar{x}=88,55$, anneleri memur, öğretmen vb. olanların $\bar{x}=78,13$, anneleri işçi olanların $\bar{x}=85,00$ ve anneleri diğer meslek anlarında olanların $\bar{x}=82,22$ olarak bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin genel olarak yaratıcılık öz yeterlik düzeylerini anne mesleğiyle göre karşılaştırmak amacıyla yapılan One-Way ANOVA sonuçları aşağıda Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Üniversite Öğrencilerinin Genel Olarak Yaratıcılık Öz Yeterlik Düzeylerini Anne Mesleğiyle Göre Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1151.55	4	287.88	2.004	.093
Grup içi	69822.32	486	143.66		
Toplam	70973.38	490			

p<.05

Her ne kadar öğrencilerin anne meslek gruplarının puan ortalamaları yaratıcılık öz yeterlik düzeylerinde meslek grupları arasında farklılıklar göstermekte ise de yapılan One-Way ANOVA testi sonucunda toplam yaratıcılık öz yeterlik puanlarının anne mesleğine göre anlamlı fark oluşturmadığı

bulunmuştur (Tablo 11). Üniversite öğrencilerinin genel olarak yaratıcılık öz yeterlik düzeylerinin baba mesleğine göre dağılımına ilişkin sonuçlar aşağıda Tablo12’de verilmiştir.

Tablo 12
Üniversite Öğrencilerinin Genel Olarak Yaratıcılık Öz Yeterlik Düzeylerinin Baba Mesleğine Göre Dağılımı

Baba Mesleği	Öğrenci Sayısı	Ortalama
Çalışmıyor	40	87.95
İş İnsanı	29	87.20
Memur, Öğretmen vb.	80	80.10
İşçi	126	82.21
Diğer	216	82.50
Toplam	491	83.01

Üniversite öğrencilerin yaratıcılık öz yeterlik düzeylerine etki ettiği düşünülen bir başka değişken de baba mesleğidir. Bu amaçla öğrencilerin babalarının meslek gruplarına göre yaratıcılık öz yeterlik puanlarına bakıldığında ortalamalar Tablo 12’de verilmiştir. Buna göre yaratıcılık öz yeterlik düzeyleri göre en yüksek çıkan öğrencilerin baba meslekleri çalışmayanlarda $\bar{x} = 87,95$ ve iş insanı $\bar{x} = 87,20$ ’dir. Diğer meslek gruplarında ise daha düşük görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin genel olarak yaratıcılık öz yeterlik düzeylerini baba mesleğiyle göre karşılaştırmak amacıyla yapılan ANOVA sonuçları aşağıda Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13
Üniversite Öğrencilerinin Genel Olarak Yaratıcılık Öz Yeterlik Düzeylerini Baba Mesleğiyle Göre Karşılaştırmak Amacıyla Yapılan ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2224.80	4	556.20	3.91	.004
Grup içi	68749.06	486	141.45		
Toplam	70973.87	490			

p<.05

Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algıları baba mesleğine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin tespiti amacıyla yapılan One-Way ANOVA testi sonucunda öğrencilerin babalarının meslek gruplarına göre yaratıcılık öz yeterlik toplam puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Babaları çalışmayan öğrencilerin ortalama puanları; babaları iş insanı olanlarla, memur, öğretmen vb. ve diğer meslek grupları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Buna karşın diğer meslek gruplarının karşılaştırmalarında aralarında anlamlı farklar bulunamamıştır (Tablo 13). Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algılarını mesleğe yönelik üniversitede ders harici bir eğitim desteği (kurs, etkinlik vs.) almalarına göre dağılımına ilişkin sonuçlar aşağıda Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14
Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcılık Öz Yeterlik Algılarını Mesleğe Yönelik Üniversitede Ders Harici Bir Eğitim Desteği (Kurs, Etkinlik vs.) Almalarına Göre Dağılımı

Eğitim Desteği Alma Durumları	Öğrenci Sayısı	Ortalama
Eğitim Desteği Alanlar	76	85.96
Eğitim Desteği Almayanlar	415	82.47
Toplam	491	83.01

Üniversite öğrenimi sırasında ders harici verilecek bir eğitim desteğine ilişkin sonuçlar Tablo 14' de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinden eğitim desteği alanların öz yeterlik algıları (\bar{x} =85,96), eğitim desteği almayanlardan daha yüksek bulunmuştur (\bar{x} =82,47). Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algıları mesleğe yönelik üniversite ders harici bir eğitim desteği (kurs, etkinlik vs.) almalarına göre belirlenmesi Independent t testi sonuçları Aşağıda Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcılık Öz Yeterlik Algıları Mesleğe Yönelik Üniversite Ders Harici Bir Eğitim Desteği (Kurs, Etkinlik vs.) Almalarına Göre Belirlenmesi Independent t Testi Sonuçları

Eğitim Desteği Alma Durumları	N	\bar{x}	ss	t	Sd	P
Eğitim Desteği Alanlar	76	85.96	11.14	2.33	489	.020
Eğitim Desteği Almayanlar	415	82.47	12.12			

p<.05

Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algıları mesleğe yönelik üniversite ders harici bir eğitim desteği (kurs, etkinlik vs.) almalarına göre belirlenmesi amacıyla yapılan Independent t Testi Sonunca eğitim desteği alan öğrencilerle (\bar{x} =85,96) almayan öğrenciler (\bar{x} =82,47) arasında eğitim desteği alanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algıları bazı değişkenlere göre ölçülmeye çalışılmıştır. Yaratıcılık öz yeterliği kültürden kültüre ve ölçüldüğü gruba göre farklılıklar göstermekte ve bazı değişkenlerden etkilenmektedir. Yaratıcılıkla, özellikle çocuklarda yaratıcılık özelliği ile ilgili çalışmalar yaygın olmakla beraber üniversite öğrencilerinin öz yeterliğine ilişkin çalışmalara daha az rastlanılmaktadır. Bu durum araştırma bulgularını karşılaştırmayı zorlaştırmaktadır. Bu problemi aşmak amacıyla özellikle yaratıcılık ve yaratıcılığın gelişimini etkileyen faktörlere yönelik benzer araştırma bulgularına ulaşılmaya çalışılmış ve karşılaştırmalar yapılmıştır.

Yaratıcılığın bireyde doğuştan var olduğuna inanan kişiler yaratıcılığın öğretilmeyeceğine inanırlar, çünkü yaratıcılık genetik olarak doğuştan gelir ve bu değiştirilemez. Bu mitin karşıtı ise yaratıcılık, değişen, esnek ve öğretilen bir yetenektir. Kontrol ve deney grupları ile yapılan araştırmalarda yaratıcı düşünme, geliştirilebilen ve eğitilebilen bir yetenektir (Sak, 2004; 2018). Üniversite öğrencilerine yönelik yaratıcılık öz yeterliği ile ilgili benzer araştırmaların kısıtlı olması nedeniyle bu araştırmanın sonuçlarını ancak benzer yaş ve konularla karşılaştırmak mümkün olmuştur. Bu yönüyle her ne kadar çocukluk dönemlerinde yaratıcılık düzeyleri yaş ve sınıf düzeylerine göre değişiklik gösterse de (Çakmak, 2005) bu araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Aynı şekilde ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinde farklılıklar bulunmakla birlikte (Onuk, 2022), bu araştırma sonucunda farklı yüksekokul ve fakülteye giden öğrenciler arasında yaratıcılık öz yeterlik bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Castillo-Vergara, Barrios, Jofré, Alvarez-Marin ve Acuña-Opazo, (2018), okul türü, cinsiyet, sosyoekonomik durum ve ders dışı etkinliklere katılım gibi bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar olduğu; sosyoekonomik düzey arttıkça yaratıcılık becerisinin de arttığı ve standartlaştırılmış test sonuçlarının uygulamalı yaratıcılık testleriyle benzer eğilimler izlediği sonucuna varmışlardır. Diarra, Gu, Guo ve Xue, (2017), tarafından yapılan araştırmada; sosyal yaratıcılıkta kız ve erkek öğrenciler ile ebeveynlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı sınıflar arasında sosyal yaratıcılık, ebeveynlik davranışları puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sosyal yaratıcılık, ev geliri, ebeveyn yetiştirme ve annenin işi ile

anamlı ve pozitif yönde ilişkilidir. Sınıflar ve babanın reddetmesi çocukların sosyal yaratıcılığını anlamlı ve pozitif olarak yordayabilir. Daha yüksek sosyal ekonomik statü ve ebeveynlerin yetiştirme davranışı çocukların sosyal yaratıcılığını teşvik etmeye yardımcı olmaktadır (Diarra vd., 2017). Umut ve yaratıcı öz-yeterlilik aracılığıyla sosyoekonomik durumun bireyin yaratıcılığına etkisinin incelendiği araştırmada Yang, Xu, Liu ve Pang, (2020), sosyoekonomik statü ile yaratıcı fikirler arasındaki bağlantıda umut ve yaratıcı özyeterliliğin sırayla aracılık rolleri oynadığı; sosyoekonomik statünün bireylerin yaratıcı fikirleri üzerindeki etkisinin altında umut ve yaratıcı özyeterliliğin olduğunu ifade etmişlerdir. Koç (2021) araştırması sonucunda ilkökul öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algısının yüksek düzeyde olduğu, yaratıcılık öz yeterlik algısının cinsiyete göre kızların lehine farklılaştığı ancak sınıf değişkenine göre ise anlamlı bir farkın olmadığı; ilkökul öğrencilerinin akıcı, esnek ve orijinal düşünebilme becerilerine en fazla destek olanın öğretmenler olduğu; olumsuz anne baba ve öğretmen tutumlarının ise çocuğun yaratıcılık öz yeterlik algısına olumsuz yönde etki ettiği; ilkökul öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algısına anne, baba ve öğretmenlerin çoğunlukla olumlu yönde destek oldukları bulgularını elde etmiştir.

Mevcut araştırma bulgularına dayanarak, çeşitli değişkenlerin çocukların ve gençlerin yaratıcılık becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğu ifade edilebilir. Sosyoekonomik durumun yaratıcılık becerileri üzerinde belirgin bir etkisi olduğu, daha yüksek sosyoekonomik durumun daha yüksek yaratıcılığı desteklediği görülmektedir. Ancak, bu etkinin umut ve yaratıcı özyeterlilik gibi diğer faktörler aracılığıyla gerçekleştiği görülmektedir. Aynı zamanda, yaratıcılık üzerinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin rolü de belirgin hale gelmektedir. Olumlu ebeveyn ve öğretmen tutumları, çocukların yaratıcılık becerilerini ve öz yeterlik algılarını arttırmakta yardımcı olurken, olumsuz tutumların bunları zayıflattığı ileri sürülebilir. Bunun yanında, cinsiyet de yaratıcılıkta bir rol oynamaktadır, ancak bu etki, diğer değişkenlere kıyasla daha az belirgin olabilir. Sonuç olarak, bu araştırmalar, yaratıcılığı desteklemek için çok yönlü bir yaklaşımın önemini vurgulamaktadır. Hem sosyoekonomik durum hem de ebeveyn ve öğretmenlerin tutumları, çocukların ve gençlerin yaratıcılık becerilerinin gelişiminde önemli roller oynamaktadır. Bu nedenle, yaratıcılığı teşvik etmek için bu faktörlerin hepsinin dikkate alınması gerektiği sonucuna varılabilir.

Çevrenin yaratıcılığı destekleyen anahtar özellikleri tolerans, ılımlılık, beklentilerin ve kaynakların zenginliğidir. Özellikle sosyal beklentiler insan davranışının en önemli belirleyicilerinden biridir. Özellikle toplumsal beklentiler kadını erkeğe göre az yaratıcı algılamaktadır. Bu durumda cinsiyet yaratıcılıkta farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Cinsiyete göre bireylere rol biçilmesi yaratıcılıkla ilgili beklentileri ve sonuçları değiştirmektedir (Sak, 2018). Bu araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algıları cinsiyete göre erkekler lehine anlamlı farklar oluşturmuştur. Bu sonuç daha önce ifade edilenlerle benzerlik göstermektedir. Yaratıcı düşüncüyü tetikleyen kaynaklarla donatılmış çevrelerden gelen bireylerin yaratıcı eserler ortaya koymasına olasılığı daha yüksektir (Laboratuvarı olan bir bilim insanı, atölyesi olan bir sanatçı ve kitapları olan bir psikolog kaynak zenginliği olmayanlara göre daha yüksek başarılı sonuçlar alabilirler).

Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik düzeylerinin anne-babalarının çalışma alanlarına göre farklılık kazanıp kazanmadığının tespit edilmesi sonucu, üniversite öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri annelerinin çalışma alanına göre anlamlı bir fark oluşturmamış, buna karşı babalarının çalışma alanlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur. Özellikle babaları çalışmayanlar, babaları iş adamı olanlarla ve babaları memur olanlar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Diğer meslek grupları arasında anlamlı farklar bulunmamıştır. Yine anne-baba mesleği ve aile ekonomik düzeyi arasında bir bağlantı olduğunu düşünürsek; aile geliri iyi olanların yaratıcılık öz yeterlik düzeyleri ile aile geliri orta düzey olanların arasında anlamlı düzeyde farklar bulunması, daha önce araştırmalara konu olan aileden mesleki katılım ve yaratıcılık araştırmalarını çağırırsa da tam olarak araştırma sonuçları birbirini karşılamamaktadır. Bununla birlikte Galton (1869) Kalıtsal Deha adlı kitabında dehalığın, dolayısıyla yaratıcılığın da soya çekim yoluyla geçtiğini bildiren araştırmaları bulunmaktadır. Aynı şekilde meslekler ve kalıtımı araştıran Rothenberg (2004), anne-baba mesleklerinin çocuğa doğrudan geçen mesleki katılımdan söz etmemektedir. Bununla birlikte dehaların, Nobel ödülü alanların, edebiyat ödülü kazananların çocuklarının anne babalarının mesleklerine benzer alanlarda çalıştıkları bulunmuştur (Sak, 2018). Ailenin ekonomik durumu ve

çocuklarda yaratıcılık düzeyleri arasında, sosyo ekonomik düzeyleri yüksek olanlar lehine sonuçlar bulunmuştur (Akdoğan, 1992; Aslan, Aktan ve Kamaraj, 1997). Üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin eğitim seviyelerinin yüksek olması çocukların yaratıcılık yönlerini yükseltmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre de üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik düzeyleri annelerinin çalışma alanlarına göre farklılık oluşturmamakla birlikte babalarının mesleklerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Babaları çalışmayanlarla, iş insanları olanlarla, memur ve diğer meslek gruplarına ait olanlar aralarında). Öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarının da öğrencilerin yaratıcılık öz yeterlik düzeylerini anlamlı düzeyde farklılaştırdığı tespit edilmiştir. Benzer araştırmalarda olduğu gibi (Akdoğan, 1992; Aslan vd., 1997), bu araştırma sonucu da iyi gelire sahip olanlar lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Çocukların ve gençlerin tehlike risklerden uzak tutum ve davranışlardan izole olarak çekingen yetiştirilmeleri onların yaratıcı girişimde bulunmalarını engelleyebilir. Bu durumda bireyleri ders dışı girişimlerde bulunmaya teşvik edecek etkinliklere yönlendirmek onların yaratıcılık özelliklerini yükseltebilir (Akdoğan, 1992). Bu araştırma sonucunda öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algıları mesleğe yönelik üniversite ders harici bir eğitim desteği; kursa ya da etkinliklere katılmaları eğitim desteği alanların lehine anlamlı sonuçlar ortaya konmuştur.

Araştırmanın sonuçları, yaratıcılığın bireyde doğuştan var olduğu ve genetik olarak belirlendiği görüşünün yanında, değişken, esnek ve öğrenilebilir bir yetenek olduğunu da desteklemektedir. Bu durum, yaratıcılık üzerine kuramsal bir yaklaşım ve anlayış oluştururken karmaşık bir yapıya işaret etmektedir. Yaratıcılık, çevresel faktörler ve sosyal beklentiler ile etkileşim içerisinde. Bu bağlamda, cinsiyetin yaratıcılık üzerinde etkili olduğu sonucu, cinsiyet ve yaratıcılık ilişkisi üzerine Ailenin ekonomik durumu ve mesleklerinin, özellikle babaların mesleğinin, yaratıcılık düzeyi üzerinde belirgin etkileri bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, aile yapısı ve yaratıcılık ilişkisine dair teorik modellemelere ve hipotezlere zemin oluşturabilir.

Üniversite düzeyinde öğrencilerin yaratıcılığını artırmak için çeşitli stratejiler ve programlar tasarlanmalıdır. Bu programlar, özellikle yaratıcılık gerektiren alanlarda çalışan öğrencilere yönelik olmalı ve kadın öğrencilere özel destek sağlamalıdır. Ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilerin yaratıcılığını desteklemek için ek finansal kaynaklar sağlanmalıdır. Bu, burslar, krediler veya diğer teşvikler aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Yaratıcılık düzeyinin belirlenmesi ve özellikle yaratıcılığın belirli mesleklerle ilişkisi konusunda öğrencilere rehberlik edecek etkinlikler ve programlar düzenlenmelidir. Yaratıcılık, bir bireyin doğuştan getirdiği özellikler kadar, çevresel faktörler ve sosyal beklentiler tarafından da şekillendirilebilir. Bu durum, öğretim stratejilerinin ve çevresel düzenlemelerin yaratıcılığı teşvik edecek şekilde tasarlanması gerekliliğini göstermektedir. Toplumun cinsiyetle ilgili algıları ve beklentileri, kadınların yaratıcılık düzeylerini olumsuz etkileyebilir. Bu durum, cinsiyet eşitliğine yönelik politikaların ve uygulamaların önemini vurgulamaktadır.

Araştırmada varılan sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için şu önerilerde bulunabilir:

- Üniversite öğrencilerinin genel olarak yaratıcılık öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması olumlu olmakla birlikte özellikle bazı fakülte ve yüksekokullarda mesleklerin gereği olarak yaratıcılığın daha da yükseltilmesi için ek çalışmalar, kurslar ve etkinlikler yapılması etkili olabilir.
- Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik düzeylerinde erkekler lehine anlamlı bir fark bulunması, kadın öğrencilere yönelik ek çalışma ve düzenlemeler yapılmasını, ayrıca kadın öğrencilerin aleyhine olabilecek yaratıcılık faktörlerinin tespitini gerektirebilir.
- Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik düzeylerinin ekonomik durumu iyi olanlar lehine anlamlı fark oluşturması, ekonomik durumu iyi olmayan üniversite öğrencilerinin burs, kredi, teşvik vb. unsurlarla daha çok desteklenmesinin iyi olacağını düşündürmektedir.
- Üniversiteye hazırlanan öğrencilerin yaratıcılık öz yeterliklerinin tespitine ve mesleklerin yaratıcılıkla olan ilişkisine yönelik etkinlik ve tanıtımlara yer verilebilir.
- Ülkemizde Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ilişkin yapılan çalışmaların az olması nedeniyle bu konuda ek çalışmalar yapılması alana dah çok katkı sağlayabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu çalışmada yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum yoktur.

Açıklama: Bu çalışma Amasya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. Proje Numarası: [SEB-BAP 19-0206].

Kaynaklar

- Akarsu, B. (2014). Hipotezlerin, Değişkenlerin ve örneklemin belirlenmesi. Metin, M. (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 21-43). Ankara: Pegem.
- Akdoğan, E. (1992). *İlkokul 2. sınıfa devam eden çocukların yaratıcılık düzeyleri ile ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Amasya Üniversitesi. (2022). Sayılarla Üniversitemiz. <https://www.amasya.edu.tr/sayilarla> adresinden 22.04.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Aslan, E., Aktan, E. ve Kamaraj, I. (1997). Ana okulu eğitiminin yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme becerisi üzerindeki etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (9). 37-48.
- Bandura, A. (2003). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. Edwin A. L. (Ed.), *Handbook of Principles of Organization Behavior* in (pp.121-140) Oxford: Blackwell.
- Bandura, A. (2005). Guide for constructing self-efficacy scales. F. Pajares and T. Urdan (Ed.), *Self-efficacy belief of adolescents* in (307-337), Greenwich: Information Age Publishing.
- Basadur, M. and Finkbeiner, C. T. (1985). Measuring preference for ideation in creative problem-solving training. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 21(1), 37-49. <https://doi.org/10.1177/002188638502100104>
- Basadur, M., and Hausdorf, P. A. (1996). Measuring divergent thinking attitudes related to creative problem solving and innovation management. *Creativity Research Journal*, 9(1), 21-32. https://doi.org/10.1207/s15326934crj0901_3
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2011). *Bilimsel Araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, A. (2014). *SSPS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Castillo-Vergara, M., Barrios Galleguillos, N., Jofré Cuello, L., Alvarez-Marin, A., and Acuña-Opazo, C. (2018). Does socioeconomic status influence student creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 29, 142–152. doi:10.1016/j.tsc.2018.07.005
- Conradty, C., Sotiriou S. A. and Bogner, F. X. (2020). How creativity in steam modules intervenes with self-efficacy and motivation. *Educ. Sci*, 10, (70), 1-15

- Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çayırdağ, N. (2016). Creativity fostering teaching: Impact of creative self-efficacy and teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, (6), 1959-1975
- Diarra, Y., Gu, C., Guo, M., and Xue, Y. (2017). The effect of social economic status and parents' rearing behavior on social creativity of children in Mali. *Creative Education*, 8(6), 829-846. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.86060>
- Esquivel, G. B. (1995). Teacher behaviors that foster creativity. *Educational Psychology Review*, 7(2), 185-202.
- Fadaee, A. and Alzahrh, H. O. A. (2014). Explaining the relationship between creativity, innovation and entrepreneurship. *International Journal of Economy, Management and Social Sciences*, 3, (12), 1-4.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London, UK: Macmillan.
- Gümüşsuyu, Ç. (2005). *Yaratıcı örgüt kültürü*. Ankara: TODAİ Yayını.
- Hazar, Z. ve Demir, G.T. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının oyun ve fiziksel etkinlikler dersine yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences* 15, (2), 1206-1215.
- Ivcevic, Z. and Hoffmann, J. D. (2021). The creativity dare: Attitudes toward creativity and prediction of creative behavior in school. *The Journal of Creative Behavior*, 56, (2), 239–257.
- Karagöz, Y. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kim, J. (2019). The impact of creative role identity and creative self-efficacy on employee creativity in the hotel business. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 6, (2), 123-133.
- Koç, H. (2021). *İlkokul öğrencilerinin yaratıcılık öz yeterlik algılarına anne-baba ve öğretmen tutumlarının etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Amasya.
- Köstekçi, E. (2016). *Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile yansıtıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Mathisen, G. E. and Bronnick, K. S. (2009). Creative self-efficacy: An intervention study. *International Journal of Educational Research*, 48, 21–29.
- Miller, A. and Dumford, A. (2014). Creative cognitive processes in higher education. *The Journal of Creative Behavior*, 50, (4), 282–293.
- Nartgün, Ş. S. ve Demirer, S. (2015). Okul yöneticilerinin örgütsel yaratıcılık ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, (4), 170-199.
- Sompong, N. (2018). Learning management system for creative thinking skill development with collaborative learning of the graduate students in Kasetsart University. *International Journal of Environmental & Science Education*, 13, (6), 527-532.

- Onuk, C. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının bilimsel yaratıcılık ile ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Plucker, J. A., and Dow, G. T. (2010). Attitude change as the precursor to creativity enhancement. R. A. Beghetto and J. C. Kaufman (Ed.), *Nurturing creativity in the classroom in* (pp. 362–379). UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511781629.018>
- Rothenberg, A. and Wyshak, G. (2004). Family background and genius. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 49(3), 185-191. <https://doi.org/10.1177/070674370404900306>
- Sak, U. (2004). A synthesis of research on psychological types of gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(2), 70-79. <https://doi.org/10.4219/jsge-2004-4>
- Sak, U. (2018). *Yaratıcılık*. Ankara: Vizetek.
- Sompong, N. (2018). Learning management system for creative thinking skill development with collaborative learning of the graduate students in Kasetsart University. *International Journal of Environmental & Science Education*, 13, (6), 527-532.
- Tan, A. G., Ho, V., Ho, E. And Ow, S. (2008). High school students' perceived creativity self-efficacy and emotions in a service learning context. *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 18, (2), 115-126.
- Yaman, H. ve Esen, M. (2021). Yükseköğretimde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitimi: İşletme lisans programları bağlamında bir inceleme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4, (3), 262-278.
- Yang, Y., Xu, X., Liu, W. and Pang, W. (2020). Hope and creative self-efficacy as sequential mediators in the relationship between family socioeconomic status and creativity. *Frontiers in Psychology*, 11(438), 1-11, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00438/full>

Extended Abstract

Introduction

Increasing awareness of the significance of creativity has prompted additional research into its nature and the question of whether creativity can be taught. The growing recognition of creativity's importance has stimulated further investigation into its essence and the question of whether it can be cultivated. Supporters of creativity education underscore the influence of various factors, which we refer to as 'environmental factors', including social, cultural, and educational influences, on nurturing creativity. In this sense advocates of creativity education have emphasized the role of environmental factors in the development of creativity. The assumption that everyone has the potential to be creative is the most essential aspect of advocating for creativity-related educational efforts. This has implications for creative learning and instruction in the classroom. Creativity is innate, but without environmental support, it will deteriorate and perish. There may be barriers in society that inhibit the creative development of individuals. Self-efficacy can be developed in a variety of domains and levels of endeavor. Creative self-efficacy has a substantial effect on the creativity of employees and gives them a sense of vitality. The sensation of energy has a significant positive impact on the employees as well. In organizations, creativity refers to the actions of employees. The research is an evaluation of university students' perceptions of their creative self-efficacy in terms of several variables. In this framework, sub-problem solutions were pursued by analyzing the following variables and questions:

1. What is the average level of creative self-efficacy among university students? Do perceptions of university students' creative self-efficacy differ significantly by school type and grade level?
2. Do perceptions of university students' creative self-efficacy differ significantly by gender?
3. Do university students' perceptions of their creative self-efficacy differ significantly based on the socioeconomic status of their families and the occupation of their mother or father?
4. Do university students' perceptions of their creative self-efficacy differ significantly based on the educational support they receive outside of the university?

Method

The research is a descriptive study conducted to evaluate the creative self-efficacy perceptions of university students in terms of some variables. In order to measure the creative self-efficacy perceptions of university students, the "Creative self-efficacy of University Students" scale was first developed. Exploratory Factor Analysis (EFA) of the scale was first conducted with 315 university students. The developed scale has 22 items. The reliability coefficient of the scale is .92. Then, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted on the scale. The factor structure obtained as a result of EFA was tested with CFA, and as a result of the analysis, the values of the inter-factor relationships and indices were within acceptable ranges. The population of the study consists of students studying at different faculties and colleges at Amasya University. The sample of the study consists of 491 randomly selected students studying in different faculties and colleges at Amasya University. The "Creative self-efficacy Scale of University Students" developed in the next stage was applied to these students. There are 22 questions in the scale and the lowest score is 22 and the highest score is 110. One Way ANOVA and Independent t Test were used to analyze the data. The necessary permissions were obtained from Amasya University Ethics Committee on 28.05.2020-10132 for the research.

Findings

According to the results of the scale applied to university students in order to evaluate the creative self-efficacy perceptions of university students in terms of some variables; the self-efficacy perception levels of university students in general were found to be high. As a result of the One-Way

Anova test conducted to determine whether the creative self-efficacy perceptions of university students differ according to their grade levels, no significant difference was found between the grades. A t-test was conducted to determine whether the creative self-efficacy perceptions of university students show significant differences according to gender. As a result of the test, a significant difference was found between women ($\bar{x} = 81.98$) and men ($\bar{x} = 84.29$) in favor of men. As a result of the One-Way Anova test conducted to determine whether the creative self-efficacy perceptions of university students show significant differences according to the economic status of their families, significant differences were found between them. Although there are differences between the occupational groups in the creative self-efficacy levels of the students, as a result of the One-Way Anova test, it was found that the total creative self-efficacy scores did not make a significant difference according to the mother's occupation. As a result of the One-Way Anova test conducted to determine whether the creative self-efficacy perceptions of university students show significant differences according to their fathers' occupational groups, significant differences were found in total creative self-efficacy scores. Significant differences were found between the mean scores of the students whose fathers were not working and those whose fathers were business people, civil servants, teachers, etc. and other occupational groups. On the other hand, no significant differences were found in the comparisons of other occupational groups. As a result of the Independent t Test conducted to determine the creative self-efficacy perceptions of university students according to their receiving educational support (course, activity, etc.) outside the university course for the profession, a significant difference was found between the students who received educational support ($\bar{x} = 85,96$) and the students who did not ($\bar{x} = 82,47$) in favor of those who received educational support.

Conclusion, Discussion and Recommendations

People opting that creativity is innate in the individual believe that creativity cannot be taught, because creativity is genetically innate and cannot be changed. The opposite of this myth is that creativity is a changing, flexible, and teachable ability. In experimental control and experimental group studies, creative thinking was found to be an ability that can be developed and trained (Sak, 2018). Due to the limited number of similar studies on creative self-efficacy among university students, it was only possible to compare the results of this study with those of similar ages and subjects. In this respect, although there are differences in the creativity levels of gifted students in childhood, primary and secondary education (Çakmak, 2005; Onuk, 2022), as a result of this research, no significant difference was found in terms of creative self-efficacy between students attending different colleges, faculties, and departments. The key features of the environment that support creativity are tolerance, moderation, richness of expectations, and resources. Especially social expectations are one of the most important determinants of human behaviour. Especially social expectations perceive women as less creative than men. In this case, gender reveals different results in creativity. Assigning roles to individuals according to gender changes expectations and results related to creativity (Sak, 2018). As a result of this study, creative self-efficacy perceptions of university students created significant differences in favor of men according to gender. This result is similar to what has been stated before. Individuals who come from environments equipped with resources that trigger creative thinking are more likely to produce creative works.

The fact that university students' creative self-efficacy levels create a considerable difference in favor of those with strong economic status implies that it would be beneficial to help university students with poor economic status more via scholarships, loans, incentives, and so on. The fact that there is a considerable difference in creative self-efficacy levels between male and female university students demands more research and regulations for female students, as well as the identification of creativity variables that may be adverse to female students.

Milletlerarası Ceza Hukukunda Yabancı Bir Ülkede Bulunan Malvarlığı Değeriyle İlgili Olarak El Koyma Kararı Verilmesi ve Yerine Getirilmesi Sorunu

Münevver İlay Vuslat KAYA
Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kamu Hukuku Anabilim Dalı
av.ilyavuslat@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0631-7650

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1302046

Geliş Tarihi: 25.05.2023

Revize Tarihi: 04.07.2023

Kabul Tarihi: 24.07.2023

Atf Bilgisi

Kaya, M. İ. V. (2023). Milletlerarası ceza hukukunda yabancı bir ülkede bulunan malvarlığı değeriyle ilgili olarak el koyma kararı verilmesi ve yerine getirilmesi sorunu. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 494-513.

ÖZ

Arama ve el koyma tedbirleri, kişilerin temel hak ve özgürlüklerine müdahale niteliği taşımaktadır. Bu sebeplerle koruma tedbirleri uygulamaya konulurken hukuka uygun şekilde uygulama gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir. Koruma tedbirlerinden biri olan el koyma tedbirine başvurulurken orantılılık ilkesinin de gözetilmesi gerekmektedir. El koyma kararlarının farklı ülkelerde nasıl uygulandığı konusu yıllardan beri tartışmalara konu olmaktadır. Milletlerarası ceza hukuku bağlamında yurtdışında bulunan Türk vatandaşlarının suç işlemleri söz konusu olduğunda işlediği suça ilişkin el koyma kararının Türkiye’de uygulamaya konulması sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Milletlerarası Ceza Hukukunda Yabancı Bir Ülkede Bulunan Malvarlığı Değeriyle İlgili Olarak El Koyma Kararı Verilmesi ve Yerine Getirilmesi Sorunu’nun tespiti ve bu sorunun giderilmesine ilişkin olarak konunun detaylı bir şekilde açıklanması amacıyla hazırlanmış bu çalışmada, 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu, 6706 sayılı Cezaî Konularda Uluslararası Adli İş Birliği Kanunu ve diğer ceza hukukuna ilişkin normatif düzenlemeler dikkate alınarak el koyma hükümlerinin nasıl uygulanacağından bahsedilmekte ve Avrupa Konseyi, Avrupa Birliği ve Birleşmiş Milletler Sözleşmeleri kapsamında el koyma hükümleri ve yerine getirilmesi ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır. Ayrıca Uluslararası Adli İşbirliği Anlaşmaları çerçevesinde el koyma kararı verilmesi ve bu kararın uygulanma usulleri açıklanmaktadır. Çalışmada konu ile ilgili Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’nin yaklaşımına ve el koymaya ilişkin vermiş olduğu bazı kararlardan örneklerle de yer verilmektedir. Literatür incelendiğinde, Milletlerarası Ceza Hukuku ile Türk Ceza Hukuku’nun el koyma kararlarının karşılaştırmalı olarak ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu anlamda önemli bir boşluğu doldurabileceğine inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: El koyma, koruma tedbirleri, milletlerarası ceza hukuku.

Seizure and Confiscation in International Penal Law Regarding the Value of Property in a Foreign Country

Abstract

Search and seizure measures may interfere with the fundamental rights and freedoms of individuals. For these reasons, it is important to implement the protection measures regarding search and seizure in accordance with the law. While applying the seizure measure, one of the protection measures, the principle of proportionality should also be observed. How seizure decisions are implemented in different countries has been the subject of debate for years. When Turkish citizens abroad commit a crime, implementing the seizure decisions in Türkiye regarding the committed crimes stand out as a problem in the context of international penal law. This study conducted to explore in depth “Seizure and Confiscation in International Penal Law Regarding the Value of Property in a Foreign Country” addresses how the seizure provisions will be implemented based on the Turkish Penal law No. 5237, Law No. 6706 on International Judicial Cooperation in Criminal Matters and other normative regulations regarding criminal law and the provisions of the seizure and their execution under the Conventions of the Council of Europe, the European Union and the United Nations are explained in detail. In addition, seizure decisions and execution methods within the framework of International Judicial Cooperation Agreements are provided. The study also includes examples of the approach of the European Court of Human Rights and some of its decisions regarding seizure. The literature offers no comparative studies on seizure decisions of the International Penal Law and the Turkish Penal Law. It is believed that the present study may fill an important gap in this sense.

Keywords: Seizure, protective measures, international penal law.

Giriş

Bir ülkenin ceza adalet sisteminin ayrılmaz bir parçası, suçluları yasadışı kazançlarından mahrum bırakabilmesidir. “Suçluları yasa dışı faaliyetlerinin mali çıkarlarından yoksun bırakmak için kullanılan en yaygın mekanizmalardan birisi el koymadır” (Financial Action Task Force, 2010, s. 3). El koyma tedbiri, kişilerin temel hak ve özgürlüklerine müdahale niteliği taşımaktadır. Bu nedenle koruma tedbirleri uygulamaya konulurken hukuka uygun şekilde gerçekleştirilmesi gerekir. El koyma tedbirine başvurulmasının altında yatan en genel sebep, toplum güvenliğinin sağlanması ve suçlulukla mücadele edilebilmesi ve açıkça başka şekilde delil elde etme imkânı bulunamamasıdır. Ancak toplumun güvenliği sağlanırken kişilerin temel hak ve özgürlüklerinin de gözetilmesi gerekir. Aksi takdirde toplumun adalete olan inancı sarsılabileceği gibi uygulayıcılar açısından tazminat sorumluluğunun doğması da söz konusu olmaktadır.

Hukuki anlamıyla el koyma, “ispat aracı olarak görülen ya da müsadereye konu olan malvarlığı değerlerinin zilyedin tasarruf yetkisi ortadan kaldırılarak muhafaza altına alınması” şeklinde tanımlanabilmektedir (Yılmaz, 2017, s. 373). Anayasa ve Ceza Muhakemeleri Kanunu (CMK)’da el koyma tanımlanmamaktadır. Adli ve Önleme Aramaları Yönetmeliği (AÖAY)’nin 4. maddesine göre el koyma, “suçun ya da tehlikenin önlenmesi amacıyla veya suçun delili olması ya da müsadereye tabi olması nedeniyle eşya üzerinde zilyedin rızası olmaksızın tasarruf yetkisinin kaldırılması işlemi” şeklinde tanımlanmaktadır. El koyma; “müsadere edilebilecek ya da yargılamada delil olarak fayda sağlayabilecek eşyaların, zilyedin rızası olmaksızın adliye marifetiyle alınarak onun eşya üzerindeki tasarruf yetkisinin geçici olarak sınırlandırılması ya da kaldırılmasıdır (Şen ve Eryıldız, (2017).

İşlenen suçlar nedeniyle elde edilen gelirlere el konulması veya müsadere edilmesi yükümlülüğünü getiren ilk uluslararası sözleşme Birleşmiş Milletler’in 1998 tarihli “Narkotik Uyuşturucu ve Psikotrop Maddelerin Kaçakçılığına Karşı Sözleşme”dir. 2000 yılında benzer hükümler “Sınırşan Organize Suçlar” için de uygulanmaya başlanmıştır. 2003 yılında ise BM Yolsuzlukla Mücadele Sözleşmesi’nde benzer hükümlere vurgu yapılmıştır (Birleşmiş Milletler Yolsuzlukla Mücadele Sözleşmesi, 2003). Birleşmiş Milletler Yolsuzlukla Mücadele Sözleşmesine Taraf Devletler Konferansı, 5. oturumunda, "Varlıkların geri alınmasında uluslararası işbirliğinin kolaylaştırılması" konulu 5/3 sayılı kararını kabul etti. Bu karar, "Taraf Devletleri ve Birleşmiş Milletler Uyuşturucu ve Suç Ofisi’ni, dondurulmuş, ele geçirilmiş ve el konulmuş varlıkların yönetimi, kullanımı ve elden çıkarılması konusundaki deneyimlerini paylaşmak ve gerektiği gibi en doğru uygulamaları belirlemek ve mevcut kaynaklara dayanarak ele geçirilen varlıkların ve bu konuda bağlayıcı olmayan ilkeleri geliştirmek konusunda teşvik etti”(Resolutions and decisions adopted by the Conference of the States Parties to the United Nations Convention against Corruption, 2015).

Birleşmiş Milletler’in yanı sıra Avrupa Birliği Konseyi de kısmen organize suçlulardan kaynaklanan tehditten etkilenen müsadere ve el koyma ile ilgili çok çeşitli tedbirler getirmiş, bir takım kararlara ve sözleşmelere imza atmıştır. Örneğin 1990 yılında para aklama suçuna karşı kabul edilen Suç Gelirlerinin Aklanması, Araştırılması, El konulması ve Müsaderesine İlişkin Avrupa Sözleşmesi’yle suçlardan elde edilen maddi kazançlara “el koyulması” hükmü bir yükümlülük olarak taraflarca imza altına alınmıştır (Suç Gelirlerinin Aklanması, Aranması, Müsaderesi ve Müsaderesine İlişkin Sözleşme, 1990, Kanun No: 5191 Kabul Tarihi: 16.6.2004). Bu sözleşme üye Devletlerin “değeri bu tür gelirlere tekabül eden araçlara ve gelirlere veya mülklere” el konulmasına izin veren mevzuat uygulamalarını içermektedir (Md. 2).

Birleşmiş Milletler ve Avrupa Birliği Konseyi’nin belli aralıklarla yapmış oldukları sözleşmeler, çeşitli Konsey Çerçeve Kararları ile de desteklenmiştir. Örneğin, 2003 yılında Avrupa Birliği Adalet ve İçişleri Konseyi (JHA) 577 numaralı Avrupa Birliği’nde mal veya delillerin dondurulması kararlarının uygulanmasına ilişkin 2003/577/JHA sayılı Konsey Çerçeve Kararı’yla (Avrupa Birliği Konsey Kararı, 2003/577) suç delillerine ve suça konu olan mallara el konulması

hükmü kabul edilmiştir (Avrupa Birliği Konsey Kararı, 22 Temmuz 2003)¹. 2005/212/JHA Konsey Çerçeve Kararı, Avrupa Birliği müsadere yasalarını standartlaştırmaya çalışmıştır. Avrupa Konseyi'nin bu Çerçeve Kararı, Üye Devletlerin bir yıldan fazla hapis cezasını gerektiren cezai suçların araç ve gereçlerine ve gelirlerine el konulmasına izin verilmesi konusuna vurgu yapmıştır (Avrupa Birliği Konsey Kararı, 212/ 24 Şubat 2005). Müsadere kararlarına karşılıklı tanıma ilkesinin uygulanmasına ilişkin 2006/783/JHA Konsey Çerçeve Kararı ile müsadere kararlarının Avrupa Birliği içindeki ülkeler tarafından “tanınması ve tenfizine” ilişkin prensipler kararlaştırılmıştır (Avrupa Birliği Konsey Kararı, 6 Ekim 2006). Bu karar 28 Mart 2009 tarihinde konsolide edilerek kapsamı genişletilmiştir (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/>).

Türk Ceza Mevzuatı Kapsamında El Koyma Kararın Alınması Uygulanması Usulü

Ceza Muhakemesi Kanunu'nun (CMK) 128. maddesinde, taşınmaz hak ve alacaklara el koyma koruma tedbirini düzenlenmiştir. Bu kapsamda kuvvetli şüphe sebebi bulunan hallerde şüpheli veya sanığa ait suçtan elde edilen her türlü taşınmaz ve taşınır mal varlığına el konulabileceği hükme bağlanmıştır. Bu madde hükmünde, 21.02.2014 tarihli ve 6526 sayılı Kanunla değişiklik yapılarak el koyma koruma tedbirine başvurmak için aranan kuvvetli şüphenin “*somut delillere dayanması*” şartı getirilmiştir. El koyma kararında tüm malvarlığı veya malvarlığı değerleri nispetinde el koyma kararı verilmesi önlenmek istenmiştir. Yalnızca bazı malvarlıkları için tahdidi olarak sayılması suretiyle el koyma kararı verilebileceğinden bahsedilmiştir. Bu değişiklik, el koyma tedbirine başvurma kararını, savcının tek başına alabilmesinin önüne geçmiştir. İlk olarak maddede sayılan kurumlara başvurulması gerekmektedir. Bu kurumlar; “*Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumu*”(BDDK), “*Sermaye Piyasası Kurulu*”(SPK), “*Mali Suçları Araştırma Kurulu*”(MASAK), “*Kamu Gözetimi, Muhasebe ve Denetim Standartları Kurumu*” dur. MASAK, esasında, düzenleyici otoriteler olarak Sermaye Piyasası Kurumu ve Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumu gibi, ekonomik çıkar amacıyla suç işlenmesinin önlenmesine yönelik gözetim ve denetim fonksiyonu icra etmekle görevlidir. Özgenç'e göre, “Bu görevin etkin bir şekilde yerine getirilmesi, ekonomik çıkar amacıyla suç işlenmesinin önlenmesini ve dolayısıyla, ekonomi ve finans sistemindeki istikrarın korunmasını sağlar” (Özgenç, 2021, s. 273). Bu yönüyle, MASAK'a, söz konusu suçlara ilişkin soruşturma bağlamında bir nevi adli kolluk görevi verilmiştir. Ancak, MASAK'a kurumsal bilirkişilik görevi verilmemiştir. Başka bir ifadeyle, MASAK'ın resmî bilirkişilik görevi bulunmamaktadır. İşaret etmek gerekir ki, CMK, m. 128'de 21.2.2014 tarihli ve 6526 sayılı Kanunla yapılan değişiklik, söz konusu maddenin birinci fıkrasına, bu fıkra sayılan taşınmazlara, hak ve alacaklara ilişkin olarak “el koyma kararı alınabilmesi için ilgisine göre Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumu, Sermaye Piyasası Kurulu, Mali Suçları Araştırma Kurulu, Hazine Müsteşarlığı ve Kamu Gözetimi, Muhasebe ve Denetim Standartları Kurumundan, suçtan elde edilen değere ilişkin rapor alınır” hükmü eklenmiştir.

Adli merciler, “*Bankacılık Düzenleme ve Denetleme*”(BDDK), “*Sermaye Piyasası*”(SPK), “*Mali Suçları Araştırma*”(MASAK), “*Kamu Gözetimi, Muhasebe ve Denetim Standartları*” kurumlarının herhangi birinden gelen rapora göre, adli merciler el koyma tedbir talebine başvurabilecektir. Hal böyle iken, savcılık makamının direk olarak bu tedbire başvurması mümkün olmaktan çıkarılmıştır. İlgili kurumdan tedbirle alakalı raporun gelmesinin sonucunda savcılık tarafından tedbire başvurulabilecektir. “*Suç işlemek amacıyla örgüt kurma*” (TCK m.220), düzenlemesi katalog suçlar arasından çıkarılmıştır. Yalnızca örgüt suçu kapsamında yürütülen soruşturmalarda malvarlığı ve malvarlığı değerlerine el koyma tedbirine başvurulamayacaktır. Karar verecek mercii veya makam, ağır ceza mahkemesidir. Ağır ceza mahkemesinin de el koyma konusunda herhangi bir karar alabilmesi için oybirliği ile karar alması gerektiği hükme bağlanmıştır (Dursun, 2015).

¹ Bahse konu karar, dondurma kararlarının ve müsadere kararlarının karşılıklı tanınmasına ilişkin 14 Kasım 2018 tarihli Avrupa Parlamentosu ve Konseyinin (AB) 2018/1805 Yönetmeliği ile yürürlükten kaldırılmıştır. Yönetmelik için bkz. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A32018R1805>.

5549 Sayılı Suç Gelirlerinin Aklanmasının Önlenmesi Hakkında Kanun'un 17. maddesi de "el koyma" ve "koruma tedbirleri" ile ilgili düzenlemeler içermektedir. Buna göre, aklama ve terörün finansmanı suçunun işlendiğine dair şüphe oluştuğunda 5271 sayılı Ceza Muhakemesi Kanunu'nun 128. maddesine istinaden malvarlığı değerlerine el konulabilmektedir. Gecikmesinde sakınca bulunan hallerde Cumhuriyet savcısının da el koyma kararı verebileceği hükme bağlanmıştır (Md.17/1) Hâkim kararı olmaksızın yapılan el koyma işleminin yirmi dört saat içinde görevli hâkimin onayına sunulması gerekmektedir. Hâkimin de en geç yirmi dört saat içinde onaylanıp onaylanmayacağına karar vermesi gerekmektedir (Md.. 17/2). Söz konusu talebin hangi bilgileri içereceği ilgili Kanun'un 18. maddesinde şu şekilde düzenlenmiştir: "tüzel kişi ise açık unvanı, tespit edilmesi halinde ticaret sicil numarası, yasal temsilcileri, ortakları, balı olduğu vergi dairesi ve vergi numarası, el konulması talep edilen tutar, tespit edilmesi halinde el konulması talep edilen malvarlığına ait bilgiler, el koyma talebinin gerekçesi" (Suç Gelirlerinin Aklanmasının Önlenmesi Hakkında Kanun. Md. 18).

Avrupa Konseyi Sözleşmeleri

Avrupa Konseyi bünyesinde malvarlığı değerleri ile ilgili olarak el koyma kararı verilmesi konusuna yönelik tedbirlerin alınması amacıyla çeşitli anlaşma metinler hazırlanarak üye devletlerin imza ve onayına açılmıştır. Bu sözleşmelerden bazıları aşağıda açıklanmaktadır.

Ceza İşlerinde Karşılıklı Adli Yardım Avrupa Sözleşmesi (CİKAYAS- 1959)

Adli yardımlaşma konusunun uluslararası alanda ilk kez ele alınması 1959 Ceza İşlerinde Karşılıklı Adli Yardım Avrupa Sözleşmesi (CİKAYAS)'tır. Avrupa Konseyi çerçevesinde 20 Nisan 1959 tarihinde Strazburg'da imzalanmıştır. Ceza işlerinde karşılıklı yardım konusunda ortak kurallar koymak suretiyle arama ve eşyanın zaptını kapsayan adli yardım taleplerinin karşılıklı çözümü amacıyla çıkartılmış bir sözleşmedir. (Ceza İşlerinde Karşılıklı Adli Yardım Avrupa Sözleşmesi, 18.3.1968/1034 Sayılı Kanun, Resmi Gazete, 16.10.1968).

Türkiye, bu sözleşmeye taraftır. Sözleşmeye taraf olan diğer 45 devletle aramızdaki cezai tebligat işlemleri bu sözleşme hükümlerine göre yerine getirilmektedir. Azerbaycan ve Ermenistan gibi Avrupa'da bulunmayan bazı devletler de sözleşmeye taraftır (<https://diabgm.adalet.gov.tr/home/SayfaDetay/ceza-istinabe-genel-bilgiler14022020015707>). Sözleşmenin 1. maddesinde; "Cezalandırılması, yardımlaşma talep edildiği anda, yardım isteyen tarafın, adli makamlarının yetkisi içinde bulunan suçlarla ilgili her davada, Akit Taraflar, işbu Sözleşme hükümleri uyarınca, birbirlerine, karşılıklı olarak en geniş adli yardımda bulunmayı yüklenirler." denilmek suretiyle sözleşmenin tarafı devletlerin birbirlerine karşılıklı ve en geniş anlamıyla yardımda bulunması hükme bağlanmıştır. Sözleşmede herhangi bir konuda üye devletler bakımından, yardımlaşma talep edildiği anda, yardım isteyen tarafın, adli makamlarının yetkisi içinde bulunan suçlarla ilgili her dâvada, sözleşmenin tarafları, sözleşme hükümleri uyarınca, birbirlerine, karşılıklı olarak en geniş adli yardımda bulunmayı taahhüt edecekleri hükme bağlanmıştır. Ancak adli yardımlaşma taleplerinin sınırları söz konusudur. Her durumda yardımlaşma talepleri doğrudan yapılamamaktadır. Bazı hallerde bu talepler reddedilmektedir. Talep konusu suçlar, kendisinden yardım istenen tarafça, siyasi suçlarla, siyasi suçlara murtabit suçlarla veya malî suçlarla ilişkili ise, kendisinden yardım istenilen Taraf, talebin yerine getirilmesinin, memleketinin egemenlik, güvenlik, kamu düzeni veya diğer öz çıkarlarına hâlel getirecek nitelikte görüyorsa bu hallerde adli yardımlaşma taleplerinin reddedileceğinden bahsetmektedir (CİKAYAS, Md. 2).

Sözleşmenin 3. maddesi adli yardımlaşma taleplerinin nasıl yerine getirileceğinden bahsetmektedir. Madde hükmüne bakıldığında, ceza davası söz konusu olduğunda, soruşturma işlemlerinin yürütülmesi veya delillerin, dosya ve belgelerin gönderilmesi hakkında, yardım isteyen tarafın adli makamlarınca yapılmış olan istinabe taleplerini, yardım istenen taraf, kendi mevzuatında öngörülen şekillere uygun olarak yerine getirmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Eğer yardım istenen tarafın milli mevzuatında bunu engelleyen bir hüküm yoksa talebin yerine getirileceğinden bahsedilmektedir. Yardım isteyen taraf, talep edilen dosya veya belgelerin asıllarına uygunluğu onaylı, örnek veya fotokopilerini göndermekle yetinebilir. Ancak, yardım isteyen tarafın, asıllarının

gönderilmesini açıkça istemesi durumunda, bu talebin de imkân dâhilindeyse yerine getirilmesi söz konusudur (Md 3/3)

Sözleşmenin 5. maddesinde tam olarak el koyma olarak yazmasa da *arama veya tutuklama amacını güden* istinabelerin yerine getirilmesi belli şartlarda yapılabileceğinden bahsetmektedir. Buna göre; “a) İstinabeyi gerektiren suçun hem yardım isteyen, hem de yardım istenen tarafların kanunlarına göre cezalandırılabilir bir suç olması, b) İstinabeyi gerektiren suçun, yardım istenen tarafın memleketinde, suçlunun geri verilmesine elverişli bir suç olması, c) İstinabenin yerine getirilmesi, yardım istenen tarafın kanunu ile bağdaşması” (Md. 5/1) hallerinden her birinin varlığı halinde el koyma hükümleri uygulanması yönünde taraflar mutabık kalmışlardır. Ancak yardım isteyen taraf, dosya, belge ve eşyaların verilmesini de talep ederse; görülmekte olan bir ceza dâvası için zorunlu olması halinde o belge veya eşyaların verilmesini geciktirebileceğinden bahsetmektedir. Yardım istenen taraf vazgeçmediği takdirde, istinabe yolu ile gönderilmiş olan eşya ile dosya ve belgelerin asılları, yardım isteyen Tarafça, mümkün olan süratle, yardım istenen tarafa geliverilecektir (Md. 6).

Sözleşmenin 14. maddesinde yardımlaşma taleplerinin neleri kapsamaması gerektiğinden; 15. maddesinde ise adli yardımlaşma taleplerinin nasıl yapılacağından bahsedilmektedir. Buna göre; ”1, 3, 4 ve 5 inci maddelerde öngörülen istinabe talepleriyle 11. maddede bahis konusu edilen talepler, yardım isteyen Tarafın Adalet Bakanlığınca, yardım istenen Tarafın Adalet Bakanlığına gönderilecek ve aynı yoldan iade edilecektir” (CİKAYAS, Md. 14-15). Ancak bazı ivedi hallerde, sözü geçen istinabe taleplerini, yardım isteyen tarafın adli makamlarınca, yardım istenen taraf adli makamlarına gönderilebilir.

Kanun lafzına bakıldığında, taleplerin Adalet Bakanlığı aracılığıyla yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Ancak yukarıda açıklanan bazı durumlar söz konusu olduğunda adli makamlar aracılığıyla da yapılabilme ihtimalinin varlığından bahsetmektedir. Türkiye açısından bu durum (adli makamlar aracılığıyla yapılacak yardımlaşma talepleri) kendi iç hukukumuzda bulunan 6706 sayılı Kanun gereği mümkün olmamaktadır.

Suç Gelirlerinin Aklanması, Araştırılması, Ele Geçirilmesi ve Müsaderesi Hakkında Avrupa Konseyi Sözleşmesi (Strazburg Sözleşmesi-1990)

Avrupa Konseyi tarafından hazırlanmış olan “Suç Gelirlerinin Aklanması, Araştırılması, El Konulması ve Müsadere Edilmesi Hakkında Sözleşme” suç gelirlerinin aklanmasıyla mücadele açısından son derece önemli bir yer tutmaktadır. “Avrupa Konseyi’nin 1980 tarihli R(80)10 sayılı Tavsiye Kararı’ndan sonra oluşturulmasına öncülük ettiği ve doğrudan suç gelirlerinin aklanmasıyla mücadelenin amaçlandığı bir sözleşmedir” (Değirmenci, 2007). Konuya dair en önemli anlaşmalardan birisidir. Avrupa Konseyi tarafından 8 Kasım 1990 tarihinde Strazburg’da imzaya açılmış ve 1 Eylül 1993 tarihinde yürürlüğe girmiştir (<http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/141.htm>). Strazburg Sözleşmesi olarak da anılan bu sözleşme Türkiye tarafından 27 Eylül 2001 tarihinde imzalanmış, 16 Haziran 2004 tarihli 5191 sayılı yasayla onaylanması uygun bulunmuş ve 30 Temmuz 2004 tarih ve 7712 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile onaylanmıştır. Bakanlar Kurulu Kararı 01.09.2004 tarih ve 25570 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Strazburg Sözleşmesi’nin kapsamı, aşağıda detaylarıyla anlatılacak olan Birleşmiş Milletler’in benzer konuları ele alan Viyana Sözleşmesi’nden daha geniştir. Çünkü sadece uyuşturucu kaçakçılığı suçlarından elde edilen gelirlere değil, herhangi bir suçun gelirlerine uygulanmasını da açıklığa kavuşturan bir sözleşmedir (Ryder, 2013). Strazburg Sözleşmesi’nin kapsamı 2005 yılında terörün finansmanını da içerecek şekilde (Md. 2/2) yeniden düzenlenmiştir. Sözleşme’nin el koyma ile ilgili yetkilerinin kapsamı Eylül 2001’deki El Kaide saldırılarının ardından terörizmi de içerecek şekilde genişletilmiştir (Donohue, 2008).

Suç Gelirlerinin Aklanması, Araştırılması, Ele Geçirilmesi ve Müsaderesi ile Terörizmin Finansmanına İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi (Varşova Sözleşmesi- 2005)

Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan 198 sayılı “Suç Gelirlerinin Aklanması, Araştırılması, Ele Geçirilmesi, Müsadere Edilmesi ve Terörizmin Finansmanı Hakkında Sözleşme”, 16 Mayıs 2005’te Varşova’da gerçekleştirilen Avrupa Konseyi Zirvesi’nde imzaya açılmıştır. 1 Mayıs 2008 tarihinde imza süreci tamamlanarak yürürlüğe konulmuştur. Türkiye, sözleşmeyi 28 Mart 2007 tarihinde imzalamıştır. “Sözleşmenin en önemli özelliği, hem suç gelirlerinin aklanmasını hem de terörizmin finansmanını birlikte düzenleyen ilk uluslararası belge olmasıdır” (Değirmenci, 2007, s. 167). 1990 tarihli Strasburg Sözleşmesi’ni güncelleyen ve terörizmin ele alınması bağlamında genişleten bir sözleşmedir. Terörizmin finansmanının önlenmesi özellikle 11 Eylül saldırılarının ardından uluslararası alanda dikkat çekmiştir. “Kara para aklama 1980’lerin sonundan itibaren uluslararası toplumun odak noktasındayken, özellikle de New York Dünya Ticaret Merkezi’ne 11 Eylül 2001’de yapılan uçak saldırılarından sonra terörizmin finansmanı ile mücadelenin teşvik edildiği görülmektedir” (Haigner, Schneider ve Wakolbinger, 2012, s. 5). Böylece terörizmin finansmanının önlenmesi ve terör örgütlerinin eylem kapasitelerinin düşürülmesi hedeflenmiştir. Birleşmiş Milletler’in organı olan Güvenlik Konseyi tarafından 11 Eylül saldırılarının hemen sonrasında konu ile ilgili olarak bir dizi tedbirler alınmıştır. “Özellikle uluslararası alanda mevzuatların küresel ölçekte uyumlaştırılmasını amaçlayan pek çok girişimde bulunulmuş ve terörizmin finansmanı ile mücadele kapsamında terörizmin finansmanının suç haline getirilerek cezalandırılması ve ülkelerin olabilecek en yüksek düzeyde iş birliğinde bulunmaları yönünde çok sayıda uluslararası belge ve sözleşme ortaya konulmuştur” (Yılmaz, 2020, s. 180).

Varşova Sözleşmesi diye de anılan bu sözleşmenin 5. maddesi “Dondurma, El Koyma ve Müsadere” kenar başlığını taşımakta ve tarafların “gelirin değiştirildiği veya dönüştürüldüğü malları; tamamen veya kısmen karıştırılmış gelirlerin takdir değeri kadar yasal kaynaklardan elde edilen malları ve suç gelirlerinin değiştirildiği veya dönüştürüldüğü maldan veya karıştırılan gelirlerin takdir edilen değeri kadar, gelire aynı şekilde ve ölçüde suç gelirlerinin karıştırıldığı maldan doğan kazanç veya diğer yararları” da kapsatacak şekilde dondurma, el koyma ve müsadere konusunda her türlü tedbirleri almalarını karara bağlamıştır. Sözleşmenin 6. maddesinde ise taraf ülkelerin, dondurulan veya el konulan malların idaresi için yasal ve gerekli olabilecek her türlü önlemleri almaları gerektiği konusuna dikkat çekmektedir (<https://ms.hmb.gov.tr/uploads/sites/12/2021/02/Suc-Gelirlerininin-Aklanmasi.pdf>).

Avrupa Birliği Sözleşmeleri

Aşağıda konuyla ilgili Avrupa Birliği sözleşmelerinden önemli görülenlere kısaca yer verilecektir.

Avrupa Birliği Üye Devletleri Arasındaki Cezai Konularda Karşılıklı Adli Yardım Anlaşması (2 Temmuz 2000 Tarihli Ojc 197)

Avrupa Birliği Anlaşması’nın 34. maddesiyle uyumlu bir şekilde hazırlanan bu sözleşme, Avrupa Birliği üye devletleri arasındaki cezai konularda karşılıklı yardımlaşmaya ilişkin olarak 29 Mayıs 2000 tarihinde imzalanmıştır. Sözleşmenin 1. maddesinde anlaşmanın amacından bahsetmekte ve “Bu sözleşme adli, polis ve gümrük makamları arasında cezai konularda karşılıklı yardımlaşmayı teşvik etmeyi ve kolaylaştırmayı, adli işbirliğinin hızını ve verimliliğini artırmayı amaçlamaktadır” denilmektedir (Adalet Bakanlığı, 2021a). Sözleşmenin 3. maddesinde devletlerden herhangi birisi karşılıklı bir şekilde yardım talebinde bulunduğu, talebin yerine getirilmesi için talepte bulunan üye devletin iç hukukuna uygun olarak yahut her iki devletin de hukuk kurallarının ihlali nedeniyle cezalandırılabilen fiillerin bulunma koşulu getirilmiştir (Avrupa Birliği Üye Devletleri Arasındaki Cezai Konularda Karşılıklı Adli Yardım Anlaşması, Md.3).

Anlaşma hükümlerinde katılımcı ülkelerin soruşturmaya ilişkin makamları (adli makamlar veya kolluk kuvvetleri) arasında doğrudan ve devamlı bir şekilde işbirliğini mümkün kılmaktadır. Bu

durum sözleşmenin 13. maddesinde konu edinilmiştir. Karşılıklı anlaşmaya varılmak suretiyle iki ya da çok daha fazla üye devletin yetkili makamları, bir veya daha fazla üye devlette cezai soruşturmalar yürütmek üzere belirli bir amaç ve sınırlı bir süre için Ortak Soruşturma Ekibi (Joint Investigation Teams [JIT]) oluşturabileceğinden bahsetmektedir. JIT, birkaç üye devlette yansımaları veya sınır ötesi boyutu olan davalarda yürütülen soruşturma ve kovuşturmaların koordinasyonunu kolaylaştıran verimli ve etkili bir işbirliği aracıdır. Türkiye her ne kadar bu sözleşmeye taraf ise de soruşturmaya ilişkin makamları (adli makamlar veya kolluk kuvvetleri) arasında doğrudan ve devamlı bir şekilde işbirliğini mümkün kılmamaktadır. Kendi iç hukukumuzda adli yardımlaşma hükümlerinin uygulandığı 6706 sayılı Kanun bu duruma müsaade etmemektedir. Bu kanun hükümleri makalenin ilerleyen bölümlerinde ayrıntılı bir şekilde anlatılacaktır.

Sözleşmeye göre; herhangi bir konuda adli işbirliğini içeren talepler, ulusal yargı otoriteleri aracılığıyla doğrudan yazılı olarak iletilmelidir. Avrupa Birliği'ne üye ülkelerdeki kişilere yönelik usulî belgeler doğrudan posta yoluyla gönderilebilmektedir. Karşılıklı yardım talep edilen Avrupa Birliği devleti, talepte bulunan Avrupa Birliği Üye Devleti tarafından belirlenen formalitelere ve prosedürlere uymalı ve mümkün olduğunca evrakta belirtilen son tarihleri gözetenek cevap vermelidir. Ancak acil durum söz konusu olduğunda, bu talepler İnterpol veya Avrupa Birliği Antlaşması ile getirilen kurallara uygun yetkili herhangi bir organ aracılığıyla yapılmalıdır (Md. 3-4).

Birleşmiş Milletler Sözleşmeleri

Suç gelirlerinin müsadereğine ve el konulmasına yönelik uluslararası yasal önlemler çok kapsamlı bir konudur. Konuyla ilgili Birleşmiş Milletler bünyesinde çeşitli anlaşma metinleri hazırlanarak üye devletlerin imza ve onayına sunulmuştur. Bunlardan en öne çıkanları aşağıda ele alınmaya çalışılmıştır.

Uyuşturucu ve Psicotrop Maddelerin Kaçakçılığına Karşı Birleşmiş Milletler Sözleşmesi (Viyana Sözleşmesi-1990)

Konuyla ilgili Birleşmiş Milletler bünyesinde hazırlanan uluslararası ilk sözleşme Birleşmiş Milletler (BM) Narkotik Uyuşturucu ve Psicotrop Maddelerin Kaçakçılığına Karşı Sözleşme'dir (The United Nations [UN] Convention against Illicit Traffic in Narcotic Drugs and Psychotropic Substances) (United Nations, 1988). Uyuşturucu ve psicotrop madde kaçakçılığının uluslararası boyutu bulunan değişik yönleriyle daha etkin bir biçimde mücadele etmelerini sağlayabilmek amacıyla çıkarılmış olup, Sözleşmeden kaynaklanan herhangi bir yükümlülük söz konusu olduğunda taraflar, gerekirse kendi iç hukuk sisteminde bulunan yasal düzenlemelere uygun olarak, gerektiğinde yasa yapmak ve idari önlemler dâhil gereken tüm önlemleri almayı taahhüt etmektedirler (Md. 2/1), müsadere edilmesini ve müsadere edilmesini sağlayacak önlemleri almaları gerektiğini vurgulanmaktadır. Literatürde daha çok Viyana Sözleşmesi olarak anılan Sözleşme 19 Aralık 1988 tarihinde Viyana'da yapılan Birleşmiş Milletler Konferansı'nda kabul edilmiş, 20 Aralık 1988 – 28 Şubat 1989 tarihleri arasında imzaya açılmıştır ve 11 Kasım 1990 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Sözleşmenin taraflarından birisi de Türkiye'dir (http://www.masak.gov.tr/mevzuat/sucgelirlerinin_aklanmas/uluslararası_mevzuat.htm#). Türkiye'de 22.11.1995 tarihli ve 4136 sayılı Kanunla onaylanması uygun bulunan "Uyuşturucu ve Psicotrop Maddelerin Kaçakçılığına Karşı Birleşmiş Milletler Sözleşmesi"nin Dışişleri Bakanlığı'nın 15.12.1995 tarihli ve BMGY-II/5810 sayılı yazısı üzerine, 31.5.1996 tarihli ve 244 sayılı Kanunun 3 üncü maddesine göre, Bakanlar Kurulu'nca 16.1.1996 tarihinde kararlaştırılmış ve 11 Şubat 1996 tarih ve 22551 Sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe konulmuştur (Dülger, 2010).

Bu sözleşme ile taraflar, 3. maddenin 1. fıkrasında sayılan uyuşturucu ve psicotrap maddeler ve türevleri için belirlenen suçlarla bağlı kalmak şartıyla, suçluların soruşturulmasında, cezai takibatında ve yargılanmasında karşılıklı bir şekilde adli yardımda bulunulmasını hükme bağlamıştır (Md. 7/1). Bu sözleşmenin 3. maddesinde "Suçlar ve Yaptırımlar" başlığının birinci fıkrasında "*Her bir taraf, uyuşturucu ve psicotrop maddelerle ilgili fiiller, kasti olarak işlendiği zaman, kendi hukukunda suç olarak ihdas etmek için gerekli önlemleri alacaktır...*" ve 4. fıkrasında da "*...bu*

suçların ciddi niteliğine uygun olarak hapis veya hürriyeti kısıtlayıcı diğer cezalar, para cezası ve el koyma gibi cezai yaptırımlara tabi tutacaklardır” denilmek suretiyle sözleşmeye taraf ülkelerde uyuşturucu ve psikotrop maddelerle ilgili suç unsuru oluştuğunda ilgililerle bu suçtan elde edilen tüm gelir ve suç unsurlarına el koyma kararı verilebileceğinden bahsedilmektedir.

Sözleşmenin 7. maddesinin 2. fıkrasında ise arama ve el koyma talepleri de bu adli yardım talepleri arasında sayılmıştır. Yine diğer düzenlemelerde olduğu gibi bu sözleşmede de, “talep edilen tarafın iç hukuku imkân verdiği şekillerde adli yardımlaşmada bulunabileceklerinden bahsetmektedir. Taraflar, talep üzerine ve mevzuatlarının ve iç uygulamalarının elverdiği takdirde, tutuklular da dâhil olmak üzere soruşturmaya yardımcı olmayı, davaya katılmayı kabul eden kişilerin hazır bulunmasını veya bulundurulmasını kolaylaştıracak veya teşvik edeceklerini taahhüt ederler. Hatta banka gizliliği dahi söz konusu olduğunda bu adli yardımlaşmalardan vazgeçemeyeceklerinin altını çizmiştir” (Uyuşturucu ve Psikotrop Maddelerin Kaçakçılığına Karşı Birleşmiş Milletler Sözleşmesi, 7/3,4,5). Sözleşmenin 7. maddesinin 8. fıkrasına göre; taraflar, yardımlaşma taleplerinin usulüne uygun bir şekilde uygulanmasından veyahut uygulamaya yetkili makamlara iletilmesinden sorumlu olup bu yetkili bir makamları belirleyeceklerdir. Bu itibarla belirlenmiş olan makamlar Genel Sekretere bildirilecektir. Adli yardımlaşma talepleri veya buna ilişkin tüm bildirimler taraflarca belirlenen makamlar arasında yapılacaktır. Ancak acil durumlar ortaya çıktığında, imkân dâhilindeyse ve taraflar tarafından uygun görüldüğü takdirde, İnterpol aracılığıyla yapılabilecektir (Md. 7/8). Taleplerin, talep edilen tarafça kabul gören dilde yapılması gerekmektedir. Sözleşmenin her bir tarafı kabul edebileceği dil veya dilleri Genel Sekretere bildirmekle yükümlüdür. Şayet acil bir durum söz konusu ise taraflarca kabul edildiği takdirde, talepler gecikmeksizin yazılı olarak teyit edilmek şartıyla, sözlü olarak da yapılabilecektir (Md.7/9).

Sözleşmenin 10. maddesinde adli yardımlaşma talebinin neleri ihtiva edeceği hususları düzenlenmiştir. Buna göre; “(a) Talebi yapan makâmın adı; (b) Talebin ilgili olduğu soruşturma, cezai takibat veya muhakemenin konusu ve niteliği ile soruşturma, cezai takibat veya muhakemeyi yürüten makâmın adı ve görevleri; (c) Tebliğ edilmek amacıyla gönderilen adli belgeler dışındaki talepler için ilgili olguların özeti; (d) İstenilen yardımın tanımı ve talep eden Tarafın uygulanmasını arzu edebileceği herhangi bir özel usulün ayrıntıları; (e) Mümkünse, ilgili herhangi bir kişinin kimliği, bulunduğu yer ve uyrukluğu; (f) Delil, bilgi veya işlemlerin hangi amaçla talep edildiği” belirtilmelidir. Gerekli görüldüğü takdirde talep eden devlet, gizli tutulmasını isteyebilme hakkına da sahiptir. Eğer talep edilen devlet bu gizliliği yerine getiremeyecekse, bu durumu derhal bildirmekle yükümlüdür (Md. 13-14). Üye devletlerin adli yardım taleplerinin hangi hallerde reddedilebileceğinden 15. maddede bahsedilmektedir. Buna göre; “Talebin sözleşmeye uygun bir biçimde yapılmaması; talep edilen tarafın, talebin yerine getirilmesinin egemenliğine, güvenliğine, kamu düzenine ve diğer temel çıkarlarına zarar verme olasılığı bulunduğu inanması; talep edilen taraf makamlarının kendi kazai yetkileri çerçevesinde soruşturma, cezai takibat veya davaya konu olabilecek benzer herhangi bir suça ilişkin olarak talep edilen işlemin yerine getirilmesinden men edilmiş olması ve Talebin yerine getirilmesi, talep edilen Tarafın karşılıklı adli yardıma ilişkin hukuk sistemine aykırı olması” hallerinde adli yardım talebinin reddedileceği belirtilmektedir.

Bu uluslararası sözleşmeye taraf olan ülkelerin ilgili makamlarının müsadere amacıyla gelirleri, mülkleri, araçları tespit etmesini, izlemesini ve dondurmasını veya el koymasını sağlayacak önlemler almasını şart koşar. “Bu önlem, uyuşturucu kaçakçılığı faaliyetlerinden elde edilen faydaların önüne geçilmesinde büyük bir atılım olarak tanımlanmıştır ve uyuşturucu kaçakçılığına karşı mücadelenin etkili olması için elde edilen gelirin önüne geçilmesi düşüncesinin güçlü bir şekilde onaylanmasıdır. Ancak, Viyana Sözleşmesi’nde el koyma, müsadere hükümlerinin kapsamının sadece uyuşturucu ve türevlerinin gelirleri ile sınırlandırılmış olması nedeniyle el koyma ve müsadere tedbirleri, Birleşmiş Milletler tarafından örgütlü suçlarla mücadelede kayda değer etkililiği olan bir uluslararası adli ve polis işbirliği aracını teşkil eden Sınıraşan Örgütlü Suçlara Karşı Birleşmiş Milletler Sözleşmesi (Palermo Sözleşmesi) Birleşmiş Milletler tarafından Sınıraşan Örgütlü Suçlara Karşı Sözleşme ile sınıraşan örgütlü suç gelirlerini de içerecek şekilde genişletilmiştir” (Ryder, 2013, s. 3).

Sınır aşan Örgütlü Suçlara Karşı Birleşmiş Milletler Sözleşmesi (Palermo Sözleşmesi-2000)

15 Kasım 2000’de Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilmiş, 12-15 Aralık 2000 tarihinde de Palermo’da imzaya açılmıştır. *Palermo Sözleşmesi* olarak da bilinen *Sınır aşan Örgütlü Suçlara Karşı Birleşmiş Milletler Sözleşmesi* Türkiye tarafından 13.12.2000 tarihinde imzalanmış, 30.01.2003 tarih ve 4800 sayılı yasayla uygun bulunmuş ve 04.02.2003 tarih ve 2003/5329 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile de onaylanmıştır.

Sözleşmede taraf devletlerin organize suç gruplarına katılma, suç gelirlerinin aklanması, yolsuzluk ve adaletin engellenmesi gibi yasa dışı eylemleri kendi iç hukuklarında suç tipi olarak düzenlemeleri düzenlenmiştir (Üstün, 2008, s. 21). Sınır aşan örgütlü suçların önlenmesi ve daha etkili bir şekilde mücadele edilmesi için işbirliğini geliştirmek amacıyla imzalanmış olan bu sözleşmenin 2. maddesinin f bendinde "*el koyma*" şu şekilde tanımlanmaktadır; "*Mahkeme veya başka bir yetkili makamın emrine dayanarak, malvarlığının devrinin, tebdilinin, tasarrufunun veya hareketinin geçici olarak yasaklanması veya malvarlığının muhafazasının veya kontrolünün geçici olarak üstlenilmesidir*" (Sınır aşan Örgütlü Suçlara Karşı Birleşmiş Milletler Sözleşmesi, Md. 2/f).

Sözleşmenin 12. maddesinde "Müsadere ve El Koyma" konuları detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Söz konusu maddenin 2. fıkrasında; "Sözleşmeye taraf olan devletlerin muhtemel bir müsadere amacıyla, bu maddenin 1. fıkrasında bahsedilen herhangi bir malın tespitinin, izlenmesinin, dondurulmasının veya el konulmasının sağlanması için gerekli önlemleri alacaklardır" denilmektedir. Aynı maddenin 4. fıkrasında ise "Eğer suç geliri meşru kaynaklardan kazanılan bir mal ile karıştırılmış ise, bu tür bir mal, dondurma veya el koymaya ilişkin yetkiler saklı kalmak kaydıyla, karıştırılmış suç gelirinin takdir edilen değerine kadar müsadereye tabi tutulacaktır" denilmek suretiyle suç gelirlerinden elde edilenlerin meşru gelirden ayrı tutularak el konulabileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca "Eğer suç geliri kısmen veya tamamen başka bir mala dönüştürülmüş veya çevrilmiş ise, söz konusu gelirin yerine bu mal, bu maddede belirtilen önlemlere tabi tutulacaktır" (Md. 12/2) denilmek suretiyle suç gelirinin dönüştürülmüş olsa bile el koyma veya tamamen müsadere edilme tedbirlerine uğratılacağı ortaya konulmuştur.

Sözleşmenin 13. maddesinin 2. fıkrasına göre "Sözleşmede ele alınan suçlar üzerinden yargılama yetkisine haiz diğer bir taraf devletin talebi üzerine, Devlet, muhtemel müsadere kararının, gerek talepte bulunan taraf devlet tarafından, gerek bu maddenin 1. fıkrasındaki bir talebe istinaden, talepte bulunulan taraf devlet tarafından verilebilecek müsadere kararının uygulanmasını teminen, bu Sözleşmenin 12. maddesinin 1. fıkrasında belirtilen suç geliri, malvarlığı, malzeme, teçhizat veya diğer araç-gereçlerin tespiti, izlenmesi ve dondurulması veya el konulması için önlemler alacağına" işaret etmektedir. Ayrıca taraf devletlerin her birinin, kendi mahkemeleri veya diğer yetkili makamlarını, ilgili banka kayıtlarının veya mali veya ticari kayıtların ibrazı veya bunlara el konulması için emir verebilmeye yetkili kılacağından bahsedilmekte ve Taraf Devletlerin, bu madde hükümlerini uygulamaktan, banka gizliliği gerekçesiyle kaçınamayacakları da belirtilmektedir (Md. 12/6).

Sınır aşan Örgütlü Suçlara Karşı Birleşmiş Milletler Sözleşmesi’nin 18. maddesinde ise taraf ülkelerin hangi durumlar için "*karşılıklı adli yardım*" talebinde bulunabilecekleri açıklanmaktadır. Bu maddenin 2. fıkrasında "Bu Sözleşmenin 10. maddesi (Bu maddede, Tüzel Kişilerin Sorumlulukları başlığına yer verilmektedir) uyarınca bir tüzel kişinin talepte bulunan Taraf Devlette sorumlu tutulabileceği suçlarla ilgili soruşturma, kovuşturma ve yargı işlemleri bakımından, talepte bulunulan Taraf Devletin ilgili yasaları, antlaşmaları, anlaşmaları ve düzenlemelerine göre, karşılıklı adli yardım mümkün olan en geniş ölçüde sağlanacaktır." denilerek, taraf ülkelerin birbirlerine kendi iç yasalarını yasalarının öngördüğü ölçüde olabildiğince geniş bir şekilde yardım sağlayacaklarına işaret edilmektedir. Bahse konu maddenin taraf ülkelerin hangi amaçlar için karşılıklı adli yardım talep edilebileceğinin sıralandığı 3. fıkrasının (c) bendinde ise özellikle "Arama, el koyma ve dondurma işlemlerini yerine getirme" sürecinde tarafların adli yardım talep edebileceklerine vurgu yapılmaktadır.

Terörizmin Finansmanının Önlenmesine Dair Uluslararası Sözleşme (New York Sözleşmesi-2002)

New York Sözleşmesi olarak da bilinen “Birleşmiş Milletler Terörizmin Finansmanının Önlenmesi Sözleşmesi”, 9 Aralık 1999 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilmiş, 10 Ocak 2000 – 31 Aralık 2001 tarihleri arasında imzaya açılmış ve 10 Nisan 2002 tarihinde yürürlüğe girmiştir (<http://untreaty.un.org/English/Terrorism/Conv12.pdf>). “Türkiye sözleşmeyi 27.09.2001 tarihinde imzalamış, 10.01.2002 tarih ve 4738 sayılı yasayla onaylanmasını kabul etmiştir. Sözleşmede “Taraf devletlerin kendi iç hukuklarında terörün finansmanını suç sayması, terörist amaçlar için tahsis edilen veya kullanılan fonların tespitini, teşhisini, el konulmasını veya dondurulmasını sağlaması, terörün finansmanı suçuna karışan şüphelileri ya kendi iç hukukuna göre kovuşturmaya tabi tutması ya da ilgili ülkeye iade etmesi, suçluların soruşturma ve kovuşturmalarında diğer ülkelerle işbirliği yapması, finansal kuruluşların terörist fon akışını tespit etmesini, engellemesini ve durdurmasını sağlayacak tedbirler alması” öngörülmüştür (Üstün, 2008, s. 22).

Sözleşmenin 2. maddesinin 1. fıkrasında “Herhangi bir kişi, her ne suretle olursa olsun, tümüyle veya kısmen, bu maddede tadat edilen eylemlerin gerçekleştirilmesinde kullanılması niyetiyle veya kullanılacağını bilerek, doğrudan veya dolaylı olarak, yasa dışı bir şekilde ve kasten, fon sağlamak veya toplamakta ise, bu Sözleşmeyi ihlâl eder” denilmek suretiyle terör kapsamında değerlendirilmesi gereken suçlar bu fıkranın a ve b bentlerinde şu şekilde sayılmaktadır: “Ekte tadat olunan antlaşmaların herhangi biri kapsamında ve vazettiği tanım çerçevesinde suç teşkil eden eylem, b) Niteliği veya kapsamı itibariyle, bir halkı korkutmak, ya da bir hükümeti veya uluslararası örgütü herhangi bir eylemi gerçekleştirmeye veya gerçekleştirmekten kaçınmaya zorlamak amacıyla gütmeye halinde, bir sivilin ya da bir silahlı çatışma durumunda muhasemata doğrudan katılmayan herhangi başka bir kişiyi öldürmeye veya ağır şekilde yaralamaya yönelik diğer tüm eylemler” (Md. 2/1- a ve b). Bu maddede vurgulanan ve Sözleşmenin ekinde yer alan terörle ilişkili 9 Sözleşme ise şunlardır (Terörizmin Finansmanının Önlenmesine Dair Uluslararası Sözleşme, Ek madde)

- “Uçakların Yasadışı Ele Geçirilmesinin Önlenmesi Sözleşmesi (16 Aralık 1970, Lahey)
- Sivil Havacılık Güvenliğine Karşı Yasadışı Eylemlerin Önlenmesi Sözleşmesi (23 Eylül 1971, Montreal)
- Diplomatik Ajanlar Dâhil Uluslararası Korunan Kişilere Karşı Suçların Önlenmesi ve Cezalandırılması Sözleşmesi (14 Aralık 1973, New York)
- Rehin Almalara Karşı Uluslararası Sözleşme (17 Aralık 1979, New York)
- Nükleer Maddelerin Fiziki Korunması Sözleşmesi (3 Mart 1980, Viyana)
- Uluslararası Sivil Havacılığa Hizmet veren Havalimanlarında Yasadışı Şiddet Eylemlerinin Önlenmesi Protokolü, Sivil Havacılık Güvenliğine Karşı Yasadışı Eylemlerin Önlenmesi Sözleşmesine Ek Protokol (24 Şubat 1988, Montreal)
- Denizcilik Sefer Yollarının Güvenliğine Karşı Yasadışı Eylemlerin Önlenmesi Sözleşmesi (10 Mart 1988, Roma)
- Kıta Sahanelerinde Kurulu Sabit Platformların Güvenliğine Karşı Yasadışı Eylemlerin Önlenmesi Hakkında Protokol (10 Mart 1988, Roma)
- Terörist Bombalamaların Önlenmesi Sözleşmesi (15 Aralık 1997, New York)”.

Sözleşmede el koymaya ilişkin tarafların izleyecekleri yollara 8. maddede yer verilmiştir. Madde metnine bakıldığında; “Sözleşmeye taraf devletlerin gerekli gördüğü durumlarda müsadere edebilmeleri açısından, bu sözleşmenin 2. maddesinde belirlenen suçların işlenmesi için kullanılan ya da kullanılması amacıyla oluşturulmuş fonların veya bu suçlardan temin edilen kazançların tespiti, bulunması, dondurulması, el konulması için her bir devletin iç hukukuna uygun olarak gerekli tedbirleri alabilmesinden” bahsetmektedir (Terörizmin Finansmanının Önlenmesine Dair Uluslararası Sözleşme, Md. 8).

6706 Sayılı Cezaî Konularda Uluslararası Adli İş Birliği Kanunu Çerçevesinde El Koyma

Türkiye’de cezaî konularla ilgili adli işbirliğinin iç hukuktaki temel dayanağını 6706 sayılı “Cezaî Konularda Uluslararası Adli İş Birliği Kanunu” oluşturmaktadır. Bu kanunun 2/1-c maddesinde de adli işbirliği: "Cezaî konularda bir devletin adli mercilerinin diğer bir devletin adli mercileri adına yerine getirdiği işlemler" (Adalet Bakanlığı, 2021a, s.9) şeklinde tanımlanmıştır. Kanunun 1. maddesinin 1 fıkrasında kanunun amacı “cezaî konularda uluslararası adli iş birliğinin usul ve esaslarını düzenlemek” şeklinde açıklanmış iken aynı maddenin 2. fıkrasında ise kanunun kapsamının “yabancı devletlerle cezaî konularda yapılacak adli iş birliği” olduğu vurgulanmıştır (6706 Sayılı Cezaî Konularda Uluslararası Adli İş Birliği Kanunu, www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6706.pdf). Cezaî konularda uluslararası adli işbirliğinin amacı; “suç faillerinin cezasız kalmalarının önüne geçebilmektir. Böylece kişilerin, yaptıkları haksızlık karşılığında mutlaka cezalandırılacaklarını bilmesi, suçluluğun önlenmesinde de önemli bir unsur olmaktadır. Birçok suç, yalnızca suçun işlendiği ülkenin kamu düzenini bozmakla kalmamakta, suçların cezasız kalması durumunda diğer ülkelerin kamu düzeni de etkilenebilmektedir. Dolayısıyla suçlulukla mücadelede ülkelerin birbirine yardımcı olma yükümlülüğü bulunmaktadır” (Tezcan, Erdem ve Önok, 2021, s. 158).

6706 sayılı Kanun'un 1. maddesinin 2. fıkrasında bu kanuna göre adli işbirliğinin cezaî konularda yapılacağı belirtilmiş olmasına rağmen cezaî konulardan neyin anlaşılması gerektiği tam olarak açıklanmamıştır. Bu nedenle bu Kanun’da bahsi geçmeyen konularda 04.12.2004 tarihli ve 5271 sayılı Ceza Muhakemesi Kanunu hükümleri uygulanmaktadır (Cezaî Konularda Uluslararası Adli İş Birliği Kanunu, Md. 5) Cezaî konularda uluslararası adli yardımlaşma yoluyla yerine getirilebilecek işlemler genel olarak şu şekilde belirtilmiştir: “Şüpheli veya sanıkların ifadelerinin alınması veya sorgularının yapılması; mağdur, müşteki, katılan, tanık veya bilirkişilerin dinlenmesi; bilgi ve delil temini, banka kayıtları, muhasebe belgeleri, şirket dosyaları ve ticarî belgeler de dâhil olmak üzere, ilgili belge ve kayıtların asıllarının veya tasdikli suretlerinin sağlanması; delil toplamak amacıyla kazanç, malvarlığı, araç-gereç ya da diğer hususların tespiti veya izlenmesi; delil amaçlı arama ve el koyma, eşya ve yer incelemesi; el koyma ve müsadereye dair yabancı mahkeme kararlarının infazı ve cezaî konularda tebligat yapılması” (Adalet Bakanlığı, 2021a, s. 11).

6706 sayılı Kanun’un 4. maddesinde yabancı devletlerin adli iş birliği taleplerinin hangi hallerde reddedileceğinden bahsetmektedir. Buna göre;

“a) Türkiye’nin egemenlik hakları, millî güvenliği, kamu düzeni veya diğer temel çıkarlarının ihlal edilmesi,

b) Talebe konu fiilin sırf askerî suç, düşünce suçu, siyasî suç veya siyasî suçla bağlantılı bir suç olması,

c) Talebe konu kişinin ırkı, etnik kökeni, dini, vatandaşlığı, belli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasî görüşleri nedeniyle bir soruşturma veya kovuşturmayla maruz bırakılacağına veya cezalandırılacağına ya da işkence veya kötü muameleyle maruz kalacağına dair inandırıcı nedenlerin bulunması,

ç) Talepte bulunan devlette savunma hakkına ilişkin temel güvencelerin bulunmaması.” (Md. 4), hâllerinde yabancı devletlerin adli iş birliği taleplerinin reddedilebileceğinden bahsedilmektedir.

6706 sayılı Kanun’da yabancı adli mercilere ait herhangi bir talepleri söz konusu olduğunda, taleplerin Türk Hukuku mevzuatlarına uygun hale getirildikten sonra yapılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Özel bir talep olması halinde de kanun, ancak Türk Hukukuna aykırı olmadığı takdirde usulüne uygun bir şekilde yapılabileceğinden bahsetmektedir. Ayrıca Türk adli mercileri eğer gerekli görürse bu talepleri reddedebilecektir. Ayrıca ek belge ve bilgiler talep etme haklarını da saklı tutmaktadır. El koyma veyahut arama talebinde bulunulması hâlinde, talebe konu suçun iadeye elverişli bir suç olması gerekmektedir. Talep üzerine el konulan malvarlığı değerleri ile taşınmaz, hak ve alacaklarla ilgili olarak Türk adli mercileri yılda en az bir defa talep eden devletten tedbirin devamının istenip istenmediğine ilişkin bilgi isteyebilmektedir. Ayrıca Türk Mahkemeleri tarafından mahkûmiyet ya da beraat hükmü bulunması, suçun affa veya zamanaşımına uğraması durumlarında, aynı fiile ilişkin olarak adli yardımlaşma talepleri reddedilecektir (Md. 8). Kanun’da ayrıca

uluslararası düzlemde adli yardımlaşma talepleri söz konusu olduğunda ortaya çıkan masrafların, aksine bir mutabakat olmaması durumunda yerine getiren devlet tarafından karşılanacağına da vurgu yapılmaktadır (Md. 34/1).

Uluslararası Adli İşbirliği Anlaşmaları Çerçevesinde El Koyma Kararının Alınması ve Uygulanması

Almanya-Türkiye Arasında El Koyma Kararının Verilmesi ve Uygulanması

Almanya ile Türkiye arasında 28 Mayıs 1929 tarihinde Ankara'da imzalanan ve 15 Mayıs 1930'da yürürlüğe giren 1622 sayılı "Türkiye Cumhuriyeti ile Almanya Devleti Arasında Hukuki ve Ticari Mevaddı Adliyyeye Müteallik Münesebatı Mütkaibileye Dair Mukavelename" başlıklı adli işbirliği anlaşmasında herhangi bir ülkede malvarlığı değerlerine el konulduğunda buna ilişkin evrakların, talep edilen ülke diline çevrilmesi suretiyle konsolosluk aracılığıyla talep eden ülkeye bilgi ve belgelerin gönderilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti İle Almanya Devleti Arasında Hukuki ve Ticari Mevaddı Adliyyeye Müteallik Münesebatı Mütkaibileye Dair Mukavelename, Md. 9).

Mukayeseli Hukuk bakımından Alman Hukuku'nda genel olarak soruşturma aşamasında suç delili olarak anlam taşıyan nesnelere (Gegenstand) emniyet altına alınması amacıyla el konulması Alman Ceza Muhakemesi Kanunu'nun (ACMK) 94-100. maddeleri arasında düzenlenmektedir. "Suç işlenmesi için ya da suçtan elde edilen ve bu sebeple yargılamanın sonunda müsadereye konu olabilecek nesnelere emniyet altına alınması amacıyla el konulması ise ACMK'nun 111. maddenin b-n fıkraları arasında düzenlenmiştir. Buradaki nesnelere maksat, mal varlığı değerleri, haklar, taşınmazlar ve alacaklar tek bir kavramla ifade edilmiştir. Söz konusu tedbire karar verilebilmesi için ACMK'nun m. 111'e göre delil niteliği taşıyabilecek nesnelere el koymaya (ACMK m. 98) kıyasla, göreceli olarak, özellikle taşınabilir eşya dışındaki nesnelere açısından, daha nitelikli bir düzenleme yapıldığı görülmektedir" (Dursun, 2015, ss. 536-537). Alman Kanun Koyucu suçun işlenmesi için veya suçtan elde edilmesi sebebiyle yargılama neticesinde müsadereye konu olabilme ihtimalinden dolayı üzerlerinde el koyma tedbirinin icra edilebileceği nesnelere tahdidini belirtmemiştir (Gercke vd., 2012; Akt. Dursun, 2015). Ancak "taşınabilir eşyaya, taşınmazlara, hak ve alacaklara, gemi ve hava araçlarına el koymanın nasıl gerçekleştirileceği" (ACMK, Md. 111/c) düzenlenmiştir.

Alman Hukuku'nda suç icrası veya suçtan elde edilen malvarlığı değerlerine el koymaya karar verilebilmesi için malvarlığı değerlerinin belli suç tiplerinin işlenmesinden kaynaklanması aranmamıştır. Ancak Kanun'un "Özel Muhakeme Usulleri" başlığını taşıyan 6. bölümünün "Müsadere ve Eşya Müsaderesindeki Muhakeme Usulü" başlıklı 3. kısmında tüm malvarlığı değerlerine ya da malvarlığının bir kısmına yekûn olarak el koyma kararının verilebilmesi için soruşturmaya veya kovuşturmayaya konu olabilecek devleti koruma amacına ilişkin suçlar katalog halinde sayılmıştır (ACMK, Md. 443).

ACMK'da soruşturmaya veya kovuşturmayaya konu olabilecek suçlar sonrasında "tarihi sırasıyla 'çevre suçları', 'organize suçlar' ve 'devleti tehlikeye sokan suçlar' olarak yasa değişiklikleri ile genişletilmiştir. Bu şekildeki bir el koyma kararı ancak, el koyma kararına konu teşkil edecek malvarlığı ve malvarlığı değerlerinin sahibi hakkında, söz konusu suçlar sebebiyle tutuklama kararı verilmiş olması veya kamu davası açılmasına karar verilmiş olması durumunda mümkündür." (Dursun, 2015, s. 547).

Amerika Birleşik Devletleri-Türkiye Arasındaki El Koyma Kararı ve Uygulanması

Türkiye Cumhuriyeti ile Amerika Birleşik Devletleri (ABD) arasındaki adli işbirliğini temin eden "Ceza Yargılarının Yerine Getirilmesine İlişkin Anlaşma", 06.07.1979 tarihinde Ankara'da imzalanmış, 2314 sayılı Kanun'la 11.00.1980 tarih ve 17132 sayılı resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Anlaşma'nın "İstem Üzerine El Koyma" başlıklı 21. madde 2. fıkra hükmünde; "Geçici el koyma, istenilen Devletin yasasına uygun olarak yürütülür. El koymanın kaldırılabilmesi koşullarını da bu yasa belirler." denilerek el koymaya ilişkin karşılıklı olarak mutabakata varılmak suretiyle geçici olarak el koyma kararı verilmesi durumunda hangi devlet el koyma kararını istiyorsa, o devletin yasa hükümlerinin uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır.

ABD ile Türkiye arasında imzalanan bir diğer adli işbirliği anlaşması 7.6.1979 tarihinde Ankara'da imzalanan ve 2312 sayılı Kanun'la yürürlüğe konulan "*Türkiye Cumhuriyeti ile Amerika Birleşik Devletleri Arasında Suçluların Geri Verilmesi ve Ceza İşlerinde Karşılıklı Yardım Anlaşması*"dır. Bahse konu Anlaşma'nın "*Eşya ve Maddelerin Aranması ve El Koyma*" başlıklı 27. maddesinde; "İstem, herhangi bir eşya veya maddenin bir ceza soruşturma veya kovuşturmasında kullanılmak üzere teslimine ilişkin olduğu ve bu bir olduğu ve bu bir arama emrinin yerine getirilmesini gerektirdiği takdirde, arama ve el koyma, ancak İstenilen Taraf yasalarına uygun olarak yapılacaktır." denilmek suretiyle el koymaya ilişkin düzenlemelere yer verilmiştir.

Arnavutluk-Türkiye Arasındaki El Koyma Kararı ve Uygulaması

Arnavutluk ile imzalanan "Türkiye Cumhuriyeti İle Arnavutluk Cumhuriyeti Arasında Hukuki, Ticari ve Cezai Konularda Adli Yardımlaşma Sözleşmesi" Tırana'da 15 Mart 1995 imzalanmıştır. Sözleşmenin "Genel Hükümler" Başlığı içeren 1. bölümün 2. maddesinde "Âkit Taraflardan birinin vatandaşları, diğer Âkit Tarafın ülkesinde, hak ve menfaatlerinin takibi ve korunmasında hukuki, ticari ve cezai konularda yetkili mahkemelere ve diğer yetkili makamlara bu Âkit Tarafın vatandaşlarının tabi olduğu aynı şart ve formalitelerle serbestçe müracaat hakkında sahip olacakları" belirtilmektedir.

Anlaşmanın "Ceza Alanında Adli Yardımlaşma" adlı 6. bölümde eşyalara el konulması hususundan bahsedilmiştir. Sözleşmenin 25/2. maddesinde; "Ceza alanında adli yardımlaşma özellikle belgelerin tevdi, arama, delil teşkil eden belge ve eşyalara el konulması ve teslimi, bilirkişi incelemesi, sanıkların ve tanıkların sorgulanması, bilirkişilerin dinlenmesi ve keşif yapılması gibi usul işlerinin yerine getirilmesini kapsar." denilmek suretiyle Sözleşmenin amacı ve eşyalara el konulması gibi konularda usul işlemlerine yer verildiği dikkati çekmektedir.

Yine aynı kanunun 27. maddesinde nasıl uygulanacağından bahsedilmiştir. Anlaşma hükümlerine göre; el koyma talebinin yerine getirebilmesi için, kendi Devletinde yürürlükte bulunan kanuni hükümleri uygulanacağından bahsedilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti İle Arnavutluk Cumhuriyeti Arasında Hukuki, Ticari ve Cezai Konularda Adli Yardımlaşma Sözleşmesi, Md. 27/1-4).

Belarus-Türkiye Arasındaki El Koyma Kararı ve Uygulaması

Belarus ile Türkiye arasında 2012 tarihinde imzalanan adli işbirliği anlaşmasına göre; iki ülke karşılıklı olarak adli yardımlaşmayı taahhüt etmişlerdir. İki ülke arasındaki anlaşmanın 25. maddesinde delil teşkil eden belge ve eşyaların aranması el konulması konusunda ayrıntılı düzenlemelere yer verilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti ile Belarus Cumhuriyeti Arasında Hukuki, Ticari ve Cezai Konularda Adli Yardımlaşma Anlaşması, 2012). Sözleşmenin 26. maddesinde "ceza alanında adli yardım talebinin yazılı yapılması gerektiğinden ve talepte bulunan ve talepte bulunulan makamların ismi; soruşturmanın veya davanın konusu ve talepte bulunan sözleşme tarafının ilgili ceza kanununun metni; şüpheli, sanık veya hükümlüye dair kişisel bilgiler; adli yardım talebinin amacının ne olduğu, talebin yerine getirilmesi amacıyla gerekli tüm bilgiler ile suç teşkil eden fiilin tazyihi ve niteliği; düzenleyen makamın imzası ve resmi mührünü içermesi gerektiği"ne (Md. 26) vurgu yapılmaktadır.

Ayrıca "talepte bulunulan makamın, kendi devletinde yürürlükte olan kanun hükümlerine uygun olarak adli yardım talebinin yerine getirilmesi"ni zorunlu kılmıştır. Ancak buna bir istisna getirilmiştir. Adli yardım talebinde bulunulan tarafın kanunlarına aykırı olmadığı ölçüde uygulanabilecektir (Md. 27). Aynı sözleşmesinin 29. maddesinde "talepte bulunan istenilen belgeleri

kendi dillerinde hazırlanmış ve kendi hukukunda öngörülen resmi ve onaylanması suretiyle, tercümeleri ile birlikte tebliğ edileceği”de vurgulanmaktadır. Ayrıca adli yardımlaşma taleplerinin yalnızca tahdidi olarak sayılan hallerde reddedileceğinden bahsedilmiştir. Buna göre;

- 1) “Talepte bulunulan, talebin yerine getirilmesini memleketinin egemenlik, güvenlik veya kamu düzenini etkiliyorsa;
- 2) Talepte bulunulan akit tarafça adli yardım talebinin yerine getirilmesinin iç mevzuatlarına aykırılık teşkil edeceği düşünülüyorsa”,

talepleri reddedilecektir (Md. 32).

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararları Işığında El Koyma

Bilindiği gibi CMK madde 160’a göre; soruşturma evresinde delil toplamaya ilişkin görev Cumhuriyet Savcısı tarafından yapılmaktadır. Bu madde hükmüne göre; Cumhuriyet Savcısı, şüphelinin lehindeki veya aleyhindeki delilleri toplamak ve muhafaza altına almakla yükümlüdür. Cumhuriyet Savcısı delilleri toplarken, araştırılan delil kaynağının niteliğini göz önüne almak suretiyle, eşyaya el konulmasına da karar verebilmektedir. Ancak koruma tedbirleri işlemleri; bazı durumlarda özel yaşama, konuta, haberleşmeye ve mülkiyet hakkı gibi insan haklarına müdahale oluşturduğu da hiçbir kanıksamaya yer vermeyecek kadar açık bir şekilde ortadadır. El koyma işlemi de mülkiyet hakkını Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS) kapsamında mülkiyet hakkına ihlal oluşturmaktadır. Bu haklar temel insan haklarından olup AİHS ve buna Ek Protokollerle koruma altına alınmışlardır. Hal böyle iken delillerin toplanması sırasında meydana gelen insan hakları ihlalleri, hem Ceza Muhakemesi hem de AİHS açısından ayrı bir öneme sahiptir (Cengiz, Demirağ, Ergül, McBride ve Tezcan, 2008, ss.76-78).

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) kararlarında koruma tedbirlerine başvurulurken orantılılık ilkesinin gözetilmesi gerektiğinden bahsetmektedir. AİHM içtihatları ayrıntılı bir şekilde incelemeye tabi tutulduğunda; temel hakların nasıl kısıtlanacağıyla ilgili karar alınırken başvurulacak orantılılığın meşru biçimi, şu anda “Huang testi” olarak bilinen yöntemle belirlenmiştir. Buna göre [Silva, Stange ve Özbek, (Tarih Yok); Silva, Stange ve Yıldız, (Tarih Yok)];

“Ulaşılmak istenen amacın yeterli bir öneme sahip olması gerekmektedir; ulaşılmak istenen amaçla getirilen kısıtlama arasında rasyonel bir bağın bulunması gerekmektedir; başvuru yönteminin ulaşılmak istenen amacın gerektirdiğinden kesinlikle daha fazla olmaması gerekmektedir; söz konusu kamu çıkarlarıyla kişisel çıkarlar arasında adil bir dengenin sağlanması gerekmektedir ve kişinin suçlu olup olmadığının belirlenmesi bakımından verilecek cezayla homojen bir yapı içindedir” şeklinde açıklanmaktadır.”.

Aşağıda el koyma konusu ile ilgili olarak AİHM kararlarından bazı örneklere yer verilmektedir:

El Koymaya İlişkin AİHM Karar Örnekleri

Raimondo/İtalya Kararı (12954 / 87, 22 Şubat 1994)

Bay Raimondo, 13 Mayıs 1985’te on altı adet gayrimenkulüne ve altı aracına el konulduğu hususunda şikâyette bulunmuştur...

“AİHM, 1965 Kanunu'nun 2. maddesinde el koymanın öngörüldüğü... ve başvurunu, mülkünden mahrum bırakmadığı ancak onları kullanmasını engellediği sonucuna varmıştır...1965 Kanunu'nun 2. maddesi bağlamındaki El koyma, topluma zarar veren yasa dışı eylemlerin ürünü olan mülkün, gerekli olduğunda kamulaştırılabilmesini temin etmek üzere konan geçici bir önlemdir. Bu nedenle söz konusu önlem, kamu yaratma olması yönünden haklı görülebilir. Mafya gibi bir "örgütün" aşırı derecede tehlike arz eden ekonomik gücü göz önüne alındığında, yargılamanın bu aşamasında tedbir alınmasının, izlenen amaçla orantılı olmadığı söylenemez... Dolayısıyla, bu noktada AİHS'ye ek 1 No'lu Protokol'ün 1. maddesinin ihlal edilmediği tespit edilmiştir.” (www.anayasa.gov.tr/media/3601/cezayargilamasi.pdf.)

Pantefeyenko/Ukrayna Kararı (11901 / 02, 29 Haziran 2006)

“...Soruşturma için gerekli olan delilleri seçmek yerine, başvuranın ofisindeki tüm belgelere ve ceza davasıyla ilgili olmayan ona ait şahsi öğelere el koymuşlardır... Bu koşullar altında AİHM, söz konusu müdahalenin, "kanuna uygun olduğunun" ispat edilmediği ve bu nedenle, söz konusu hususta 8. maddenin ihlaline neden olduğu sonucuna varmıştır” (Cengiz, Demirağ, Ergül, McBride ve Tezcan, 2008, ss.78-79)

Buck/Almanya Kararı (41604 / 98, 28 Nisan 2005)

“Davanın özel koşullar altında arama ve El koyma emrinin, izlenen meşru amaçla orantılı olması hususunda AİHM, içtihadında tespit edilen ilgili kriterleri göz önüne alarak, öncelikle arama ve el koymanın öngörülmesi suçun, yalnızca bir trafik kuralının ihlaline ilişkin olduğunu gözlemlemektedir. Bu tür bir düzenlemenin ihlali, fazla önemli olmayan hafif bir suçtur. Bu nedenle, Almanya hukuku uyarınca cezai suç kategorisinden çıkarılmıştır... Buna ek olarak, mevcut davada risk teşkil eden husus, daha önce trafik kurallarını ihlal ettiğine ilişkin sabıkası olmayan bir kişinin mahkûm edilmesidir. Ayrıca AİHM, söz konusu suç, başvurana ait şirketin arabası ile işlenmiş olsa dahi, arama ve el koymanın ilişkin kovuşturma başvurucuya karşı değil başvurucunun oğluna yöneltilmiştir. Dolayısıyla başvurucu söz konusu yargılama açısından üçüncü kişidir... Davanın özel koşulları, özellikle de söz konusu arama ve el koymanın, üçüncü tarafın işlediği iddia edilen, bir düzenlemenin önemsiz şekilde ihlal edilmesi ile bağlantılı olarak öngörülmesi ve başvuranın şahsi ikamet yerinde yapıldığı göz önüne alındığında AİHM, müdahalenin izlenen meşru amaçla orantılı olduğunun kabul edilemeyeceği sonucuna varmıştır.” (Cengiz, Demirağ, Ergül, McBride ve Tezcan, 2008, ss.77-78)

Sonuç

El koyma kararlarının farklı ülkelerde nasıl uygulandığı konusu geçmişten günümüze süregelen tartışmalara konu olmuştur. Ancak bu konuya ilişkin uluslararası çok fazla mevzuat olmasına rağmen, literatürde sorunun çözümünü içeren derleme bir çalışma bulunmadığı söylenebilir. Koruma tedbirleri kişilerin temel hak ve özgürlüklerine müdahale etmektedir. Bu sebeple koruma tedbirleri uygulanırken hukuka uygunluğuna dikkat edilmesi gerekir. 1982 Anayasası'nın 13. maddesinde temel hak ve özgürlüklerin yalnızca kanunla sınırlandırılacağı vurgulanmaktadır.

Temel hak ve özgürlüklere müdahale eden el koyma kararı ancak kanunların elverdiği ölçülerde uygulanabilir. Bu çalışmada temel hak ve özgürlüklerin sınırlandırılmasına sebep olan el koyma koruma tedbirinin Türkiye’de ve uluslararası düzende nasıl uygulandığı ve nasıl yerine getirileceğinden ayrıntılarıyla bahsedilmiştir. Türkiye’de, CMK’nın 128. maddesinde düzenlenmiş bulunan taşınmaz hak ve alacaklara el koyma koruma tedbiri suçla mücadelede özellikle de iktisadi suçlarla etkin mücadelede başvuru en önemli koruma tedbiridir. Kazanç elde etmek amacıyla işlenen suçlarda, elde edilen kazanç zamanında ve yerinde el konulması, bu kazançların kaçırılması, aklanması ya da yok edilmesinin önüne geçebilecektir. Suç ile elde edilen kazanç denetim altına alınacaktır. Bu şekilde ileride uygulanabilecek olan müsadere hükümleri (TCK, M. 54, 55) için de zemin hazırlanmış olacaktır (Dursun, 2015). Milletlerarası Ceza Hukuku’nda ise yurt dışında yaşayan Türk vatandaşları herhangi bir suça karıştıklarında, işlemiş oldukları suça ilişkin el koyma kararının Türkiye’de nasıl uygulamaya konulacağı söz konusu olup, konuyla ilgili oldukça sınırlı kaynak bulunmaktadır. Bu nedenle planlanan bu çalışma “Milletlerarası Ceza Hukukunda Yabancı Bir Ülkede Bulunan Malvarlığı Değeriyle İlgili Olarak El Koyma Kararı Verilmesi ve Yerine Getirilmesi Sorunu”nun tespiti ve bu sorunun giderilmesine ilişkin olarak konunun detaylı bir şekilde açıklanması amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmada, Türkiye’de yürürlükte bulunan; 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu, 5271 sayılı Ceza Muhakameleri Kanunu, 6706 sayılı Cezaî Konularda Uluslararası Adli İş Birliği Kanunu ve diğer ceza hukukuna ilişkin normatif düzenlemeler dikkate alınarak el koyma hükümlerinin nasıl uygulanacağından bahsedilmiştir. Yine konuyla alakalı olarak, Türkiye’nin de taraf olduğu; Avrupa Konseyi, Avrupa Birliği ve Birleşmiş Milletler Sözleşmeleri kapsamında el koyma hükümleri ve yerine getirilmesi ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Makalede üzerinde durulan bir diğer konu da Uluslararası Adli İşbirliği Anlaşmaları Çerçevesinde el koyma kararının alınması ve uygulanmasıdır. Konuyla alakalı çok fazla düzenleme bulunmaktadır. Ancak makalede sınırlı bazı ülkelerle Türkiye arasında imzalanmış olan anlaşmalara yer verilmiştir. Koruma tedbirleri; bazen özel yaşama, konuta, kimi zamansa haberleşmeye ve hatta mülkiyet hakkı gibi insan haklarına müdahale etmektedir. El koymanın yerine getirilmesi de AİHS kapsamında mülkiyet hakkına ihlal teşkil etmektedir. Bahsi geçen haklar AİHS ve buna Ek Protokollerle koruma altına alınmıştır. Hal böyle iken mülkiyet hakkına açıkça ihlal teşkil eden arama ve el koyma kararlarının da AİHM Kararları ışığında ele alınması önem teşkil etmektedir. Makalede bu konuya ilişkin ihlal kararlarına yer verilmiştir.

Milletlerarası ceza hukukunda, yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlarının suç işlemleri söz konusu olduğunda işlediği suça ilişkin el koyma kararının Türkiye’de uygulamaya konulması sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Milletlerarası ceza hukukunda yabancı bir ülkede bulunan malvarlığı değeriyle ilgili olarak el koyma kararının verilmesi ile ilgili izlenecek süreç açıklanmış ve sorunun giderilmesine ilişkin detaylı saptamalarda bulunulmuştur. Konuyla ilgili uluslararası düzenlemeler de referans alınarak Türkiye’de detaylı bir mevzut çalışmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Çalışmada yazarın katkı oranı %100’dür.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Adalet Bakanlığı. (2021a). *Avrupa Birliğinde cezaî konularda uluslararası adli iş birliği*, Ankara: Adalet Bakanlığı Dış İlişkiler ve Avrupa Birliği Genel Müdürlüğü Yayını. <https://diabgm.adalet.gov.tr/Resimler/SayfaDokuman/12102021113843AB-K%C4%B0TAP-14-09-2021.pdf> adresinden 22.12.2021 tarihinde erişilmiştir.

Adalet Bakanlığı. (23.02.2021b). Suçtan kaynaklanan malvarlığı değerlerinin aklanmasının ve terörizmin finansmanının önlenmesi genelgesi. Sayı: 155/1.

Avrupa Birliği. (2 Temmuz 2000). Avrupa Birliği üye devletleri arasındaki cezai konularda karşılıklı adli yardım anlaşması. <https://diabgm.adalet.gov.tr/Resimler/SayfaDokuman/12102021113843AB-K%C4%B0TAP-14-09-2021.pdf> adresinden 22.12.2021 tarihinde erişilmiştir.

Avrupa Birliği Konsey Kararı (24 Şubat 2005). Suçla ilgili gelirlere, araçlara ve mülkiyete el konulmasına ilişkin 2005/212/JHA sayılı Konsey Çerçeve Kararı, Avrupa Birliği Resmi Gazetesi, https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=uriserv%3A0J.L_.2005.068.01.0049.01.ENG&toc=OJ%3AL%3A2005%3A068%3ATOC adresinden 01.12.2022 tarihinde erişilmiştir.

Avrupa Birliği Konsey Kararı (22 Temmuz 2003). Avrupa Birliği’nde mal veya delillerin dondurulması kararlarının uygulanmasına ilişkin 2003/577/JHA sayılı Konsey Çerçeve Kararı <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32003F0577> adresinden 19.03.2023 tarihinde erişilmiştir.

Avrupa Birliği Konsey Kararı. (6 Ekim 2006). Karşılıklı tanıma ilkesinin müsadere kararlarına uygulanmasına ilişkin 2006/783/JHA sayılı Konsey Çerçeve Kararı. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32006F0783> adresinden 01.02. 2023 tarihinde erişilmiştir.

- Avrupa Konseyi. (1959). Ceza işlerinde karşılıklı adli yardım avrupa sözleşmesi (CİKAYAS). <https://diabgm.adalet.gov.tr/home/SayfaDetay/ceza-istinabe-genel-bilgiler14022020015707> adresinden 18.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Avrupa Konseyi. (1990). Suç gelirlerinin aklanması, aranması, müsadere ve müsadereye ilişkin sözleşme, <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/141.htm> adresinden 11.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Avrupa Konseyi. (2005). Suç gelirlerinin aklanması, araştırılması, ele geçirilmesi, müsadere edilmesi ve terörizmin finansmanı hakkında sözleşme. <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/Html/198.htm> adresinden 25.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler. (2003). Birleşmiş Milletler yolsuzlukla mücadele sözleşmesi <https://diabgm.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/sozlesme08012021120135> sitesinden 15.12.2022. tarihinde erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler. (2000). Sınır aşan örgütlü suçlara karşı Birleşmiş Milletler sözleşmesi, https://inhak.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/2312020102044bm_45.pdf adresinden 02.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler. (1990). Narkotik uyuşturucu ve psikotrop maddelerin kaçakçılığına karşı sözleşme. https://diabgm.adalet.gov.tr/arsiv/adli_yardimlasma/adli_isbirligi_ceza/cz_istinabe_ek/sozlesmeler/1988%20tarihli%20uyu%20C5%20Fturucu%20ve%20psikotrop%20maddelere%20kar%C5%20F%20C4%B1%20bm%20s%C3%B6zle%C5%20Fmesi.pdf adresinden 15.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler. (2002). Birleşmiş Milletler terörizmin finansmanının önlenmesi sözleşmesi. <http://untreaty.un.org/English/Terrorism/Conv12.pdf>, adresinden 05.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Cengiz, S., Demirağ F., Ergül T., McBride J., Tezcan D. (2008). *Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararları Işığında Ceza Yargılaması Kurum ve Kavramları*, Ankara, Şen Matbacılık.
- Değirmenci, O. (2007). *Mukayeseli hukukta ve Türk hukukunda suçtan kaynaklanan malvarlığı değerlerini aklama suçu (kara para aklama suçu)*, Ankara: Turhan Kitabevi.
- Donohue, L. K. (2008). *The cost of counterterrorism – power, politics and liberty*. New York: Cambridge University Press.
- Dursun, İ. (2015). Ceza muhakemesi hukukunda taşınmazlara, hak ve alacaklara elkoyma, *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 21(2) 535-558.
- Dülger, M. V. (2010). *Suçtan kaynaklanan malvarlığı değerlerinin aklanmasına ilişkin suçlar ve yaptırımlar*, Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Hukuku Anabilim Dalı, İstanbul.
- Haigner, S. D., Schneider, F. and Wakolbinger, F. (2012). *Combating money laundering and the financing of terrorism: A survey*. economics of security working. Berlin: Economics of Security.
- Financial Action Task Force. (2010). *Financial action task force financial action task force guidance document – best practices confiscation (Recommendations 3 and 38)*. Paris.
- Ryder, N. (2013). To confiscate or not to confiscate? A comparative analysis of the confiscation of the proceeds of crime legislation in the United States of America and the United Kingdom. <https://uwe-repository.worktribe.com> adresinden 01.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Silva, J. C., Stange, A. ve Özbek, V. Ö. (Tarih Yok). Türk ceza adalet sisteminin etkinliğinin geliştirilmesi. Teknik araçlarla izleme ve gizli soruşturmacı tedbirleri modülü. Avrupa Birliği -

- Avrupa Konseyi Ortak Projesi. <https://rayp.adalet.gov.tr/resimler/552/dosya/8-teknik-araclarla-izleme-ve-gizli-sorusturmaci-tedbirleri-egitim-modulu25-08-20204-37-pm.pdf> adresinden 18.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Silva, J. C. D., Stange, A., Yıldız, A. K. (Tarih Yok). Arama ve el koyma tedbirleri modülü, Türk Ceza Adalet Sisteminin Etkinliğinin Geliştirilmesi, Avrupa Birliği-Avrupa Konseyi Ortak Projesi. <https://rayp.adalet.gov.tr/resimler/552/dosya/6-arama-ve-elkoyma-tedbirleri-egitim-modulu25-08-20204-36-pm.pdf> adresinden 19.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Özgenç, İ. (2021). Şüpheli işlem bildiriminin hukuki mahiyeti, MASAK'ın rolü, suçtan kaynaklanan malvarlığı değerlerini aklama suçu üzerine hukuki değerlendirmeler. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 25(3), 273 – 328.
- Şen, E. ve Eryıldız, H. S. (2017). *Elkoyma*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tezcan, D., Erdem, M. R. ve Önok, R. M. (2021). *Uluslararası ceza hukuku*, (6. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Türkiye Cumhuriyeti ile Arnavutluk Cumhuriyeti arasında hukuki, ticari ve cezai konularda adli yardımlaşma sözleşmesi (15 Mart 1995). <https://diabgm.adalet.gov.tr/arsiv/sozlesmeler/b%C3%BCrolardan%20gelen%20s%C3%B6zle%C5%9Fmeler/D%C3%BCzenlenen%20s%C3%B6zle%C5%9Fmeler/hukuk-ceza/Arnavutluk%20Anla%C5%9Fma.pdf> adresinden 04.09.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti ile Belarus Cumhuriyeti Arasında Hukuki, Ticari ve Cezai Konularda Adli Yardımlaşma Anlaşması. (13 Mart 2012). https://diabgm.adalet.gov.tr/arsiv/sozlesmeler/ikitarafli-soz/hukuk&ceza/Belarus_Hukuki_%20Ticari_Cezai.pdf adresinden 01.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- United Nations. (1988). *United Nations Convention against illicit traffic in narcotic drugs and psychotropic substances* https://www.unodc.org/pdf/convention_1988_en.pdf adresinden 11.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- United Nations. (2015). *Resolutions and decisions adopted by the Conference of the States Parties to the United Nations Convention against Corruption*. <https://www.unodc.org/documents/treaties/UNCAC/COSP/session5/V1401171e.pdf> adresinden 18.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Üstün, O. (2008). Karapara aklama ve terörün finansmanı ile mücadelede uluslararası girişimler ve araçlara toplu bakış, *Bankacılık Dergisi*, 65, 19 - 35.
- Yılmaz, E. (2017). *Hukuk Sözlüğü*, Ankara: Yetkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2000). Terörizmin Finansmanı Suçu, *Yeditepe Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi (YÜHFD)*, 17(Özel Sayı), 177-267.
- 5549 Sayılı suç gelirlerinin aklanmasının önlenmesi hakkında kanun. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5549.pdf> adresinden 09.01.2023 tarihinde erişilmiştir.
- 1622 Sayılı Türkiye Cumhuriyeti İle Almanya devleti arasında hukuki ve ticari mevaddı adliyeye müteallik münasabati mütkaibileye dair mukavelename. <https://diabgm.adalet.gov.tr/arsiv/sozlesmeler/b%C3%BCrolardan%20gelen%20s%C3%B6zle%C5%9Fmeler/D%C3%BCzenlenen%20s%C3%B6zle%C5%9Fmeler/Hukuk/Almanya%20hukuki%20ticari%20.pdf> adresinden 11.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- 6706 Sayılı cezaî konularda uluslararası adli iş birliği kanunu www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6706.pdf adresinden 15.03.2023 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

How seizure decisions are implemented in different countries has been the subject of debate for years. When Turkish citizens abroad commit a crime, implementing the seizure decisions in Türkiye regarding the committed crimes stand out as a problem in the context of international penal law. Depriving the criminals of illegal assets is an integral part of a country's criminal justice system. "Seizure is one of the most common mechanisms used to deprive criminals of the financial benefits of their illicit activities" (Financial Action Task Force, 2010, p. 3). Seizure measures interfere with the fundamental rights and freedoms of individuals. For this reason, during the execution of seizure decisions, protection measures should be implemented in accordance with the law. Seizure measures are used to ensure public safety and to fight against crime. However, while ensuring the security of the society, the fundamental rights and freedoms of individuals must also be observed. Otherwise, the belief of the society in justice may be shaken and practitioners may need to pay compensation.

In legal sense, seizure can be defined as "the preservation of the assets that are seen as proof or that are the subject of confiscation, by removing the possessor's power of ownership" (Yılmaz, 2017, p. 373). Seizure is not defined in the Constitution and the Code of Criminal Procedure (CMK). According to Article 4 of the Regulation on Judicial and Preventive Searches (AÖAY), seizure is defined as "the process of removing the power of ownership/disposition without the consent of the possessor for the purpose of preventing crime or danger, or because it is evidence of a crime or is subject to confiscation". Seizure "is the temporary limitation or removal of the possession of the goods that can be confiscated or that can be useful as evidence in the trial, by the courthouse without the consent of the possessor (Şen and Eryıldız, (2017).

The 1998 "Convention against Illicit Traffic in Narcotic Drugs and Psychotropic Substances" of the United Nations is the first international convention that imposes the obligation to seize or confiscate the proceeds of crimes. In 2000, similar provisions began to be applied for "Transnational Organized Crime". In 2003, similar provisions were emphasized in the United Nations Convention against Corruption.

Resolution 5/3, taken in the fifth session of The Conference of the States Parties to the United Nations Convention against Corruption, focused on facilitating international cooperation in asset recovery and encouraged States parties and the United Nations Office on Drugs and Crime to share experience on the management, use and disposal of frozen, seized and confiscated assets, and to identify best practices as necessary, building upon existing resources that address the administration of seized assets, and to consider developing non-binding guidelines on this issue (United Nations Convention against Corruption, 2003)

In addition to the United Nations, the Council of the European Union has also introduced a wide range of measures, signed a number of resolutions and conventions, related to seizure and confiscation, partially affected by the threat of organized criminals. For example, the European Convention on Laundering, Search, Seizure and Confiscation of the Proceeds from Crime, adopted in 1990 against money laundering crime, the "seizure" of financial gains from crimes signed by the parties as an obligation. The provision has been signed by the parties as an obligation (Convention on Laundering, Search, Confiscation and Confiscation of Proceeds from Crime, 1990). This Convention includes the legislative practices of the Member States that allow the confiscation of "vehicles and income or property whose value corresponds to such income" (Art. 2).

Conventions signed by the United Nations and the Council of the European Union at regular intervals were also supported by various Council Framework Decisions. For example, with the Council Framework Decision (Framework Decision 2003/577) numbered 2003/577/JHA based on the European Union Justice and Home Affairs Council (JHA) number 577, the provision of confiscation

of goods was adopted regarding the implementation of the decisions to freeze property or evidence in the European Union (European Union Council Decision, 22 July 2003). The 2005/212/JHA Council Framework Decision sought to standardize the European Union confiscation laws. This Framework Decision of the Council of Europe emphasized the issue of allowing Member States to confiscate the assets and proceeds of criminal offenses punishable by more than one year's imprisonment (European Union Council Decision, 24 February 2005). With the Council Framework Decision 2006/783 on the application of the principle of mutual recognition to the confiscation decisions, the principles regarding the "recognition and enforcement" of the confiscation decisions by the countries within the European Union were determined (European Union Council Decision, 6 October 2006). This decision was consolidated and expanded on 28 March 2009 (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/>).

Council of Europe Conventions

Various treaty texts were prepared and opened for signature and approval by the member states in order to take measures regarding the seizure of property values within the Council of Europe. Some of these conventions are: European Convention on Mutual Legal Assistance in Criminal Matters (1959); Council of Europe Convention on Laundering, Search, Seizure and Confiscation of the Proceeds of Crime (Strasbourg Convention-1990); Council of Europe Convention on Laundering, Search, Seizure and Confiscation of the Proceeds of Crime and on the Financing of Terrorism (Warsaw Convention-2005).

Conclusion

At the international level, various legal arrangements have been made to prevent laundering of assets obtained from crime, to fight against the proceeds of crime and to prevent the financing of terrorism. Among these main conventions in this field; the "United Nations Convention against Illicit Traffic in Narcotic Drugs and Psychotropic Substances (Vienna Convention), United Nations Convention against Transnational Organized Crime (Palermo Convention), "Council of Europe Convention on Laundering, Search, Seizure and Confiscation of the Proceeds from Crime" (The Strasbourg Convention)", "The Council of Europe Convention on Laundering, Search, Seizure and Confiscation of the Proceeds from Crime and the Financing of Terrorism (Warsaw Convention) and the "United Nations International Convention on the Suppression of the Financing of Terrorism" have been ratified by our country and become a part of our domestic law (Ministry of Justice), 2021).

Öğretmenlerin Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Farkındalıklarının Belirlenmesi

Aslıhan ALYILDIZ UĞURLU
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
aslihan.alyildizugurlu@erdogan.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-1377-2985

Ayşe SEYHAN
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
ayse.seyhan@erdogan.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-1741-4878

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1226387
Geliş Tarihi: 29.12.2022	Revize Tarihi: 18.07.2023
	Kabul Tarihi: 24.07.2023

Atf Bilgisi

Alyıldız Uğurlu, A. ve Seyhan, A. (2023). Öğretmenlerin beyin temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 514-531.

ÖZ

Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin beyin temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin farkındalıklarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgubilime örnek oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda kolay ulaşılabılır durum örnekleme yoluyla seçilen 40 öğretmen yer almaktadır. 20 sosyal bilgiler ve 20 sınıf öğretmenin yer aldığı çalışma grubu, gönüllü katılım ilkesi doğrultusunda oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik maddeler, ikinci bölümünde ise öğretmenlerin beyin temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin bilgi, farkındalık ve uygulamalarını belirlemeye ilişkin sorular yer almaktadır. Toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiş, kodlar ve temalar oluşturularak veriler kategorize edilmiştir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin bu yaklaşımı genel olarak beynin çalışma ilkelerini dikkate alan ve öğrenmenin beyinde gerçekleşme sürecine dayanan bir yaklaşım olarak tanımladıkları görülmüştür. Öğretmenler, bu yaklaşıma uygun öğrenme ortamlarında yeterli araç-gereç bulundurulması ve öğretmenin öğrenme sürecinde rehber konumunda olması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırma sonuçları sosyal bilgiler öğretmenlerinin az bir kısmının, sınıf öğretmenlerinin ise büyük çoğunluğunun bu yaklaşıma uygun ders işlediklerini göstermiştir. Derslerinde bu yaklaşımı uyguladığını ifade eden öğretmenler müfredatın yoğun olmasını, bu süreçte karşılaştıkları temel sorun olarak belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beyin temelli öğrenme, sosyal bilgiler öğretmenleri, sınıf öğretmenleri

Determination of Teachers' Awareness of Brain Based Learning Approach

ABSTRACT

This study, which aims to determine social studies and primary school teachers' awareness of the brain based learning approach, sets an example for phenomenology, one of the qualitative research designs. The study group of the research consisted of 40 teachers selected through convenience sampling. The study group, which included 20 social studies teachers and 20 primary school teachers, was formed in line with the principle of voluntary participation. In the research, a questionnaire consisting of open-ended questions was used as a data collection tool. The first part of the questionnaire includes items to determine the demographic characteristics of the teachers in the study group, and the second part includes questions to determine the teachers' knowledge, awareness, and practices regarding the brain based learning approach. The collected data were analyzed by content analysis, and the data were categorized by creating codes and themes. When the findings were examined, it was seen that teachers generally define this approach as an approach which considers the working principles of the brain and is based on the process of learning in the brain. Teachers stated that there should be sufficient tools and equipment in learning environments suitable for this approach and that the teacher should be in the position of a guide in the learning process. The results of the research showed that a small part of the social studies teachers and most of the primary school teachers teach their lesson in accordance with this approach. Teachers who expressed that applied this approach in their lessons stated that the intensive curriculum is the basic problem they have encountered in this process.

Keywords: Brain based learning, social studies teachers, primary school teachers

Giriş

Uzun yıllar benimsenen geleneksel eğitim anlayışının istenen sonuçları vermemesi eğitimde yeni arayışları beraberinde getirmiş, öğretmeni öğrenme sürecinin merkezine alan ve öğrenciyi sunulan bilgiyi almakla sınırlandıran yaklaşım terk edilerek öğrenenin süreçte aktif olmasına dayanan yapılandırmacı eğitim anlayışı benimsenmiştir. Öğretim programları yeni yaklaşıma uygun olarak şekillendirilmiş ve bilginin öğrenci tarafından oluşturulmasına olanak tanıyan yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda öne çıkan yaklaşımlardan biri de beyin temelli öğrenmedir.

Yeni görüntüleme teknolojileri ve beyni haritalamak için geliştirilen yeni teknolojik araçlar sayesinde sinir bilim ve beyin hakkındaki bilgilerde 1990'lı yıllarda önemli ölçüde değişiklikler meydana gelmiş; beynin daha iyi anlaşılmasını sağlayan keşifler, pek çok çalışma alanında kendini göstermiştir (Rose, 2017). Beyin temelli öğrenme yaklaşımı da bu keşiflerin eğitim alanına yansmasıyla ortaya çıkmıştır. Jensen (2000) tarafından "Beynin öğrenme için doğal olarak tasarlandığı şekle uygun bir öğrenme" olarak ifade edilen beyin temelli öğrenme, bireyin nasıl öğrendiğini ortaya koyan nörobilimsel araştırma bulgularına dayanmaktadır (Solomon ve Hendren, 2003; Akt. Bertucci, 2006). Öğrenmenin kontrolünün öğrencide olması gerektiğini savunan bu yaklaşımda öğrenene daha fazla sorumluluk vermek, sınıf içinde alınacak kararlara öğrenci katılımını sağlamak, farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencileri dikkate almak ve onlara seçenekler sunmak oldukça önemlidir (Jensen, 2000; Ward, 2007). Uygulamaya yönelik bu önerilere ek olarak Prigge (2002) tarafından müziğin öğrenme sürecine dâhil edilmesi, duyguların ve hareketin öğrenmede önemli bir role sahip olduğunun dikkate alınması, öğrencilerin öğrenmeye istekli hale getirilmesi, etkileşimli bir sınıf ortamının oluşturulması, beslenme, su ve uykunun öğrenme açısından öneminin kavratılması ve öğrencilere farklı öğrenme seçeneklerinin sunulması gerektiği ifade edilmektedir. Schunk'a (2011) göre etkili beyin temelli eğitim uygulamaları için problem temelli öğrenme, simülasyon ve rol yapma, tartışmalar, grafikler ve olumlu ortam bileşenlerinin dikkate alınabileceği belirtilmektedir. Öğrenme öğretme sürecinde belirtilen ilkelere yer verilmesinin yanı sıra değerlendirme sürecinin de bu yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Caine ve Caine (1995) tarafından bu yaklaşıma uygun eğitimde geleneksel değerlendirme yerine otantik değerlendirmenin yapılması ve öğrencilerin değerlendirme süreçlerine katılması gerektiği belirtilmektedir.

Beynin yapısına ve işleyişine uygun bir öğrenme sürecinin gerekliliğini ortaya koyan beyin temelli öğrenme, etkin öğrenmelerin gerçekleşmesine olanak tanıyan birtakım ilkeleri kapsamaktadır. Bu ilkeler Rushton (2011) tarafından aşağıdaki şekilde ortaya konulmaktadır:

- Beyin sürekli olarak gelişir.
- Beyin eşsiz bir şekilde tasarlanmıştır.
- Beyinle uyumlu sınıflar, öğrenmeyi olumlu duygularla ilişkilendirir.
- Çocukların beyinleri uygulamalı, anlamlı ve gerçek yaşam deneyimlerine ihtiyaç duyar.

Bu ilkeler doğrultusunda her bireyin beyin yapısı ve dolayısıyla öğrenme şekli bakımından birbirinden farklı olduğu, öğrenme ortamlarının beynin en iyi şekilde öğrenebilmesine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmesi ve öğrencilere teorik bilginin sunulması yerine onların uygulayarak ve deneyimleyerek öğrenmelerine fırsat verilmesi gerektiği söylenebilir. Nörobilimsel araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya konulan beyin temelli öğrenme; öğrenenin süreçte aktif olması gerektiğine vurgu yapan ve beyinle uyumlu eğitim ortamlarının oluşturulmasını öngören öğrenci merkezli bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma uygun öğrenme ortamlarının genel özellikleri;

- Zenginleştirilmiş
- Öğrenci merkezli
- Hareket etmeye imkân veren
- Gerekli teknolojiyi barındıran
- Tehdit unsurlarının yer almadığı

- Derslerde doğaçlamaya yer verilen
- Keşfederek öğrenmeye olanak tanıyan
- İçsel motivasyonun ön planda tutulduğu
- Beynin en iyi öğrenebileceği şekilde tasarlanan
- Grup çalışmalarının yapılabilmesine olanak tanıyan
- Öğrencilerin etkileşim ve dayanışma içerisinde olduğu
- Öğrencilerin istedikleri zaman su içebilmelerine izin verilen ortamlar şeklinde özetlenebilir (Baştuğ, 2007; Çengelci, 2005; Duman, 2009; Işıksal, 2018; Palavan, 2012; Şerifoğlu Hiçyılmaz, 2013; Yağlı, 2008).

Beyin temelli öğrenmeye ilişkin alan yazın incelendiğinde bu yaklaşımın akademik başarı, tutum ve motivasyon üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmaların oldukça fazla olduğu görülmektedir. Agin (2001) tarafından geleneksel eğitim yaklaşımı ile beyin temelli öğrenme yaklaşımının beşinci sınıf öğrencilerinin fen dersi başarılarına etkisini araştırmak için yarı deneysel desende yürütülen çalışma kapsamında beyin temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı grup lehine fark olduğu belirlenmiştir. Griffe (2007) tarafından geleneksel eğitim yaklaşımı ve beyin temelli öğrenme yaklaşımı doğrultusunda hazırlanan yazma programlarının etkisini karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, yazma puanları bakımından beyin temelli öğrenmeye uygun olarak hazırlanan programın uygulandığı gruptaki öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur. Sikes (2009) tarafından yürütülen deneysel çalışma kapsamında beyin temelli öğrenme yaklaşımının beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve matematik başarısı ile tutumlarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular, ele alınan değişkenler bakımından bu yaklaşımın uygulandığı gruptaki öğrenciler lehine anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Saleh (2011) tarafından beyin temelli öğrenme yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin fizik konularına ilişkin kavramları anlama düzeyi üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yarı deneysel desende yürütülen çalışma kapsamında kavramları anlama düzeyini belirlemek için yapılan son testlerde beyin temelli öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Rehman, Malik, Hussain, Iqbal ve Rauf (2012) tarafından dokuzuncu sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen çalışma kapsamında beyin temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin matematik başarısına etkisi incelenmiş ve bu yaklaşımın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin matematik performanslarının daha iyi olduğu ortaya konulmuştur. Malone (2015) tarafından beyin temelli öğrenme yaklaşımının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin cebir performanslarına etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmada derslerin ders kitabına dayalı olarak işlendiği kontrol grubu ile beyin temelli öğrenmeye dayalı olarak işlendiği deney grubu arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Varghese ve Pandya (2016) tarafından ortaöğretim öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin biyoloji dersi başarılarına, çalışma alışkanlıklarına ve stres düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Son test puanları incelendiğinde beyin temelli öğrenmenin uygulandığı deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarı ve çalışma alışkanlıkları değişkenlerine yönelik daha yüksek puan aldıkları ve gruplar arasındaki puan farklarının anlamlı olduğu ortaya konulmuştur. Stres puanları yönünden de iki grup arasında anlamlı fark olduğu görülmüş, deney grubundaki öğrencilerin stres düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Torio ve Cabrillas Torio (2016) tarafından beyin temelli öğrenmenin onuncu sınıf öğrencilerinin fizik dersi başarılarına ve bu derse ilişkin motivasyon düzeylerine etkisini araştırmak amacıyla yarı deneysel desende yürütülen çalışmada bu yaklaşımın iki değişkeni de olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Uzezi ve Jonah (2017) tarafından deneysel desende yürütülen çalışma kapsamında beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin elektrokimyaya ilişkin akademik başarılarına, tutumlarına, motivasyonlarına ve bilgiyi hatırlama düzeylerine etkisi araştırılmış ve yapılan analizler sonucunda ele alınan tüm değişkenlere ilişkin son test puanlarında beyin temelli öğrenmenin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Suarsana, Widiasih ve Suparta (2018) tarafından yarı deneysel desende yürütülen çalışmada beyin temelli öğrenmenin ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin matematik kavramlarını anlama düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmış ve geleneksel öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu ile beyin temelli öğrenmenin gerçekleştirildiği deney grubu karşılaştırıldığında deney grubundaki öğrencilerin anlama düzeylerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. Saleh ve Subramaniam (2018) tarafından beyin temelli öğrenme yaklaşımının fizik dersi başarısı üzerindeki etkisinin araştırıldığı yarı deneysel desendeki çalışmada

grupların ön test puanları arasında fark bulunmazken son test puanları açısından beyin temelli öğrenmenin uygulandığı grup lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya konulmuştur.

Bu yaklaşıma ilişkin ülkemizde de pek çok çalışma yürütülmüştür. Çengelci (2005) tarafından beyin temelli öğrenmenin yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarısına ve edinilen bilgilerin kalıcılığına; Özden (2005) tarafından beşinci sınıf öğrencilerinin fen dersi başarısına ve edinilen bilgilerin kalıcılığına; Erduran Avcı (2007) tarafından yedinci sınıf öğrencilerinin fen dersi başarısına, edinilen bilgilerin kalıcılığına ve derse yönelik tutumlarına; Baştuğ (2007) tarafından beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarısına; Aydın (2008) tarafından dokuzuncu sınıf öğrencilerinin biyoloji dersi başarılarına ve bu derse yönelik tutumlarına; Yıldırım (2010) tarafından yedinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarılarına, derse ilişkin tutum ve motivasyonlarına; Yücel (2011) tarafından sekizinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına; Akyürek (2012) tarafından sekizinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarılarına, edinilen bilgilerin kalıcılığına, derse ilişkin tutum ve motivasyonlarına; Palavan (2012) tarafından üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi başarılarına, edinilen bilgilerin kalıcılığına, derse ilişkin tutumlarına ve eleştirel düşünme becerilerine; Eyüp (2013) tarafından altıncı sınıf öğrencilerinin dil bilgisine ilişkin akademik başarılarına, edinilen bilgilerin kalıcılığına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına; İnci (2014) tarafından yedinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarılarına, edinilen bilgilerin kalıcılığına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmalardan elde edilen bulguların yurt dışında yürütülen araştırma bulgularıyla büyük oranda örtüştüğü görülmektedir.

Etki araştıran çalışmaların yanı sıra öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu yaklaşıma ilişkin görüşlerini ortaya koyan pek çok araştırma da mevcuttur ancak öğretmenlerin bu yaklaşıma ilişkin bilgi, algı ve farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Hutchins (2009) tarafından okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu yaklaşıma ilişkin algılarını; Roberts Perrin (2012) tarafından öğretmenlerin beyin temelli öğrenmenin ilkelerine ilişkin bilgi ve düşüncelerini; Hodges (2013) tarafından öğretmenlerin bu yaklaşıma ilişkin bilgi ve algı düzeyleri ile bu yaklaşımı uygulama durumlarını belirlemek amacıyla çalışmalar yürütülmüştür.

Schiller ve Willis (2008) tarafından öğretmenlerin beyinle ilgili araştırma bulguları ve yaratıcılık ilkelerini göz önünde bulundurarak dikkatli planlama ile öğrenme ve keşfetmeye olanak tanıyan ve öğrenme düzeyini arttıran beyin temelli etkinlikler hazırlayabileceği ifade edilmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek ancak bu yaklaşıma ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyinin yüksek olması ile mümkündür. Bu nedenle öğretmenlerin beyin temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin farkındalıklarını tespit etmek oldukça önem arz etmektedir. Bu amaca hizmet eden çalışmaların sayısının az olması nedeniyle araştırma kapsamında öğretmenlerin beyin temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin farkındalıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Alan yazın incelendiğinde sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin bu yaklaşıma yönelik bilgi ve farkındalıklarını tespit etmeye yönelik çalışmaların çok sınırlı olduğu, doğrudan bu amaçla bir çalışma yapılmayıp alt amaçlarda sınırlı bir şekilde bu faktörlerin ele alındığı belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmada sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt bulmak amaçlanmıştır:

1. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri beyin temelli öğrenme yaklaşımını nasıl tanımlamaktadır?
2. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun öğrenme ortamlarını nasıl ifade etmektedir?
3. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri beyin temelli öğrenme yaklaşımında öğretmenin rolünü nasıl ifade etmektedir?
4. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin beyin temelli öğrenme yaklaşımını uygulama durumları nedir?
5. Beyin temelli öğrenme yaklaşımını uygulayan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin bu süreçte karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplama süreci ve toplanan verilerin çözümlenmesine ilişkin açıklamalar yapılarak yayın etiğine ilişkin bilgilendirmeye yer verilmiştir.

Araştırma Modeli/Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgubilime örnek oluşturmaktadır. Moran'a (2000) göre olgubilim deseninin amacı bireylerin yaşadıkları deneyimlerden hareketle olgulara ilişkin görüşlerini incelemektir (Cunningham, Christie ve Antoniadou, 2022). Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından bu desende farkında olunan ancak ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanıldığı ifade edilmektedir. Çalışma kapsamında sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin beyin temelli öğrenmeye yönelik farkındalıklarının ayrıntılı bir şekilde araştırılması hedeflendiği için bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem

Nitel araştırmalarda genelleme kaygısı taşınmadığı için evreni temsil eden bir örneklem seçmek yerine araştırmanın amacına uygun bir çalışma grubu oluşturulmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında kolay ulaşılabilir durum örnekleme başvurulmuştur. Kolay ulaşılabilir örnekleme katılımcıların erişim kolaylığı nedeniyle seçildiği olasılık dışı bir örneklemedir (Howard, Gorzycki, Desa ve Allen, 2018). Çalışma grubu belirlenirken öğretmenlere kolaylıkla ulaşma ölçütü dikkate alındığı için bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla oluşturulan çalışma grubunda Rize'de görev yapmakta olan 40 öğretmen yer almaktadır. 12'si erkek ve 8'i kadın olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamı eğitim fakültesi lisans mezunudur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 10'u 1-5 yıl, 2'si 6-10 yıl, 4'ü 11-15 yıl, 2'si 16-20 yıl, 2'si 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. 12'si kadın ve 8'i erkek olan sınıf öğretmenlerinin ise 16'sı eğitim fakültesi, 1'i ziraat fakültesi, 1'i iletişim fakültesi ve 2'si ön lisans mezunudur. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerden 1'i bilim uzmanıdır. Sınıf öğretmenlerinin 1'i 1-5 yıl, 6'sı 6-10 yıl, 4'ü 11-15 yıl, 2'si 16-20 yıl, 7'si 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Patton (2014) tarafından nitel yöntemlerin derin ve ayrıntılı konularda çalışmaya imkân verdiği ifade edilmektedir. Kapalı uçlu sorulardan oluşan veri toplama araçlarının bu duruma olanak tanımaması nedeniyle çalışmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Anket formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve bu süreçte Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012) tarafından belirtilen aşamalar takip edilmiştir. Problem durumu tanımlanarak maddeler yazılmış, uzman görüşü alındıktan sonra maddeler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır.

Ankette öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerini belirlemeye yönelik maddelerin yanı sıra;

- Beyin temelli öğrenmeyi nasıl tanımladıklarını,
- Bu yaklaşıma uygun öğrenme ortamları ve bu yaklaşımda öğretmenin rolleri hakkında sahip oldukları bilgileri,
- Bu yaklaşımı derslerinde uygulayıp uygulamadıklarını ve uygulayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama aracı 2018-2019 eğitim öğretim yılında Rize’de görev yapmakta olan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Anket formları araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlere dağıtılmış ve öğretmenler soruları yanıtlamayı tamamladıktan sonra toplanmıştır. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için öğretmenler anketi doldururken araştırmacılar da aynı ortamda bulunmuştur. Toplanan veriler nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan analiz yöntemlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. Neuman (2006) tarafından içerik analizinin verilerin kategorize edilerek temaların oluşturulmasına dayandığı ifade edilmektedir. Araştırma verileri analiz edilirken tümevarımsal yaklaşım doğrultusunda kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Analiz sürecinde Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından belirtilen aşamalar takip edilmiş; veriler kodlanmış, temalar belirlenmiş, kodlar ve temalar üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve bulgular tanımlanıp yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçlarının niteliğine ilişkin standartlar belirlenirken nicel araştırmalardan farklı bir yol izlenmiş, Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konulan ölçütler dikkate alınmıştır. Nesnelliliği/doğrulanabilirliği arttırmak için veri toplama süreci açık bir şekilde ifade edilmiş ve araştırma kapsamında sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinden toplanan veriler yeniden analiz edilme ihtimaline karşın saklanmaya devam edilmiştir. İç geçerliliği/inanırılığını/özgünlüğü sağlamak için tümevarımsal yaklaşımla oluşturulan kod ve temaların uygun şekilde oluşturulup oluşturulmadığı ve kodların doğru temaların altına yerleştirilip yerleştirilmediğinin tespiti için uzman görüşüne başvurulmuş, biri sınıf eğitimi diğeri sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan iki akademisyenin görüşü alınmış ve sunulan geri bildirimler doğrultusunda kod ve temalarda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Dış geçerliliği sağlamak için ise öğretmenlerin ankette yer alan sorulara verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Öğretmenlerden toplanan anketler numaralandırılırken sınıf öğretmenleri için SÖ1, SÖ2, SÖ3 şeklinde; sosyal bilgiler öğretmenleri için ise SB1, SB2, SB3 şeklinde isimlendirme yapılmış ve doğrudan alıntılarda bu numaralandırma sistemi kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 05.04.2019 tarihinde alınan uygulama izninin ardından Rize’de görev yapan sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerine uygulanmış ve gönüllü katılım ilkesi doğrultusunda veriler toplanmıştır. Veri toplama sürecine dâhil olmak istemeyen hiçbir öğretmene anket formu verilmemiştir.

Çalışma kapsamında araştırma ve yayın etiği ilkelerine istisnasız uyulmuş; bilimsel kurallara uygun şekilde atıflar yapılmış, yararlanılan kaynaklar kaynakçada eksiksiz olarak gösterilmiş, verilerde herhangi bir değişiklik yapılmamış ve sonuçlara müdahalede bulunulmamıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci amacı sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin beyin temelli öğrenmeyi nasıl tanımladıklarını belirlemeye yöneliktir. Birinci amaca yönelik bulgular Tablo 1’de gösterilmektedir:

Tablo 1

Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Beyin Temelli Öğrenmenin Tanımına İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f(SB)	f(SÖ)
Öğrenmenin Dayanağı	Beynin çalışma ilkelerine dayanma	2	10
	Öğrenmenin beyinde nasıl gerçekleştiğine dayanma	5	4
	Sinirbilim araştırmalarına dayanma	-	1
Öğrenmenin Niteliği	Kalıcı öğrenmeye olanak tanıma	2	4
	Eğlenerek öğrenmeye olanak tanıma	-	1
	Anlamlı öğrenmeye olanak tanıma	-	2
	Kolay öğrenmeye olanak tanıma	1	-

	Sağ ve sol lobun birlikte kullanılmasını sağlama	3	4
Öğrenme Sürecinde	Öğrenciyi öğrenmenin merkezine alma	2	3
Yapılması Gerekenler	Bireysel farklılıkları dikkate alma	3	-
	Öğrencilerin tüm yönleriyle gelişimine olanak tanıma	-	1
	Farklı zekâ alanlarının gelişimine olanak tanıma	1	-

Tablo 1 incelendiğinde beyin temelli öğrenme yaklaşımının tanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin “öğrenmenin dayanağı”, “öğrenmenin niteliği” ve öğrenme sürecinde yapılması gerekenler” olmak üzere üç tema çerçevesinde ortaya konulduğu görülmektedir. “Öğrenmenin dayanağı” teması kapsamında en çok belirtilen ifadenin sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından “öğrenmenin beyinde nasıl gerçekleştiğine dayanma”; sınıf öğretmenleri tarafından ise “beynin çalışma ilkelerine dayanma” olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden SB19 “Öğrenmenin zihinde meydana geldiğini ve beynin her bölümünün işlev ve görevinin olduğunu belirten öğrenme modeli”, SB20 “Öğrenmenin zihinde nasıl gerçekleştiğini, hangi süreçlerden geçerek beyin bilgiyi özümlediğini araştıran öğrenme yaklaşımıdır.” şeklinde görüşlerini ortaya koyarken sınıf öğretmenlerinden SÖ13 “Beynin çalışma prensipleriyle öğrenme”, SÖ19 ise “Kalıcı öğrenmeyi sağlamak için beyin çalışma kurallarının bilinmesini ve derslerin bu kurallar çerçevesinde işlenmesini kapsayan bir yaklaşımdır. Bir düşünme yöntemidir.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. “Öğrenmenin niteliği” teması kapsamında her iki branştaki en çok öğretmen tarafından ifade edilen görüşün “kalıcı öğrenmeye olanak tanıma olduğu”; “öğrenme sürecinde yapılması gerekenler” teması kapsamında ise “sağ ve sol lobun birlikte kullanılmasını sağlama” ifadesinin üç sosyal bilgiler ve dört sınıf öğretmeni tarafından ifade edildiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci amacı sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun öğrenme ortamını nasıl ifade ettiklerini belirlemeye yöneliktir. İkinci amaca yönelik bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir:

Tablo 2

Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Beyin Temelli Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f(SB)	f(SÖ)
Öğrenme Öğretme Materyalleri	Yeterli sayıda uygun araç-gereç	3	7
	Zengin çevresel uyarıcılar	2	2
	Teknolojik donanım	-	1
Öğrenmeyi Destekleyen Uygulamalar	Öğrencinin aktif olmasını sağlama	1	7
	Etkileşime dayalı olma	-	3
	Sağ ve sol lobun birlikte çalışmasını sağlama	-	2
	Farklı zekâ alanlarının gelişimine olanak tanıma	2	-
	Rahatça hareket etmeye olanak tanıma	2	1
	Bireysel farklılıkları dikkate alma	1	-
	Grup çalışmasına uygun olma	1	1
	Birden fazla duyuya hitap etme	-	1
	Bilişsel gelişim düzeyine uygun olma	-	1
	Oyuna yer verme	1	1
Müziğe yer verme	-	1	
Duyuşsal Özellikler	Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlama	-	3
	Korku ve tehditten arınmış olma	1	1
	Olumlu duyguların ortaya çıkmasını sağlama	-	1
	Demokratik sınıf ortamı sağlama	1	-
Fiziki Özellikler	Öğrenci sayısının az olması	2	-
	Sabitlenmemiş sıraların olması	1	-
	Aydınlık olma	1	1
	Uygun renkte olma	-	1
	Gürültüden uzak olma	-	1
Sağlık koşullarına uygun olma	-	1	

Tablo 2 incelendiğinde beyin temelli öğrenme ortamına ilişkin öğretmen görüşlerinin “öğrenme öğretme materyalleri”, “öğrenmeyi destekleyen uygulamalar”, “duyuşsal özellikler” ve “fiziki özellikler” olmak üzere dört tema çerçevesinde ortaya konulduğu görülmektedir. Bu yaklaşıma uygun ortam tasvirlerinde “öğrenme öğretme materyalleri” teması kapsamında en çok ifade edilen görüşün “yeterli sayıda uygun araç-gereç” olduğu, “öğrenmeyi destekleyen uygulamalar” teması kapsamında en çok belirtilen ifadelerin sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından farklı zekâ alanlarının gelişimine ve rahatça hareket etmeye olanak tanıma”; sınıf öğretmenleri tarafından ise “öğrencinin aktif olmasını sağlama” olduğu belirlenmiştir. Sınıflarda yeterli sayıda uygun araç gereç olması yönünde görüş bildiren sosyal bilgiler öğretmenlerinden SB19 “Derslerde sınıf ortamı ilgi çekici hale getirilir, materyaller uygun koşullarda kullanılırsa beyin öğrenmeye açık olur.”, SB20 ise “Çok görselli ve üç boyutlu materyaller olmalı. Video, belgesel gibi eğitim materyalleri kullanılmalı sınıf ortamında.” şeklinde görüşlerini ortaya koyarken sınıf öğretmenlerinden SÖ9 “Eğitim öğretim materyalleri zenginleştirilmeli. Öğrencinin aktif olacağı, kaygılarının azaltıldığı rahat bir ortam hazırlanmalı.”, SÖ11 ise “Okulun girişinden sınıfımıza kadar çocuğa zengin bir çevre ortamı oluşturulmalıdır. Bilinçli ve bilinçsiz öğrenme olduğu için çevre ve materyaller önemlidir.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Beyin temelli öğrenmeyi yapılandırmacı yaklaşımdan ayıran unsurların ise çok az öğretmen tarafından ifade edildiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü amacı sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin beyin temelli öğrenme yaklaşımında öğretmenin rollerini nasıl ifade ettiklerini belirlemeye yöneliktir. Üçüncü amaca yönelik bulgular Tablo 3’de gösterilmektedir:

Tablo 3

Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımında Öğretmenin Rollerine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f(SB)	f(SÖ)
Öğretmenin Üstlendiği Rol	Rehber konumunda olma	5	10
	Öğreten konumunda olma	-	1
	Öğrencileri sorgulamaya sevk etme	1	-
Öğrenme Sürecinin Etkililiğini Arttırma	Yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak tanıyan yöntem ve teknikler kullanma	-	3
	Farklı etkinlikler gerçekleştirme	3	-
	Farklı materyaller kullanma	1	2
	Farklı zekâ alanlarının gelişimine olanak tanıma	2	-
	Öğrencileri beynin işleyişine ilişkin bilgilendirme	-	1
	Zengin bir öğrenme ortamı oluşturma	-	1
	Okul dışı öğrenmeye olanak tanıma	1	-
	Beynin iki lobunu birlikte geliştirme	-	1
	Müzikten yararlanma	1	-
	Kodlamayı öğretme	1	-
	Öğrencilere geribildirim sunma	-	1
	Konuları günlük yaşamla ilişkilendirme	-	1
Öğrencileri Tanıma	Aileleri öğrenciler hakkında bilgilendirme	1	-
	Öğrencilerin özelliklerini keşfetme	2	3
	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma	-	3
	Öğrencilerin nasıl öğrendiklerini belirleme	1	1
	Öğrencilerin baskın zekâ alanlarını belirleme	1	-
Öğrencilerde Sağlanması Gereken Durumlar	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirleme	-	1
	Öğrencileri cesaretlendirme	1	2
	Öğrencilerin motivasyonlarını arttırma	1	1
	Öğrencilerde merak duygusu uyandırma	-	1
	Öğrencilere değerli olduklarını hissettirme	-	1

Tablo 3 incelendiğinde beyin temelli öğrenme yaklaşımında öğretmenin rollerine ilişkin görüşlerin “öğretmenin üstlendiği rol”, “öğrenme sürecinin etkililiğini artırma”, “öğrencileri tanıma” ve “öğrencilerde sağlanması gereken durumlar” isimli temalarla ortaya konulduğu görülmektedir. Beş sosyal bilgiler ve on sınıf öğretmeni tarafından belirtilen “rehber konumunda olma” ifadesinin en yüksek frekansa sahip olduğu, beyin temelli öğrenme yaklaşımına özgü rollerin ise frekans değerlerinin oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin rehber konumunda olmaları yönünde görüş bildiren sosyal bilgiler öğretmenlerinden SB2’nin “Öğretmen çalışmaları yönlendirecek aktif bir rehber rolündedir.”, SB3’ün “Öğretmen yol gösterici olmalıdır. Öğrenme öğrencilerle birlikte yapılır.”, SB11’in “Merkezde öğrenci vardır. Öğretmen yönlendirir, yol gösterir.” ifadelerini kullanırken sınıf öğretmenlerinden SÖ4’ün “Sınıf ortamı öğrenci merkezli olduğu için öğretmen rehber görevi üstlenir. Öğrencinin beynini eğitmesi gerekiyor.”, SÖ12’nin “Öğretmen, öğrenme sorumluluğunu tamamen öğrenciye bırakır. Öğrenme, öğrenci merkezlidir. Öğrenci düşünüp merak edecek, araştırarak ve bilgiye öğretmen rehberliğinde ulaşacaktır. Öğretmen rehber rolündedir.”, SÖ15’in ise “Süreç içerisinde rol alır. Öğrenciyi yönlendirme ve süreci takip etme öğretmenin sorumluluğundadır.” ifadelerini kullandıkları görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü amacı sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun ders işleyip işlemediklerini belirlemeye yöneliktir. Dördüncü amaca yönelik bulgular Tablo 4’de gösterilmektedir:

Tablo 4
Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına Uygun Ders İşleme Durumları

	f(SB)	f(SÖ)
Evet	6	15
Hayır	14	4
Kısmen	-	1

Tablo 4 incelendiğinde altı sosyal bilgiler öğretmeni ve on beş sınıf öğretmenin bu yaklaşımı uyguladığına ilişkin görüş belirttiği, bir sınıf öğretmenin de derslerinde bu yaklaşıma kısmen yer verdiğini ifade ettiği görülmektedir. Yaklaşımı uyguladığını ifade eden sınıf öğretmenlerinin sayısı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sayısından daha fazladır.

Araştırmanın beşinci amacı beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun ders işleyen sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları belirlemeye yöneliktir. Beşinci amaca yönelik bulgular Tablo 5’de gösterilmektedir:

Tablo 5
Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına Uygun Ders İşlerken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f(SB)	f(SÖ)
Programın İçeriğinden Kaynaklı Sorunlar	Müfredatın yoğun olması	4	11
	Öğrencileri sınavlara hazırlama zorunluluğu	-	1
	Öğrencilerin sınıf düzenini bozmaları	2	1
Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar	Öğrencilerin gürültü yapmaları	-	2
	Öğrencilerin tartışma sırasında konu dışına çıkmaları	-	1
	Etkinlik geliştirmede zorlanma	2	-
Öğretmeden Kaynaklı Sorunlar	Materyal hazırlamada zorlanma	-	1
	Ölçme araçları geliştirmede zorlanma	-	1
	Sınıf yönetiminde zorlanma	1	-
	Hazırlanan planı uygulamada zorlanma	1	-
Donanım Yetersizliğinden Kaynaklı Sorunlar	Materyal yetersizliği	1	1
	Teknolojik imkânların yetersizliği	-	1
Diğer Sorun	Sınıf mevcudunun fazla olması	-	2

Tablo 5 incelendiğinde beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun ders işleyen öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları sorunların “programın içeriğinden kaynaklı sorunlar”, öğrenciden kaynaklı sorunlar”, öğretmenden kaynaklı sorunlar”, donanım yetersizliğinden kaynaklı sorunlar” ve diğer sorun” temalarıyla ortaya konulduğu görülmektedir. Dört sosyal bilgiler ve on bir sınıf öğretmeni tarafından ifade edilen “müfredatın yoğun olması” ifadesinin karşılaşılan sorunlar bağlamında en yüksek frekans değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu koda ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinden SB14 “Genelde çalışmalar sınıf içi yoğun olduğu için karmaşa ve plan dışına çıkma sorunları oluyor. Zaman azlığı en büyük sorunlarımızdan bir tanesidir. Ayrıca konu ve kazanım yoğunluğu da dersin sadelik ve netliğini bozmaktadır.”, SB20 “Materyal eksikliği ve eğitim müfredatının yoğunluğu” şeklinde görüşlerini ortaya koyarken sınıf öğretmenlerinden SÖ9 “Tüm öğrencilerin öğrenmesini sağlayabilmek için farklı teknikler ve materyaller kullanmak istediğimizde konuları yetiştirmekte güçlük çekiyoruz.”, SÖ12 ise “Zamanı iyi kullanmak gerekir. Müfredat konularını yetiştirmek büyük sorun. Müfredat klasik düzene göre hazırlandığı için konulara ayrılan süreler çok kısıtlı. Bu da öğretmeni istemeden de olsa beyin temelli öğrenmeden uzaklaştırıp geleneksel yöntemlere itiyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin sonuçlar incelendiğinde çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin beyin temelli öğrenme yaklaşımı tanımlarken beyin çalışma ilkelerine dayanan bir yaklaşım olduğunu, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise öğrenmenin beyinde nasıl gerçekleştiğini ön plana aldıkları görülmüştür. Bu sonuçlar beyin temelli öğrenme için Jensen (2000) tarafından ortaya konulan tanımdaki temel kavramlarla örtüşmektedir. Özaydın Özkara (2020) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin beyin temelli öğrenme yaklaşımı hakkındaki görüşlerini, yöntemi kullanma durumlarını ve yöneme bakış açılarını belirlemek amacıyla yürütülen çalışmada öğretmenler tarafından bu yaklaşımı ifade etmek için ortaya konulan görüşlerin en çok biyolojik yapı, farklı duylara hitap etme, kalıcı öğrenme ve beynin lobları alt kategorilerinde toplandığı belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçları kısmen benzerlik göstermektedir. Çalışma kapsamında hem sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin beyin temelli öğrenmeye ilişkin sınırlı sayıda ifade kullandıkları tespit edilmiştir. Beyin temelli öğrenmenin odak noktası olan nörobilimsel araştırmalara dayanma hususunun sadece bir öğretmen tarafından ortaya konulduğu; beyin temelli öğrenmenin en önemli bileşenlerinden olan hareketin öğrenme sürecine dâhil edilmesi hususuna ise hiçbir öğretmen tarafından değinilmediği belirlenmiştir. Bu sonuç, Wachob (2012) tarafından yürütülen ve öğretmenlerin çoğunluğunun beyin temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin bilgi eksiğinin olduğu belirlenen çalışma ile ve Palavan ve Demir (2017) tarafından sınıf öğretmenlerinin beyin temelli öğrenme ilkelerine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yürütülen ve öğretmenlerin bu yaklaşıma yönelik bilgi eksiğinin olduğu tespit edilen çalışma ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin sonuçlar incelendiğinde beyin temelli öğrenme ortamının nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerin dört tema çerçevesinde ortaya konulduğu ve hem sosyal bilgiler hem de sınıf öğretmenleri tarafından en çok ifade edilen görüşün öğrenme öğretme materyalleri temasında yer alan yeterli sayıda uygun araç gereç bulundurma olduğu belirlenmiştir. Öğrenmeyi destekleyen uygulamalar temasında ise ön plana çıkarılan görüşün sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından öğrencinin aktif olmasını sağlama; sınıf öğretmenleri tarafından ise eşit frekans değerine sahip olan farklı zekâ alanlarının gelişimine olanak tanıma ve rahatça hareket etmeye olanak tanıma olduğu tespit edilmiştir. Ford (1992) tarafından ideal bir öğrenme ortamı oluşturmak için önerilen durumlardan biri olan öğrenciye gereksinim duyduğu kaynakları sunma görüşünün bu çalışma kapsamında yer alan öğretmenler tarafından da belirtildiği tespit edilmiştir (Akt. Jensen, 2000). Ayrıca Willis (2007) tarafından beyin gelişimini destekleyen zenginleştirilmiş ortamları betimlemek amacıyla ifade edilen aktif öğrenme ve keşfetme olanakları ile Rushton, Juola Rushton ve Larkin (2010) tarafından nörobilimsel verilere dayalı olarak oluşturulması önerilen öğrenme ortamlarını betimlemek için ifade edilen uygulamalı ve yaşantıya dayalı derslerin, çalışmaya dâhil olan öğretmenler tarafından da ortaya konulduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin sonuçlar incelendiğinde beyin temelli öğrenme yaklaşımında öğretmen rollerine ilişkin görüşlerden “rehber konumunda olma” kodunun hem sosyal bilgiler hem de sınıf öğretmenleri tarafından en çok belirtilen ifade olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Bonnema'nın (2009) öğretmenlerin görevini öğretmek değil, öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlamak şeklinde açıkladığı görüşü ile örtüşmektedir. Ayrıca Özyayın Özkara (2020) tarafından yürütülen çalışmada aktif katılımı sağlamanın öğretmenler tarafından yapılması gereken işlemler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre sürecin merkezinde öğretmen değil öğrenci yer almaktadır. Öğrenciler beynin çalışma ilkelerine uygun şekilde öğrenmeyi gerçekleştirirken öğretmenler buna olanak tanıyan öğrenme ortamlarını hazırlamaktan sorumludur. Bu yaklaşımın etkili bir şekilde uygulanması; öğretmenler tarafından beynin çalışma ilkelerinin bilinmesi, bireysel farklılıkların dikkate alınması, işbirlikli öğrenmenin desteklenmesi, derslerde fiziksel aktiviteye olabildiğince yer verilmesi ve duyguların öğrenme üzerinde çok önemli rol oynadığının farkında olunması ile mümkündür.

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin sonuçlar incelendiğinde beyin temelli öğrenme yaklaşımını derslerinde uyguladığını ifade eden sınıf öğretmenlerinin sayısının, bu yaklaşıma uygun ders işlediğini belirten sosyal bilgiler öğretmenlerinin sayısından daha fazla olduğu görülmüştür. Çalışma kapsamında öğretmenlerden bu yaklaşımı uygularken karşılaştıkları sorunları ifade etmeleri istendiğinde hem sosyal bilgiler hem de sınıf öğretmenlerinin müfredatın yoğun olmasını temel sorun olarak belirttikleri tespit edilmiştir. Beşinci alt amaç doğrultusunda elde edilen bu kod, en yüksek frekans değerine sahiptir.

Bu çalışma nitel araştırmaya örnek teşkil ettiği için araştırma sonuçlarından hareketle genellemelere yer verilmemiş olup sonuçlar kendi özneliği içerisinde ele alınmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara bakıldığında çalışma grubundaki öğretmenlerin beyin temelli öğrenme hakkında kısmen bilgi sahibi oldukları; bazı öğretmenlerin soruları yanıtlarken yapılandırıcı yaklaşımla ilgili bilgilerini dikkate aldıkları görülmüştür. Beyin temelli öğrenmeyi tanımlarken bu yaklaşımın temel bileşenlerine çok az öğretmen tarafından vurgu yapıldığı; yaklaşımın uygulamadaki etkililiği arttıran fiziksel egzersiz (hareket) ve duygular gibi unsurlara ifadelerde yer verilmediği belirlenmiştir. Araştırma sonuçları dikkate alınarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmenlerin beyin temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerini arttırmak için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
2. Beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması noktasında öğretmenlere destek verilebilir.
3. Farklı branşlardaki öğretmenlerin beyin temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerini inceleyen çalışmalarla alan yazına katkı sağlanabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Açıklama: Bu çalışma, 12. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynaklar

Agin, S. (2001). *The effectiveness of using brain based strategies in classroom instruction to enhance student learning*. Masteral Dissertation, Rowan University, Glassboro.

- Akyürek, E. (2012). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımının ilköğretim fen ve teknoloji dersi 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum, motivasyon ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Aydın, S. (2008). *Beyin temelli öğrenme kuramına dayalı biyoloji eğitiminin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M. (2007). *Beyin temelli öğrenme kuramının ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bertucci, P. (2006). *A mixed-method study of a brain-compatible education program of grades K-5 in a Mid-Atlantic Inner-City public elementary/middle school*. Doctoral Dissertation, Johnson & Wales University, Providence, RI.
- Bonnema, T. (2009). *Enhancing student learning with brain-based research*. Masteral Dissertation, Regis University, Denver.
- Büyükoztürk, Ş., Kiliç Çakmak, A., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caine, R. N. and Caine, G. (1995). Reinventing schools through brain-based learning. *Educational Leadership*, 52(7), 43-47.
- Cuningham, E., Christie, F. and Antoniadou, M. (2022). Using phenomenology in careers research: Student experiences of unpaid work. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(4), 647-659.
- Çengelci, T. (2005). *Sosyal bilgiler dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme?* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Erduran-Avcı, D. (2007). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarı, tutum ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eyüp, B. (2013). *Dil bilgisi öğretiminde beyin temelli öğrenmenin akademik başarı, tutum ve kalıcı öğrenme üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Griffiee, D. T. (2007). Connecting theory to practice: Evaluating a brain-based writing curriculum. *Learning Assistance Review*, 12(1), 17-27.
- Hodges, J. A. (2013). *The Impact of Brain-based Strategies: One School's Perspective*. Doctoral Dissertation, Walden University, Minneapolis.
- Howard, P. J., Gorzycki, M., Desa, G. and Allen, D. D. (2018). Academic reading: Comparing students' and faculty perceptions of its value, practice, and pedagogy. *Journal of College Reading and Learning*, 48(3), 189-209.
- Hutchins, J. (2009). *Perceptions of brain-based instructional strategies: A multiple-site case study*. Doctoral Dissertation, The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.

- Işıksal, B. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin beyin temelli öğrenmeye yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- İnci, N. (2014). *Beyin temelli öğrenme tasarımlarının öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Jensen, E. (2000). *Brain based learning: The new science of teaching and training*. California: Corwin Press.
- Malone, C. (2015). *The impact of mathematics education research and brain-learning research on student performance in algebra I*. Doctoral Dissertation, Texas A&M University, Commerce.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expedited sourcebook* (2nd Ed.). California: SAGE Publications.
- Neuman, W. L. (2006). *Social research methods qualitative and quantitative approach* (6th ed.). Pearson: Upper Saddle River.
- Özaydın Özkara, B. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin beyin temelli öğrenmeye yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 2136-2147.
- Özden, M. (2005). *Fen bilgisi dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Palavan, Ö. (2012). *Hayat bilgisi dersinde beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin başarılarına tutumlarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Palavan, Ö. ve Demir, H. (2017). Beyin temelli öğrenme ilkelerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir araştırma. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 33-49.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri). (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Prigge, D. J. (2002). Promote brain-based teaching and learning. *Intervention in School and Clinic*, 37(4), 237-241.
- Rehman, A. U., Malik, M. A., Hussain, S., Iqbal, Z. and Rauf, M. (2012). Effectiveness of brain-based learning theory on secondary level students of urban areas. *Journal of Managerial Sciences*, 6(1), 113-122.
- Roberts-Perrin, J. K. (2012). *A quantitative study of secondary teacher's knowledge and beliefs in the principles of brain-based learning and the impact on instructional decision making*. Doctoral Dissertation, Capella University, Minneapolis.
- Rose, L. (2017). Brain based learning for accelerated online educational programs as a foundation for resistance of predatory practices on the "time poor". *Knowledge Cultures*, 5(2), 144-162.
- Rushton, S. (2011). Neuroscience, early childhood education and play: We are doing it right! *Early Childhood Education Journal*, 39, 89-94.

- Rushton, S., Juola Rushton, A. and Larkin, E. (2010). Neuroscience, play and early childhood education: Connections, implications and assessment. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 351-361.
- Saleh, S. (2011). The effectiveness of the brain based teaching approach in dealing with problems of form four students' conceptual understanding of Newtonian physics. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 26(1), 91-106.
- Saleh, S. and Subramaniam, L. (2018). Effects of brain-based teaching method on physics achievement among ordinary school students. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 1-5.
- Schiller, P. and Willis, C. A. (2008). Using brain-based teaching strategies to create supportive early childhood environments that address learning standards. *Young Children*, 66, 52-55.
- Schunk, D. H. (2011). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri* (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sikes, S. A. (2009). *Applying brain-based teaching techniques to great expectations methodology*. Doctoral Dissertation, Walden University, Minneapolis.
- Suarsana, I. M., Widiasih, N. P. S. and Suparta, I. N. (2018). The effect of brain based learning on second grade junior students' mathematics conceptual understanding on polyhedron. *Journal on Mathematics Education*, 9(1), 145-156.
- Şerifoğlu Hiçyılmaz, G. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun ortam tasarımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Torio, V. A. G. and Cabrillas Torio, M. Z. (2016). Whole brain teaching in the Philippines: Teaching strategy for addressing motivation and academic performance. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(3), 59- 70.
- Uzezi, J. G. and Jonah, K. J. (2017). Effectiveness of brain-based learning strategy on students' academic achievement, attitude, motivation and knowledge retention in electrochemistry. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 21(3), 1-13.
- Varghese, M. G. and Pandya, S. (2016). A study on the effectiveness of brain-based learning of students of secondary level on their academic achievement in biology, study habits and stress. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 5(2), 103-122.
- Wachob, D. A. (2012). *Public school teachers' knowledge, perception, and implementation of brain based learning practices*. Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Ward, H. (2007). *Using their brains in science: Ideas for children aged 5 to 14*. London: Paul Chapman Publishing.
- Willis, J. (2007). *Brain-friendly strategies for the inclusion classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yağlı, Ü. (2008). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımının İngilizce dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, Ö. (2010). *Fen ve teknoloji dersinde (7. sınıf) beyin temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarı, derse yönelik tutum ve motivasyon düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yücel, C. (2011). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre fen ve teknoloji öğretiminin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Extended Abstract

Introduction

Brain based learning, which has emerged with the reflection of studies in the field of neuroscience on education, is an approach that emphasizes the importance of emotions, movement, nutrition and music on learning, puts the learner at the center of the learning process, and argues that the working principles of the brain should be adapted to learning environments. Brain based learning, which is expressed as “learning in accordance with the way the brain is naturally designed for learning” by Jensen (2000), is based on neuroscientific research findings that reveal how an individual learns (Solomon ve Hendren, 2003; cited in Bertucci, 2006). It is stated by Schiller and Willis (2008) that teachers can prepare brain-based activities that allow learning and discovery and increase the level of learning through careful planning, considering the research findings about the brain and the principles of creativity. It is only possible to achieve this if teachers have a high level of awareness of this approach. For this reason, it is very important to determine teachers’ knowledge and awareness of the brain-based learning approach. Within the scope of the study, it is aimed to determine social studies and primary school teachers’ awareness of the brain-based learning approach and to reveal how teachers define this approach, how they express learning environments suitable for this approach, how they explain the role of the teacher in this approach, whether they apply this approach in their lessons and what problems the teachers who apply it face in the classroom.

Method

This study is an example of a phenomenology, one of the qualitative research designs. In the study, this design was preferred because it was aimed to investigate social studies and primary school teachers’ awareness of the brain based learning approach in detail. The study group of the research was determined through convenience sampling. Convenience sampling is an improbable sampling in which participants are selected for ease of access (Howard, Gorzycki, Desa, and Allen, 2018). This sampling method was preferred because the criterion of easily access of the teachers was taken into consideration while determining the study group. The study group was consisted of 40 teachers, 20 of whom were social studies teachers and 20 of whom were primary school teachers, working in Rize. In the study, a questionnaire consisting of open-ended questions was used as a data collection tool. In the questionnaire developed by the researchers and administered to the teachers after receiving expert opinion, there are questions to determine teachers’ knowledge and awareness of the brain-based learning approach, as well as the items to determine their demographic characteristics. The data collected through the questionnaire were analyzed by content analysis, one of the analysis methods frequently used in qualitative research, and codes and themes were created through an inductive approach. After receiving the permission to apply the questionnaire developed by the researchers, it was applied to social studies and primary school teachers working in Rize in the 2018-2019 academic year, and data were collected in line with the principle of voluntary participation. In addition, within the scope of the study, the principles of research and publication ethics were followed without exception.

Findings

When the data collected within the scope of the research was analyzed, it was seen that the views of the teachers on the definition of the brain based learning approach were revealed within the framework of three themes: "the basis of learning", "quality of learning" and "things to be done in the learning process". The most frequently mentioned statement within the scope of the theme of “the basis of learning” was that “it is based on how learning takes place in the brain” by social studies teachers and that “it is based on the working principles of the brain” by primary school teachers. Within the scope of the theme of “quality of learning”, the view most expressed by teachers in both branches was “enabling permanent learning”. Within the scope of the theme of "things to be done in

the learning process", it was determined that the expression "ensuring that the right and left lobes are used together" was expressed by three social studies and four primary school teachers.

Considering the findings for the second sub-purpose of the study, the views of the teachers on the brain based learning environment were presented within the framework of four themes: "learning-teaching materials", "applications that support learning", "affective features", and "physical features". In the descriptions of the environment suitable for this approach, the most expressed opinion within the scope of the theme of "learning-teaching materials" was "adequate number of appropriate tools". The most stated expressions within the scope of the theme of "applications that support learning" were "enabling the development of different intelligence areas and the ability to move freely" by social studies teachers and "enabling students to be active" by primary school teachers.

When the findings for the third sub-purpose of the study were examined, it was seen that teachers' views on their roles in the brain based learning approach were presented within the framework of four themes: "the role of teacher", "increasing the effectiveness of the learning process", "get to know the students" and "the situations that teachers should provide for students". It was determined that the expression "being in the position of a guide" stated by five social studies teachers and ten primary school teachers had the highest frequency, while the frequency values of the expression "the roles specific to the brain-based learning approach" were quite low.

When the findings for the fourth sub-purpose of the study were examined, it was seen that six social studies teachers and fifteen primary school teachers stated used this approach in their lessons and one primary school teacher partially included this approach in his/her lessons. It was seen that the problems faced by the teachers who taught in accordance with the brain based learning approach were revealed within the framework of five themes: "problems arising from the content of the program", "problems arising from the student", "problems arising from the teacher", "problems arising from insufficient equipment" and "other problems". It was determined that the expression "intensive curriculum" expressed by four social studies teachers and eleven primary school teachers had the highest frequency value in the context of the problems encountered.

Conclusion, Discussion and Recommendations

When the results of the first sub-purpose of the study were examined, it was seen that the primary school teachers in the study group defined the brain based learning approach as an approach based on the working principles of the brain, while social studies teachers prioritized how learning takes place in the brain. These results overlap with the basic concepts in the definition put forward by Jensen (2000) for brain based learning. When the results of the second sub-purpose of the study were examined, it was determined that the views on how the brain based learning environment should be were revealed within the framework of four themes, and the most expressed opinion by both social studies teachers and primary school teachers was the availability of sufficient number of appropriate tools in the theme of learning-teaching materials. In the theme of applications that support learning, the prominent view was expressed as "enabling students to be active" by social studies teachers and as "enabling the development of different intelligence areas with equal frequency values and the ability to move freely" by primary school teachers. It was determined that the view of providing the students with the resources they need, which is one of the situations suggested by Ford (1992) to create an ideal learning environment, was also expressed by the teachers involved in this study. When the results of the third sub-purpose of the study were examined, it was seen that the code of "being in the position of a guide" was most expressed by both social studies and primary school teachers as the teacher role in the brain based learning approach. This result is consistent with Bonnema's (2009) view that teachers' duty is not to teach, but to provide students with access to information. When the results of the fourth sub-purpose of the study were examined, it was found that the number of primary school teachers who stated that they applied the brain based learning approach in their lessons was quite high when evaluated in the context of the study group and was more than the number of social studies teachers who stated that they applied this approach in their lessons. Within the scope of the study, when the teachers were asked to express the problems that they encountered while applying this approach, it

was seen that both social studies teachers and primary school teachers stated intensive curriculum as the main problem. Based on the results of the research, it is suggested that in-service trainings should be organized to increase teachers' knowledge and awareness of the brain based learning approach, teachers should be supported in preparing learning environments suitable for the brain based learning approach, and contribution should be made to the literature through studies examining the knowledge and awareness levels of teachers in different branches regarding the brain based learning approach.

2006-2017 Yılları Arasında İnşa Edilen Postmodern Hükümet Konakları

Rahşan TOPTAŞ
Pamukkale Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Batı ve Çağdaş Sanat Anabilim Dalı
rhsntoptas@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6654-1251

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1243931

Geliş Tarihi: 30.01.2023

Revize Tarihi: 02.06.2023

Kabul Tarihi: 14.07.2023

Atıf Bilgisi

Toptaş, R. (2023). 2006-2017 yılları arasında inşa edilen postmodern hükümet konakları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 532-551.

ÖZ

Çalışmamızda 2006-2017 yılları arasında inşa edilen hükümet konakları ele alınmıştır. Hükümet konaklarının Osmanlı İmparatorluğu'ndan günümüze kadar Türk mimarlık tarihi çerçevesinde geçirdiği değişim ve gelişim ele alınarak tümevarım yöntemi ile günümüzdeki durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. İç İşleri Bakanlığı verileri ana kaynak olarak kabul edilmiştir. 260 adet konağın bu boyutta bir çalışma için detaylı incelemesinin mümkün olmaması nedeni ile genel, tarihi, cephe özellikleri ve tipolojileri üzerinde toplu olarak durulmuştur. Konakların mimarlık dönemleri içerisinde meydana gelen üslup değişimlerinden etkilendiği görülmüştür. 2006-2017 arihleri arasında inşa edilen konakların özellikle Osmanlı Geç Dönem ve I. Ulusal Mimarlık Dönemi kamu binalarından plan, cephe ve üslup bakımından etkilendiği görülmüştür. Ele alınan dönemin hükümet konakları açısından postmodern bir yaklaşımla inşa edildikleri düşünülmektedir. Konaklarda tercih edilen üslupların geçmiş dönem hükümet konaklarında kullanılan tarihi ve abidevi özelliklerinin daha çok cephe düzenlemelerinde uygulandığı anlaşılmıştır. Konaklar plan, konum, büyüklük ve kat sayıları bakımından geçmiş dönem örneklerinden farklıdır. Bu konularda belirleyici unsur inşa edildikleri yerin nüfus sayılarıdır.

Anahtar Kelimeler: Sanat tarihi, hükümet konağı, I. Ulusal Mimarlık, yönetim, Osmanlı mimarisi.

The Postmodern Government Offices Built From 2006 to 2017

ABSTRACT

Our study discusses the government offices built from 2006 to 2017. It deals with the alterations and developments that the government buildings have undergone from the Ottoman Empire period to present within the scope of Turkish architectural history and tries to reveal the present situation through inductive method. Within our study, the data of the Ministry of Interior related to the construction of the government offices are accepted as the main sources. According to the data, it has been determined that 260 government buildings were constructed in total. It has been observed that the buildings were affected from the emerging style changes within Turkish architectural history. It has been seen that the government offices built from 2006 to 2017 were affected from the public buildings of the late Ottoman Period and the First National Architecture Period especially in terms of planning, front and style. It has been considered that the government buildings of the discussed period were built with a postmodern approach. It has been understood that the historical and monumental features of the styles preferred in the mansions, used in the government mansions of the past, were mostly applied in the façade arrangements. The mansions are different from the previous period examples in terms of plan, location, size and number of floors. The determining factor in these matters is the population numbers of the place where they are built.

Keywords: Art History, government building, I. National Architecture, management, The Ottoman architecture.

Giriş

Hükümet Konağı terimi Osmanlı modernizasyon döneminde sancaklara atanan valilerin devlet işlerini yürüttükleri konaklardan gelmektedir (Ortaylı, 1984, s. 3). Türk mimarisinde ilk örnekleri Osmanlı döneminde verilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nde ise hükümet konaklarının inşası geçmişten gelen birikim ve deneyimlerin ihtiyaçlara yönelik değişim ve dönüşümü ile gerçekleştirilmiştir. Cumhuriyetin ilanı ile 2000'li yıllar arasında mimari alanında meydana gelen değişim, kamu binaları özelinde hükümet konakları tipolojisini etkilemiştir. Bu süreç; 1908- 1930 I. Ulusal Mimarlık Dönemi, 1930-1940 yabancı mimarların rasyonalist Neo-Klasik yorumları, 1940-1950 II. Ulusal Mimarlık Dönemi, 1960-1970 yeni arayışlar, tepkiler ve tarihsel-bölgesel yaklaşım, 1980-2000 küreselleşme ve Neo-Liberalizm etkilerinin yaşandığı dönemler şeklinde bölümlenebilir (Altun, 2011, s. 204; Özer,

1962, ss. 19-62). Bu bağlamda süreç içinde değişen idari yaklaşımlarla yapılan kamu binalarında tipolojik bir çeşitliliğin olduğu görülmüştür.

Osmanlı İmparatorluğu'nda kamu binası inşası, ilk olarak İstanbul'da nezaretlerin oluşturulması ile başlamıştır. Nezaretlere bağlı birimlerin taşrada yaygınlaşmasıyla başta hükümet konakları olmak üzere diğer kamu binaları yapılmaya başlamıştır. Bu bina türlerinin Osmanlı için yepyeni bir uygulama alanı olduğunu söyleyebiliriz (Ertuğrul, 2009, s. 295). Ancak Osmanlı köklü mimarlık mirası ve birikimleri ile kamu binaları konusunda belirli bir tipolojiyi yakalamayı başarmıştır. Bu tipoloji yerel birtakım uygulamalar dışında hemen bütün imparatorlukta benzerdir. Fransız etkili imparatorluk akımının ağır başlı prestij bina anlayışı, dönemin kamu binalarının üsluplarına etki etmiştir. Sancak ve kazalarda büyüklükleri ihtiyaca göre belirlenmiş olan kamu binalarının en belirgin tipi hükümet konaklarıdır (Avcı, 2010, s. 200-201; Toptaş, 2016, s. 412). Osmanlı modernizasyon döneminde sayıları hızla artan hükümet konaklarının inşası, Cumhuriyet'in ilanından sonra da devam ettirilmiştir.

Konu ile ilgili tekil birçok çalışmanın yanında Osmanlı dönemi hükümet konakları hakkında Avcı'nın (2017) *Osmanlı Hükümet Konakları Tanzimat Döneminde Kent Mekânında Devletin Erki ve Temsili* adlı kitabında hükümet konaklarının ortaya çıkışı ve Osmanlı şehirlerindeki yerleri üzerinde durmaktadır. Osmanlı dönemi hükümet konakları ile ilgili bir diğer çalışma Metin (2019) tarafından ortaya konulan *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Hükümet Konaklarının İnşa Süreci ve Mimarisi Devlet Kapısı* adlı kitaptır. Bu çalışmada hükümet konaklarının inşa süreçleri arşiv belgelerine dayanarak dönemin mimari yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Cumhuriyet dönemi hükümet konakları ile ilgili yapılmış kapsamlı bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak Bahtiyar ve Yıldız (2021) tarafından oluşturulan *Tarihi Dokuda Yarışma Yoluyla Üretilmiş Modern Mimarlık Ürünleri: Hükümet Konakları Örneği (1965-1985)* adlı makalede Cumhuriyet döneminde yarışma yolu ile inşa edilen 40 adet hükümet konağı ve inşa süreçleri hakkında bilgilere yer verilmiştir. 2000'li yıllar ve sonrasında hükümet konaklarının durumu ile ilgili gerçekleştirilen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Çalışmamızla bu dönemde inşa edilmiş hükümet konaklarının inşa tarihleri, yerleri, üslupları, cephe özellikleri, plan tipleri ve genel gelişim içindeki konumlanışları hakkında bilgi verilecektir. Böylece gelecekte hükümet konakları ile ilgili yapılacak ayrıntılı çalışmalara güncelin takip edilmesi adına bir başvuru yazını oluşturulmak istenmektedir.

2006-2017 yılları arasında inşa edilen hükümet konakları ile ilgili gerçekleştirdiğimiz çalışmamızda bu konakların postmodern bir anlayışın ürünleri oldukları görülmüştür. Bu nedenle burada postmodernizmin ne olduğu ve mimariye etkilerine kısaca değinilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Mimaride 1975'li yıllarda kullanılmaya başlanan postmodern kavramıyla; binalarda modern mimariye bir duruş olarak süslemenin, seçilen bir dönem mimarisine vurgunun ve göndermelerin uygulanışını anlatmaktadır. Batılı bağlamla postmodern binalara Portland ve New York Sony binaları örnek olarak gösterilebilir. Bu binaların genel özelliklerine bakıldığında tarihsel referansların dikkate alındığı görülmektedir. Mimaride *Yeni Eklektik* olarak tanımlanan postmodern uygulamalarda binaların geçmişten gelen formlara gönderme yaparak inşa edilmesi anlayışı gözlemlenmektedir. Bu anlayış çerçevesinde dönem mimarları Bauhause ve Neo-Klasik özellikli binalarda görülen mimari formları uygulamaya başlamışlardır. Postmodern binalarda geçmiş dönem mimarilerinde gözlenen formları birbirlerine zıt olacak şekilde aynı bütünün parçaları halinde uygulanmışlardır. Bu anlayışın kabulleri arasında ayrıca *bağlamcılık* kavramı da bulunmaktadır. Bu kavram özellikle kamu binalarında nüktedan bir anlayış ile geçmiş dönem uygulamalarına göndermeler yapılmasını beraberinde getirmiştir. Modern mimarinin ekonomik ve işlevsel inşa yaklaşımına tepki gösterilerek binaların insani gerçeklik ve isteklerine uygunluğu sorgulanmıştır. Bu konuda Robert Venturi *Mimarlıkta Karmaşıklık ve Çelişki* adlı kitabında kamu binalarında halka iletilmesi gereken bir anlamın ve bağlamsallığın geekliliği üzerinde durmaktadır (Devidar, 2017).

Postmodern mimari konusuna Türkiye ölçeğinde bakıldığında mimarlık alanında ulusallık ve modernite arasında gidip gelen dönemlerin varlığından söz etmek mümkündür. Oluşumunu tamamlayan cumhuriyet Batı'dan ulaşan yeni mimari yaklaşımların etkisi altına girmiştir. 1960 yıllarından önce genel olarak klasik ve geleneksel bir tavrın olduğu görülen mimaride bu tarih

sonrasında Batı'da meydana gelen gelişmelere farkındalık oluşturulduğu görülmüştür. Ancak ekonomik nedenlerle binaların inşası konusunda rasyonel tercihlerde bulunmak zorunda kalınmıştır. 1980 sonrasında Batı mimarisi ile paralel uygulamalarda artış gözlenmiştir. Bu artış günümüz mimari ortamında da devam eden bir süreçtir (Karasözen ve Özer, 2006, s. 109).

Yöntem

İç İşleri Bakanlığı'nın verileri dikkate alınarak ilgili konakların inşa durumları ve tarihleri tespit edilmiştir. Konakların görselleri ilgili kaymakamlıklardan temin edilmiştir. Genel olarak bir tipoloji oluşturularak inşalar anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Tarihi özellikler gösterdiği anlaşılan konakların geçmiş dönemlerden hangileri ile bağlantılı olduklarının anlaşılması maksadı ile hükümet konaklarının tarihsel gelişimi araştırılarak taşıdıkları özelliklere göre tasnif edilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Çalışmanın ana materyali 2006-2017 yılları arasında inşa ve restore edilmiş olan hükümet konaklarıdır. Bu tarihler arasında çoğunluğu ilçe merkezlerinde olmak üzere 260 adet hükümet konağı inşa ve restore edilmiştir. Çalışmada yöntemine göre araştırma türlerinden nitel araştırma ve düzey olarak temel araştırma türleri kullanılmıştır. Hükümet konakları ile ilgili daha önce yapılan araştırmalara bilgi eklenmesi yolu izlenmiştir. Tümdengelim ve tümevarım yöntemleri (Hypothetico-deductive) çalışmanın bölümlerinde birlikte kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Osmanlı İmparatorluğu'ndan günümüze kadar inşa edilmiş olan hükümet konakları çalışmamızın evrenini oluşturmaktadır. 2000'li yıllar öncesinde inşa edilen konakların genel özelliklerine yer verilerek çalışmamıza konu olan tarih aralığında inşa edilen hükümet konakları anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri literatürde daha önceden yapılmış olan bilimsel çalışmalar ve İçişleri Bakanlığı verileridir. Ayrıca incelenen hükümet konaklarının inşası ve tasarlamasını yüklenen mimarlık şirketleri ve kaymakamlık birimleri verilerimizin toplanmasında kullanılan kaynaklardır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Toplanan veriler hükümet konaklarının inşa edildiği yerlerin sosyal kültürel ve mimari geçmişi dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmenin ardından bakanlığın belirlediği kriterler ve yerel birtakım uygulamalar irdelenerek ele alınmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırmamızın verileri dijital platformlardan elde edilmiştir. Çalışmamız anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar, insan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması, insanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar, hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar, kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar kapsamında olmadığı için için Etik Kurul İzni gerektirmemektedir. Araştırmamız ve sonucunda ortaya konulan çalışmamızda araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Kullanılan kaynaklar kaynakçada belirtilmiştir.

Bulgular

Osmanlı İmparatorluğu'nda kamu yapılarının projeleri ya da tasarımları ilk başlarda Avrupa'da eğitim almış yabancı veya azınlık mimarlar tarafından yapılmıştır. II. Abdülhamid döneminde Avrupa'ya gönderilen Türk mimarların ülkeye döndükten sonra ortaya koydukları binalar Osmanlı coğrafyasında yeni bir üslubun arkaik örnekleri olmuşlardır. Bu mimarlardan kasıt I. Ulusal Mimarlık Üslubu'nun önde gelen isimleridir. Bu isimler temellerini Osmanlı İmparatorluğu'ndan alan ancak etkileri günümüze kadar ulaşan Türk kökenli, ulusal kimlikli bir mimarinin oluşmasına etki etmişlerdir. Bu dönemde inşa edilen binalarda Neo-Klasik mimarinin simetrik mekân konumlanmasına, Türk mimarisinin sembolleri olan bir takım elemanların eklendiği görülmüştür (Alsaç, 1976, s. 54; Bozdoğan, 2001, s. 53). Osmanlı dönemi kamu binalarında Osmanlı arması, tuğra ve kitabe gibi sembollerle vurgulanan yapı kimlikleri, ulusal mimaride çini, sivri kemer, kubbe ve anıtsal giriş formları gibi Türk kimliğini yansıtan mimari elemanlar ile sağlanmıştır.

Türk mimarisinde hükümet konaklarının da dâhil olduğu kamu binaları sadece yukarıda belirttiğimiz tarihsel şablonda yer verilen üslup ve uygulamalar çerçevesinde inşa edilmemiştir. Binanın inşa projesini alan mimarların yaklaşımları ve bazı yöresel uygulamalardan da etkilenmişlerdir. Bir kısım hükümet konakları da yarışmalar neticesinde inşa edilmişlerdir. Bu yarışmalar sonrasında 40 hükümet konağı yapılmıştır. Büyük oranda ayakta dururlar. Bunlara Kars, Gümüşhane, Erzurum, İzmir, Kocaeli, Giresun, adana vb. örnekler verilebilir (Bahtiyar ve Yıldız, 2021, s. 3). Ama şu bir gerçektir ki kamu binalarının şehrin içerisinde, çevresine uyumlu, aynı zamanda temsil ettiği gücü vurgulayan vakar bir görüntüsünün olması gerekliliği düşüncesi, tüm dönemlerin başat kabulü olmuştur. Gerek Osmanlı İmparatorluğu gerekse Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde bu anlayış bir gelenek halinde sürdürülmüştür.

Cumhuriyet'in ilk yıllarından 1930'lu yıllara kadar hükümet konağı yapımı yavaşlamıştır. Bu dönemde Osmanlı'dan kalma konaklar kullanılmıştır. Bu konaklara Sivas, Kastamonu, Giresun, Muğla, Ankara, Konya, Niğde, Amasya, Çankırı vb. örnek olarak verilebilir. Osmanlı dönemi hükümet konaklarının birçoğu günümüze ulaşmıştır (Toptaş, 2016, s. 416).

I. Ulusal Mimarlık Dönemi hükümet konaklarında Ankara'da meydana getirilen kamu yapılarına benzer cephe düzenlerini görmek mümkündür (Yıldız ve Parlak, 2018, s. 4931). Bu tipin Osmanlı dönemine ait arkaik örneği Kastamonu Hükümet Konağı'dır (Fotoğraf 1). Trabzon Hükümet Konağı (Fotoğraf 2) bu tipteki yapılara dönem içinden verilebilecek örneklerdendir. Aksaray Hükümet Konağı I. Ulusal Mimarlık Dönemi'nde inşa edilmesine rağmen mansart çatısı ve cephesinde görülen Avrupai tarzda bitkisel bezemeleri ile döneme ait ünik bir bina (Aslanoğlu, 1984, s. 6).



Fotoğraf 1. Kastamonu Hükümet Konağı (Türkiye Kültür Portalı, <https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/kastamonu/gezilecekyer/kastamonu-hukümet-konagi> adresinden 02.05.2022 tarihinde erişilmiştir)



Fotoğraf 2. Trabzon Hükümet Konağı (<https://www.karadenizdesonnocta.com.tr/eski-hukümet-konagi-kultur-merkezi-ve-ortahisar-i-tarihine-kavusturmak-makale,12783.html> adresinden 02.05.2022 tarihinde erişilmiştir.)

1934-1940 yılları arasında Osmanlı ve I. Ulusal Mimarlık Dönemi uygulamalarından farklı bir yaklaşım görülmüştür. Bu yaklaşımın oluşmasında dönemin akademilerinde görev yapan A. Vorhölzer, Giulio Mongeri, Hans Poelzig, Bruno Taut, Gustav Oelsner, Wilhelm Schütte, Clemens Ernst Egli, Dilz Brandi, Holzmeister, Martin Elsaesser, Debes Gustav Oelsner, Paul Bonatz, Friedrich Hess, Tiedje, Rolf Gutbord, Gerhard Graubner, Bruno Zelvi, Jürgen Joedicke, Wilhelm Landzettel, Hans Koepf gibi yabancı uzmanların etkili olduklarını söylemek mümkündür. Akılcı ve işlevsel prensiplerin hâkim olduğu dönemde Neo-Klasik mimarinin elemanları (özellikle sütunların beden boyunca uzatılması) belirgin bir şekilde kullanılmıştır (Sözen, 1984, s. 76, 110). Bu dönemde inşa edilen Diyarbakır (Fotoğraf 3), Manisa, Ordu, Ağrı, Siirt, Yozgat, Eskişehir, Isparta, Kayseri, Balıkesir, Aydın hükümet konaklarında bahsi geçen etkiler cephelerde uygulanmıştır.



Fotoğraf 3. Diyarbakır Hükümet Konağı (<http://wowturkey.com/forum/viewtopic.php?t=33699&start=65> adresinden 05.05.2022 tarihinde erişilmiştir)

II. Ulusal Mimarlık dönemine (1939-1950) gelindiğinde Denizli, Kars, Çanakkale, Kayseri Ağrı, Siirt, Malatya gibi şehirlerde hükümet konağı inşaları görülmüştür. Bu binalar simetrik, düzenli ve Neo-Klasik özelliktedirler. Binalarda I. Ulusal Mimarlık Dönemi'nde görülen dekoratif özellikli mimari elemanlara yer verilmesinden kaçınılmıştır (Aslanoğlu, 2001, s. 152; Sözen, 1984, s. 220). Denizli (Fotoğraf 4), Malatya vb. hükümet konakları bu dönemde inşa edilen binaların örneklerindedir.



Fotoğraf 4. Denizli Hükümet Konağı (Arkitekt, <https://v3.arkitera.com/h40606-denizli-hukümet-konağı-ve-mimar-cengiz-bektas-hakkında.html> adresinden 05.05.2022 tarihinde erişilmiştir)

1950-1960'lı yıllarda ülkeye yabancı etkili teknolojik gelişmelerin gelmesi ve modern sanat akımlarının tanınması ile beraber mimari alanında sanatçıyı merkeze alan projeleri görmek mümkün olmuştur. Bu bağlamda bahsi geçen yıllar bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir. İnşa edilen binalarda organik mimarlık, brütalizm ve rasyonalist-pürist mimari yaklaşımları görmek mümkün olmuştur. Mimarlıkta yeni arayışlar ve teknik gelişmeler kamu binalarındaki keskin sınırları seyreltmıştır. Bu gelişmeler mevcut mimari anlayıştan kopuşu beraberinde getirmiştir (Sözen, 1996, ss. 273-285). Dönemin hükümet konakları rasyonel, işlevsel ve süsten uzaktır. Modern mimari yansuları olarak Uşak, Çorum, Şırnak, Sakarya (Fotoğraf 5), Elazığ vb. 1950'li yılların hükümet konakları örnek verilebilir.



Fotoğraf 5. Sakarya Hükümet Konağı (osyal54.com/kultur-yasam/3129/sakarya-hukümet-konağı-mimarisi-ve-nisan-yaubyan/ adresinden 06.05.2022 tarihinde erişilmiştir)

1960-1970'li yıllarda Türkiye Cumhuriyeti mimarlığı modern mimariye karşı tepki ve tekdüzelikten kurtuluş arayışları yaklaşımı içerisinde olmuştur (Hasol, 2017, 156-157). Bu eğilim binaların çevre ölçeğine, renk ve dokusuna dikkat edilmeden, geçmiş mirasın yok edilmesine karşı çıkmıştır. Tarihsel temeller ve bölgesel gerçekliklerin dikkate alınması üzerinde durulmuştur (Sözen 1984, s. 281; Batur, 2005, s. 72; Yücel, 2007, s. 130). Bu dönemde inşa edilen Sivas, Sinop, Antalya, Bingöl, Çankırı, Trabzon, Erzurum, Kocaeli (Fotoğraf 6) gibi binalar bu yıllar arasındaki hükümet konaklarına örnektir. Bu binaların genelinde modern mimari yansımalarında gözlemlenen çok katlılık, katı kübik uygulamalar ve çevre mimarisinden kopuk görünüm daha yumuşak geçişler, yatay mimari ve az katlı mimari düzenlemeler ile dönüşüm geirmiştir.



Fotoğraf 6. Kocaeli Hükümet Konağı (Kocaeli Valiliği, <http://kocaeli.gov.tr/hukümet-konagi-tarihcesi> adresinden 07.05.2022 tarihinde erişilmiştir)

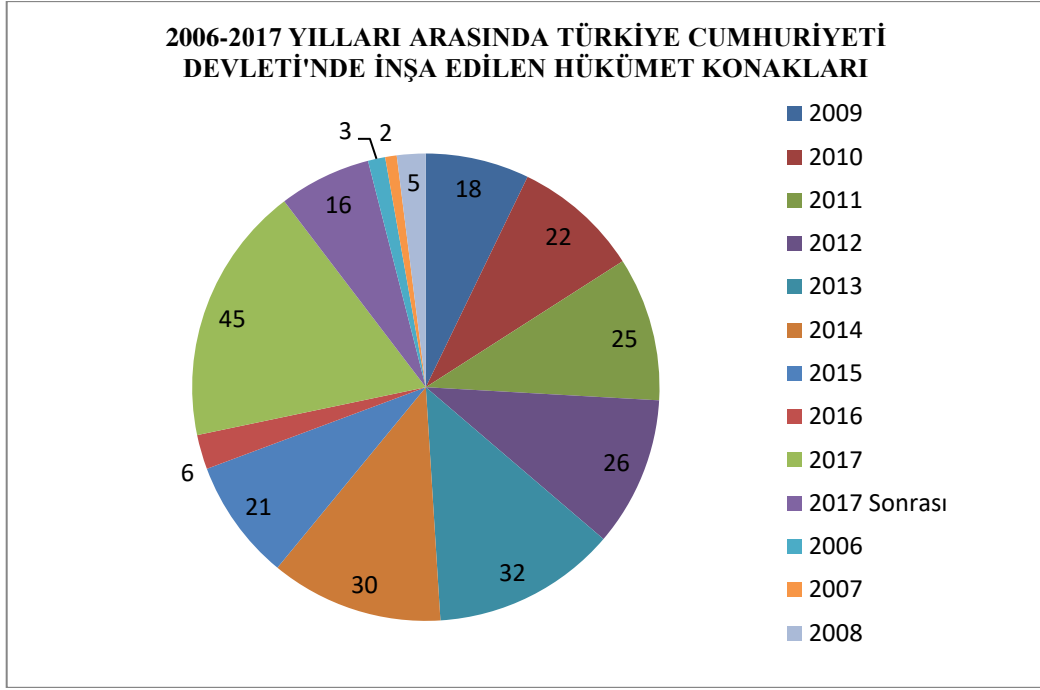
1980-2000 yıllarında küreselleşme ve Neo-Liberalizmin etkilerine bağlı olarak modern mimarinin alt açılımlarının uygulandığı görülmektedir. Betonarme ve çelik konstrüksiyon sistemlerinde görülen gelişmeler sonrası çok katlı bina inşaları dönem mimarlığının gündemini oluşturmuştur (Hasol, 2017, s. 216). Sinop, Afyonkarahisar, Bingöl, Samsun, Nevşehir, Gaziantep, Giresun, Zonguldak, Adana, Balıkesir (Fotoğraf 7) bu dönemde inşa edilen konaklardır. Bu konakların en belirgin özelliği şehre ait bütün müdürlükleri bünyesinde barındıracak şekilde büyük boyutlu olarak tasarlanmış olmalarıdır. 2000 sonrasında günümüze ulaşan süreçte akıllı bina teknolojilerinin gelişmesi ile mimaride başka bir boyut açılmıştır.



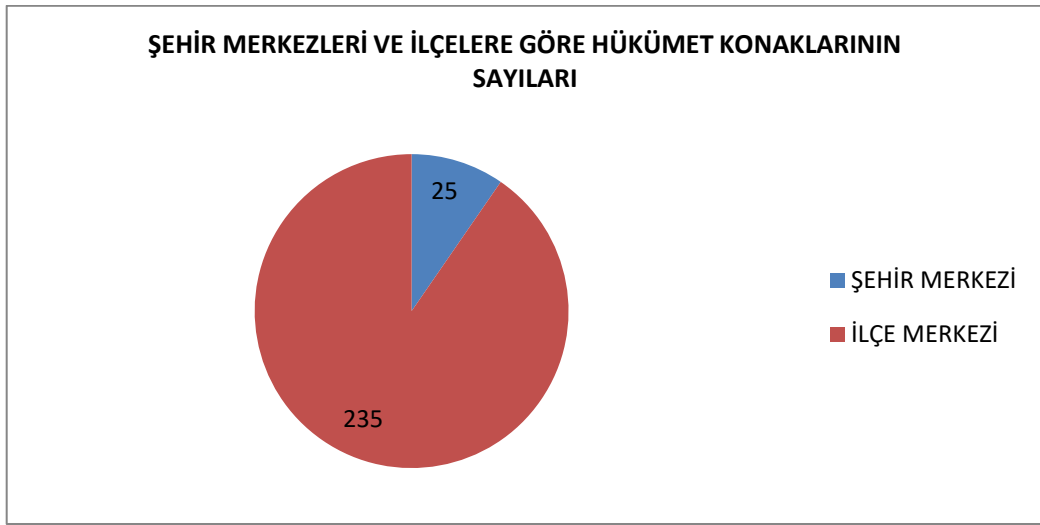
Fotoğraf 7. Balıkesir Valiliği (<https://mapio.net/pic/p-4983898/> adresinden 10.05.2022 tarihinde ulaşılmıştır)

2006-2017 Yılları Arasında İŞa Edilen Postmodern Hükümet Konakları

2009-2017 yılları arasında inşa edilen hükümet konaklarının inşası konusunda İç İşleri Bakanlığı'nın resmî sitesinde iki adet liste paylaşılmıştır (İçişleri Bakanlığı, 2020). Bu listelerde toplamda 260 adet hükümet konağının inşa edildiği ve bir kısmının yenilendiği görülmüştür. Konakların yıllara göre dağılımı aşağıda verilen grafikte belirtilmektedir (Grafik 1). Tabloya göre 2017 yılında inşası tamamlanan hükümet konaklarının sayıca diğer yıllardan fazla olduğu görülmüştür. İnşa konusunda en az 2007 yılında 2 adet hükümet konağı görülmektedir. Konakların 25'i il merkezlerinde, 235'i ilçe merkezlerinde inşa edilmişlerdir (Grafik 2). Bu bilgilere göre ilçelerde yoğunlaşan bir hükümet konağı yapımının söz konusu olduğu anlaşılmaktadır.



Grafik 1. 2006-2017 Yılları Arasında Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde İnşa Edilen Hükümet Konakları



Grafik 2. 2006-2017 Yılları Arasında İnşa Edilen Hükümet Konaklarının İl ve İlçelere Göre Durumu

İç İşleri Bakanlığı tarafından inşa edilecek hükümet konakları için uygulanacak projeler için bazı usul ve esaslar belirlenmiştir. Bu usul ve esaslara göre binaların cephe ve görünümleri bölgenin tarihi dokusuna uygun olmalıdır. Sövelere, geniş saçaklara, cumbalara ve yüksek pencerelere yer verilmesi gerekmektedir. Bina cephelerinde yöresel özellikleri vurgulayan taş cinslerinin kullanılması ve bu taşların yöreden sağlanması istenmiştir. Esaslara göre bina girişleri saçak, sütun, kemer gibi mimari elemanlar ile vurgulanmalıdır. Binaların kat yükseklikleri 4,5 m., giriş holü kısmında bu yükseklik 8 m. olmalıdır. Binalarda zorunlu durumlar dışında kat sayısı zemin+2 şeklindedir. Yatay mimariyi vurgulayan bu esaslarda binaların boyutlarının bölgenin nüfusu dikkate alınarak planlanması ve ihtiyaçtan fazla büyük olmaması istenmiştir. Koridorların azaltılarak ergonomik kullanımın artırılması, mahremiyet gerektiren birimler dışında oda sisteminden açık ofis sistemine geçilmesini sağlayacak iç tasarlama yöntemleri kullanılmıştır. Binalarda merkezi ısıtma ve soğutma sistemleri, bodrum katlarda arşiv birimleri tasarlanmıştır. Binaların girişleri hakkında da bir takım bilgilere yer

verilmiştir. Bu bilgilere göre hükümet konaklarının tek giriş kapılı olarak inşa edilmesi istenmiştir. Ancak adliye, valilik ve emniyet müdürlüklerinde bu durumun zorunlu olmadığı belirtilmiştir. Vali makam odası 80 ve vali yardımcısı 40 ve il müdürü odalarının 35 metrekareyi aşmamış olmasına dikkat edilmiştir. İlçe merkezlerinde kaymakam odalarının 60 ve ilçe müdür odalarının 40 metrekare olacağı belirtilmiştir (İçişleri Bakanlığı, 2020). Binaların tipolojileri hakkında fikir edinmemizi sağlayan bu usul ve esaslar aynı zamanda inşa edilecek konakların üslupları hakkında da çeşitli ipuçları vermektedir.

İç İşleri Bakanlığı hükümet konaklarının inşalarını açık ihale usulü ile yüklenici firmalara vermektedir. Bu firmalardan yukarıda belirtilen bina özelliklerinin dışında peyzaj çalışmaları, elektrik, alt yapı, yangın sistemleri, deprem zemin etütleri, sığınak ve otopark uygulamaları ile ilgili ek projeleri de yapının inşası öncesinde istemektedir. Kimi binaların kendi elektriğini üretebilen akıllı binalar olarak tasarlandıkları görülmüştür. Çağımızın modern yapı sistemleri binaların inşasında mümkün mertebe kullanılmıştır (İçişleri Bakanlığı, 2020).

Bina büyüklükleri de belirli esaslara bağlanmıştır. İl bazlı, özel özellikli (turizm ya da mevsimsel yoğunluğu olan) ve normal sınıf olmak üzere dokuz tip binanın olduğu görülmüştür. Aşağıdaki tabloda bu tiplerin hangi kıstaslara göre belirlendiği gösterilmektedir (Tablo 1). Nüfus sayısının dikkate alınarak metrekare (büyüklük) belirlemelerinin yapıldığı bu dokuz tipin il tipi ve özel tipte nüfus kıstasının dolayısı ile metrekare sınırlamasının olmadığı görülmüştür. Nüfus sayısına göre bina metrekaresinin belirlenmesi usulü geçmiş dönemlerden beri uygulanan bir durumdur. Özellikle Osmanlı İmparatorluğu döneminde büyüklük binaların plan tipini de belirleyen bir etken olmuştur.

Tablo 1

2006-2017 Yılları Arasında İnşa Edilen Hükümet Konaklarının Nüfus Kıstasına Bağlı Tipleri (İç İşleri Bakanlığı)

Tip	Nüfus Sayısı	Metrekaresi
İl Tipi		
Özel Tip		
1	500.000-üstü	15.000
2.	250.000-500.000	10.000
3.	100.000-250.000	8.000
4.	50.000-100.000	5.000
5.	20.000-50.000	4.000
6.	10.000-20.000	3.400
7.	0-10.000	2.800

Büyüklükleri, tarihsel dokuya uygun olmaları, kullanılan malzeme türleri ve modern teknolojilerin yanında bu dönemin özellikle taşrada inşa edilen hükümet konaklarında çoğunlukla Osmanlı Geç Dönem ve I. Ulusal Mimarlık Dönemi cephe düzenlenmelerinin yorumlandığı görülmüştür. İl merkezlerinde Osmanlı ve Ulusal dönem mimari özellikleri gösteren cephe düzenleri kimi binalarda boyutun büyük olması ya da yarışma ile tasarlanmış özel projelere dayanması sebebi ile sınırlı boyutlarda kalmıştır. Ordu (2006), Osmaniye (2006), Sakarya (2009), Şanlıurfa (2010), Kocaeli (2014), Kırıkkale (2015) gibi il merkezlerinde hükümet konaklarında hizmet veren adliye, nüfus vb. müdürlükleri gibi birimler için ayrı binalar tasarlanarak bir külliye halinde aynı arsa üzerine inşa edilmiştir. Kimi kaymakamlık internet sayfalarında bu yapı topluluklarına *Valilik Kampüsü* denmiştir. Adıyaman'da (2020) bulunan kampüs, bu uygulamanın gerek mantığı gerekse üslup olarak olgun bir örneği olmuştur (Fotoğraf 8). Kompleks içinde bulunan hükümet konağı merkeze alınmıştır. Tüm cephelerinde çıkımlar ile üçlü bir vurgu gerçekleştirilen binanın giriş aksı vurgulanmıştır. Bu vurgu üç serbest sütun ve kemerlerle taşınan, dört kat boyunca yükseltilmiş sundurma ve örtü sisteminde kubbe ile tamamlanmıştır. Kocaeli örneğinde ise İç İşleri Bakanlığı'nın yönetiminde olan hükümet konağının etrafında (yedi adet) diğer bakanlıklara bağlı müdürlük binaları bulunmaktadır. Bu uygulamalar

bizlere Osmanlı'da görülen Hükümet Caddesi (Yazıcı, 2019, s. 131) oluşumunu hatırlatmakla beraber daha sistematik, tek elden inşa edilmiş ve üslup birliği manasında daha olgun bir gelişmedir.



Fotoğraf 8. Adıyaman Valilik Kampüsü (Milliyet Gazetesi, <https://www.milliyet.com.tr/yerel-haberler/adiyaman/yeni-hukümet-binasinin-ihalesi-yapildi-10882268> adresinden 15.02.2022 tarihinde erişilmiştir)

İnşası bu dönem içerisinde gerçekleştirilen 2007-2013 tarih aralığında toplamda 47 adet hükümet konağının 1990-2000'li yıllarda görülen geometrik bölümlenmelere dayanan, çok katlı, masif yüzeyli, dikdörtgen planlı, rasyonel üsluplu tipte olduğu görülmüştür. Bu tip hükümet konaklarına il merkezlerinden Kırşehir (2007) ve Eskişehir (2009), ilçe merkezlerinden Gediz (2004) ve Eyüp (2009) örnek olarak verilebilir (İçişleri Bakanlığı, 2020).

Tarih aralığının (2007-2017) en çok kullanılan plan tipi dikdörtgen planlı, giriş aksı ve kanat kısımlarının ileri taşırıldığı plan tipidir. Bu plan türü Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi kamu binalarında da görülmektedir. Günümüzde bu tipte inşa edilen hükümet konaklarının cephe düzenlemesi açısından Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi birçok yapı özelinde Ankara Ziraat Bankası ve Kastamonu Hükümet Konağı binalarına benzer oldukları tespit edilmiştir. Toplam sayıları 33'tür. Cephe düzeni bakımından en erken örnek Osmanlı Hükümet Konağı'dır. Ancak yoğun olarak tercih edildikleri dönem 2013-2016 yılları arasındadır. Bu tip sadece ilçelerde uygulanmıştır. Orta büyüklükte 4.000 ile 8.000 nüfuslu ilçelerde tercih edilmiştir. Simav (2012) (Fotoğraf 9), Tekman (2014), Kemer (2014), Pursaklar (2015), Artuklu (2017), Menemen (2015) bu tipe örnek olarak verilebilir (İçişleri Bakanlığı, 2020). Binaların geneline bakıldığında gelişen inşa teknolojilerinin kullanıldığı ancak dekoratif özellikleri bakımından geçmiş dönem mimarileri formlarının yansımalarını görmek mümkündür. Modern mimarinin işlevsel ve ekonomik anlayışına bu bağlamda karşı bir duruşun olduğu düşünülmektedir.



Fotoğraf 9. Simav Hükümet Konağı (Renktaş Mimarlık, <https://www.renktaşmimarlık.com.tr/kutahya-ili-simav-ilcesi-hukümet-konağı-ınsaatı-ile-alt-yapı-ve-çevre-duzenlemesi-isi/> adresinden 15.02.2022 tarihinde erişilmiştir)

Dönemin hükümet konaklarında görülen bir diğer tip dört köşeden dışa taşkın, dikdörtgen planlı konaklardır. Bu konakların incelenen tarih aralığı içindeki sayısı 32'dir. Yatay ve dikey dengenin silme, kemer ve pencere gibi elemanlarla vurgulandığı, kimi zaman çökertme yüzeylere yerleştirilen ikiz ya da üçüz pencereler, örtüde konsollarla taşınan geniş saçaklar ve vurgulanmış giriş blokları binaların genel cephe özellikleridir. Elbistan (2011), Yerköy (2013), Nallıhan (2014), Andırın (2015) (Fotoğraf 10), Çekerek (2016), Of (2017) bu tipin örnekleridir (İçişleri Bakanlığı, 2020).



Fotoğraf 10. Andırın Hükümet Konağı (Kahramanmaraş Manşet Gazetesi <https://www.marasmanset.com/andirin-yeni-hukümet-konağı-hizmette> adresinden 15.02.2022 tarihinde erişilmiştir)

Karadeniz kıyısında bulunan hükümet konaklarında diğer bölge örneklerinde görülen dışa taşkın kanat kısımlar cumba olarak inşa edilmiştir. Cumbalar kimi yapılar da tüm katlar boyunca kimilerinde ise tek katlı olarak yer almıştır. Hükümet konaklarına ait usul ve esaslar dâhilinde yer verilen bu mimari eleman, aynı zamanda yerel birtakım özellikler de içermektedir. Türk evlerinin mimari unsurlarından birisi olan cumbalar, Karadeniz yerel ev mimarisinde de kullanılmıştır. Ayrıca bölgenin evlerinde cephelerin, yatay ve dikey olarak atılan, ahşap hatıllar ile parçalı bir görünüşte inşa edildiği bilinmektedir. Bu özelliklerin bölgenin hükümet konaklarında da kullanılması dikkat çekicidir. Bu bağlamda bölge hükümet konakları, tarihsel yaklaşımın mimari üzerinde uygulanmasına modern birer örnek teşkil etmektedirler. Ayrıca bölgesellik de söz konusudur. Güneysu (2011), Şavşat (2012), Gönen (2017), Çamlıhemşin (2017), Dernekpazarı (2017), Of (Fotoğraf 11) bu tip hükümet konaklarındandır. Belirtilen özellikleri sergileyen hükümet konağı sayısı 12'dir (İçişleri Bakanlığı, 2020).



Fotoğraf 11. Of Hükümet Konağı (Of Kaymakamlığı <http://of.gov.tr/hukümet-konağı> adresinden 15.02.2022 tarihinde erişilmiştir)

Osmanlı ve Cumhuriyet döneminde çoğunlukla nüfusu az olan, kaza merkezlerinde inşa edilen, küçük boyutlu kamu binalarında giriş aksının vurgusu ya bir sundurma ile ya da aksın dışarı taşırılması ile yapılmaktadır. Ele alınan hükümet konaklarında sadece giriş aksının dışarı taşırıldığı

veya vurgulandığı tipler bulunmaktadır. Bunların sayısı 28'dir. Ilgın (Fotoğraf 12) Bahçesaray (2012), Afşin (2011), Ekinözü (2013), Pervari (2017), Uşak (2017) bahsi geçen özellikleri taşıyan hükümet konaklarıdır (İçişleri Bakanlığı, 2020).



Fotoğraf 12. Ilgın Hükümet Konağı (<http://ilginrastirmalari.blogspot.com/2015/12/ilgn-hukumet-konag.html> adresinden 15.02.2022 tarihinde erişilmiştir)

İstanbul, İzmir, Denizli gibi büyük şehirlerde ve bazı ilçelerde inşa edilen hükümet konaklarında yukarıda bahsi geçen konak tiplerine girmeyen yarışma veya özel tasarımla oluşturulan kaymakamlık ve valilik binaları bulunmaktadır. Buraya kadar gördüğümüz konaklarda taş malzemenin ağırlıklı olarak kullanıldığı ve belirli tiplerin takip edildiğini söylemek mümkün ancak karışık plan ve bina tiplerinin uygulandığı konaklarda cam-metal konstrüksiyon kullanımının yoğunluğu dikkat çekmektedir. Maltepe (2014), Kartal (2013), Menderes (2011), Karabağlar (2013), Denizli (2013), Lapseki (2017) (Fotoğraf 13) bu duruma verilebilecek örneklerdendir (İçişleri Bakanlığı, 2020). Bu şekilde inşa edilen kaymakamlık ve valilik binalarının sayısı 27'dir. Büyük şehirlerde arsa sıkıntısı, modern mimarinin şehir silüetine etkisi, nüfus yoğunluğu ve sosyal-kültürel beklentilerin yarışma ve özel tasarım binaların inşasında etkili olduğu düşünülmektedir.



Fotoğraf 13. Lapseki Hükümet Konağı (Arkitera, <https://www.arkitera.com/proje/lapseki-hukumet-konagi/> adresinden 15.02.2022 tarihinde erişilmiştir)

Hükümet konaklarında kullanılan bir diğer tip "V" planlı olanlardır. Bu konaklarda benzer cephe özellikleri olmakla beraber daha büyük boyutlu ve plan şemasındaki farklılıkları ile diğerlerinden ayrılmaktadırlar. Bu plan tipinde inşa edilen hükümet konağı sayısı 7'dir. Suşehri (2009), Çermik (2013), Karabağlar (2013), Akşehir (2013), Atakum (2014), Çiğli (2017), Narman (2017) (Fotoğraf 14) bu tipinin örnekleridir (İçişleri Bakanlığı, 2020).



Fotoğraf 14. Narman Hükümet Konağı (Narman Kaymakamlığı, <http://www.narman.gov.tr/hukümet-konağı> adresinden 15.02.2022 tarihinde erişilmiştir)

Yukarıda bahsi geçen tiplerin dışında geleneksel Türk hükümet konaklarının özelliklerine sahip olmalarının yanında tüm cephelerinde hareketli alanların oluşturulduğu veya yöresel mimari özelliklerden dolayı farklı olan birkaç ünik örnek görülmektedir. Bu örneklerden Selçuk Hükümet Konağı'nın bütün cepheleri, sivri kemerli çökertme yüzeyleri sütunlar ve sivri kemerlerle vurgulanan giriş kapıları, konsollarla taşınan saçak kısmı, gömme çatısı, farklı pencere formlarının kat geçişlerindeki yorumu ile kendine has özellikler sergilemektedir. Bir diğer örnek Musabeyli Hükümet Konağı'dır. Konak dikdörtgen planlıdır. Cephelerinde orta aksa alınan, iki kat boyunca uzatılmış sivri kemerli, plastik özellikli çökertme bir yüzey içerisine alınan giriş kapısı, iki yönden yuvarlak bedenli sütunlarla vurgulanmıştır. Yan cephelerde 3 (ileri)+2 (geri) alınmış yüzeylerin her biri yuvarlak kemerli pencereler (3-2-3-2 tekrarlı olarak) ile aydınlatılmıştır. Binanın tamamında bu sistem devam ettirilmiştir. Ayrıca üçüncü katta cephelerin tamamını dolanan Fransız balkon uygulaması bulunmaktadır. Balkon iki kat boyunca yükselen sütunlarla taşınmıştır. Geniş saçaklı örtü cephelerin ileri geri hareketliliğine uyumludur. Binanın üst katında yatay dikdörtgen pencereli atika (yarım kat) bulunmaktadır. Bu hali ile Musabeyli Hükümet Konağı Neo-Klasik mimari ile Türk karakterli mimari elemanların harmanlandığı ünik bir bina olmuştur. Bu iki hükümet konağı iklimin sıcak olması sebebi ile bol açıklıklı bu cephe düzenlerinin uygulanmasına uygundur.



Fotoğraf 15. Selçuk Hükümet Konağı (Setatek İnşaat, <https://setatek.com/tr/referanslar/selcuk-hukümet-konağı> adresinden 16.02.2022 tarihinde erişilmiştir)



Fotoğraf 16. Musabeyli Hükümet Konağı (Musabeyli Kaymakamlığı, <http://www.musabeyli.gov.tr/yeni-hukümet-konağı-binasi> adersinden 16.02.2022 tarihinde erişilmiştir)

Ünik örneklerden Bayındır Hükümet Konağı Osmanlı döneminden kalan eski hükümet konağında izler taşımaktadır (Toptaş, 2022, s. 24-29). Giriş cephesi dikdörtgen planının kısa kenarına yerleştirilerek eski hükümet konağında gerçekleştirilen uygulama tekrarlanmıştır. Giriş 4 sütun ile taşınan, iki renkli taş işçilikli yuvarlak kemerli, üstte üçgen alınlıklı bir portik ile vurgulanmıştır. Girişin yan kanatları birinci kat seviyesinde eski hükümet konağında yer verilen üçlü çeşme yüzeyini tekrarlamıştır. Kanatlar üstte yarım kat yükseltılarak vurgulanmıştır. Bina temelde giriş bloğu ve ana bina olarak algılanabilir. Giriş bloğunun birinci katı kenarlardan sütunlar ve yuvarlak kemerler ile dışarıya üç yönden açılan bir hol şeklinde tasarlanmıştır. Ana bina cephesi yukarı ve ileri taşıntı yapan dikdörtgen gömme kuleler ile dikeyde vurgulanmıştır. Bu yapıda da çökertme yüzeyler içine alınan simetrik pencere uygulamaları görülmektedir. İki renkli işçiliği olan cephelerde yatay vurgu tuğla malzemeli dışa taşkın şeritlerle sağlanmıştır. Yeni Bayındır Hükümet Konağı eski hükümet konağı ile üslup, malzeme ve tarihi bakımdan bağ kurularak tasarlanmıştır.



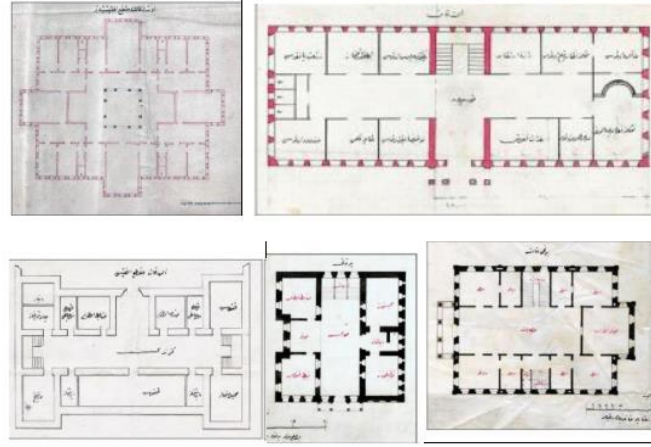
Fotoğraf 17. Bayındır Hükümet Konağı (Minevra Mimarlık, <https://www.minervamimarlik.com.tr/projects-item/bayindir-hukümet-konagi/> adresinden 15.05.2022 tarihinde erişilmiştir)

Tartışma

Osmanlı İmparatorluğu'ndan günümüze kadar olan dönemde hükümet konaklarının genel olarak konumlanış, plan, cephe ve bezeme özellikleri bakımından bir takım özellikler söz konusudur. Bu özelliklere konumlanışları itibarı ile bakıldığında Osmanlı İmparatorluğu döneminde konaklarının konumlanışında iki yaklaşım görülmüştür. Bunlardan ilki cami merkezli kent dokusuna yerleştirilmeleridir. İkincisi ise sonradan halk tarafından Hükümet Caddesi olarak adlandırılan ve kamu binalarının bir arada yer aldığı ve genellikle yeni oluşturulan bir düzlem içerisinde oldukları şekildedir (Aktüre, 1985, s. 896; Ortaylı, 1984, s. 5). Ancak bu binalar topluluğunun tek elden ve bir seferde inşa edilmediği burada belirtilmelidir. Bu durum üslup, plan vb. özellikler bakımından tekbir döneme işaret etmezler. Cumhuriyet dönemi hükümet konaklarında konumlanış bakımından Osmanlıdan gelen mantık sürdürülmekle birlikte şehirlerin gelişimine ve şehir odak merkezlerinin farklılaşmasına bağlı olarak cami merkezli yerleşimden çok hükümet caddesi yerleşiminin daha yaygın olduğu görülmüştür. Günümüze gelindiğinde yerleşim birimlerinin tek merkezli yapıdan daha büyük boyutlu hale gelmelerinin bir sonucu olarak konumlanış açısından Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi uygulamalarının kesin hatlarından bahsetmek çokta mümkün görülmemektedir. Ancak Ordu (2006), Osmaniye (2006), Sakarya (2009), Şanlıurfa (2010), Kocaeli (2014), Kırıkkale (2015), Adıyaman gibi şehirlerde ilk örnekleri verilen Hükümet Komplexleri tekbir elden inşa edilen idari yapılar topluluğu olmaları bakımından dikkat çekicidir.

Hükümet konaklarına plan özellikleri açısından yaklaşıldığında temellerini Osmanlı dönemi elçilerinin özellikle Fransa'nın Paris şehrinde getirtilen kamu binalarının küçültülmüş örneklerinden bir esinlenmenin olduğu söylenilebilir. Tekil diğer çalışmalar ile beraber Aydın'ın (2022) *Sultan II. Abdülhamid Dönemi Hükümet Konakları Üzerine Bir Tipoloji Denemesi: Türkiye'deki Örneklerin Plan-Mekân Özelliklerinin Analizi* adlı makalesi ve konunun toplu olarak tüm yönleri ile ele alındığı

Metin'in (2019) kitabının üçüncü bölümü Osmanlı dönemi hükümet konaklarının plan özelliklerinin algılanması açısından bilgiler içermektedirler. Bu bilgilere göre konaklar koridor etrafında tek yönlü konumlanan, koridor etrafında çift yönlü konumlanan, "U" planlı, orta avlulu, çift orta avlulu, sofalı dört eyvanlı planlar şeklindedir (Fotoğraf 18).



Fotoğraf 18. II. Abdülhamid Dönemi Hükümet Konakları Plan Tipleri (Aydın, 2022, s. 108-113)

I. Ulusal Mimarlık Dönemi'nde hükümet konağı yapımı yavaşlamıştır. Bu durumu 1928 tarihli Vilayet-i Hususiye İdareler Faaliyetinden Adlı Fotoğraf Albümü'nden gözlemek mümkündür. Albüme hususi idarelere bağlı olarak il merkezlerinde 1928 yılında gerçekleştirilen inşa çalışmalarının ve mevcut kamu binalarının fotoğrafları bulunmaktadır. Albüm incelendiğinde 312 adet kamu binasından 216'sının mektep 25'inin hastane ve 12 tanesinin vali konağı olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu konakların Erzurum Hükümet Konağı dışında inşa edilmedikleri görülmüştür (Vilayet-i Hususi Daireleri, 1929).

1930'lu yıllardan 1950'li yıllara kadar simetrik mekan dizilimli koridor etrafında konumlanan kübik mimari, boyut ve kat sayısındaki artışlara karşın plan olarak önceki dönemlerin tekrarı niteliğindedir. Malatya (1938), Eskişehir (1945) ve Sakarya (1955) hükümet konaklarında plan açısından geçmişten gelen koridorlu konak planlarının büyütülmüş varyasyonlarını görmek mümkündür. 1960-1990 yılları arasında yine koridorlu plan tipine dayanan ancak yarışma yoluyla tasarılan vilayet binalarını görmek mümkündür (Fotoğraf 19).

	Yeni Yapı Yaklaşımı	Yapılar Arası İlişki	Vaziyet Planı
Ankara H. K. (1960) YORULAMA	Tasarımın bağlamsal bir bakış açısı içermesi Tasarımın cephe ve tarihi yapının oranlarını kullanarak bir modülasyon oluşturulması		
Malatya H. K. (1972) ETEKİLİZ/NÖTE	Tasarımda tarihi çevreye odaklanılması ve yerinin tasarımı bir giri olarak kullanılması Tasarımın tarihi yapının belli bir mesafe gerisinde yer alması ve parçalı kütle kullanımı		
Sinop H. K. (1972) ETEKİLİZ/NÖTE	Tasarımda tarihi yapı ile birlikte tanımlı bir genişletme meydana getirilmesi Yeni yapının tarihi yapının yanında kütle ve ölçek anlamında beskin bir karakter sergilemesi		
Sivas H. K. (1972) YORULAMA	Projenin içinde bulunduğu bağlam ile bütünlük bir tasarım yaklaşımında olması Tarihi yapıya temas eden bir tasarım yapılması, cephedeki kat hizasının tarihi yapıya göre belirlenmesi		
Afyon H. K. (1980) ZİTLİK	Proje ile kez kinitik, sembolizm ve yere adiyet kavramlarının tartışılması Afyon Kalesi'nin silüetini çağırıştan tasarımı yapının hacminin ve gabaşının tarihi yapıya oldukça aşması		
Erzurum H. K. (1985) YORULAMA	Tarihi yapının referans olarak kullanılması Tasarımda tarihi yapıya bağlanan bir koridora tekil parçalı kütleler yapılması Mevcut ile zıtlaşmayan ve onun gerisinde kalan saygılı bir tutum sergilenmesi		

Fotoğraf 19. 1960 Sonrası Yarışma Yolu İle İnşa Edilmiş Hükümet Konakları Plan-Cephe Değerlendirmesi (Bülbül ve Yıldız, 2021, 198)

Sonuç ve Öneriler

Çalışmamız İç İşleri Bakanlığı'nın hükümet konağı inşası ile ilgili olarak yayınladığı iki listenin birleştirilmesi ile ortaya çıkmıştır. Listeye göre 2006-2017 yılları arasında 260 adet hükümet konağı inşa edilmiştir. Bu inşalara konumları açısından bakıldığında büyük çoğunluğunun ilçelerde inşa edildiği belirlenmiştir. Büyüklükleri bakımından yerleşim birimlerinin nüfusları dikkate alınmıştır. Makam odalarının büyüklükleri de aynı kıstaslar dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu bakımdan Osmanlı'dan gelen bir uygulama takip edilmiştir. Bu yönü ile pratik ve akılcı bir yaklaşım sergilenmiştir. Binalara büyüklükleri açısından getirilen kıstaslar mimari üslupları açısından da getirilmiştir. Bu kıstaslar incelendiğinde geçmiş dönem üsluplarına göndermeler yapıldığı görülmüştür. Ortaya çıkan konakların Osmanlı ve Ulusal dönemlerin birer yorumu oldukları anlaşılmıştır. Bölgesel mimari özelliklerin etkilerinin yoğun bir şekilde görülebildiği binalar Karadeniz Bölgesi'nde yer almıştır. Malzeme açısından ilçelerde cephe malzemesinin taş, büyük şehirlerde metal ve cam ağırlıklı olduğu görülmüştür. Nüfusa bağlı olarak uygulanan bina büyüklüklerinde geçmiş dönem tip binaların örnek alındığı tespit edilmiştir. Kompleks şeklinde inşa edilen valilik birimleri bu dönemde gözlemlenen bir başka durumdur. Osmanlı dönemi hükümet caddelerini akıllara getirirse de bu komplekslerde adliye, hastane, postane, rüsümat (gümrük idaresi), belediye gibi birimlerden ziyade bakanlıklara bağlı il müdürlükleri bulunduğu görülmüştür. Bu yönü ile Osmanlı dönemi uygulamalarından ayrılmaktadır.

Üslup özellikleri bakımından plan tipolojisi olarak bir çeşitlilikten söz etmek mümkündür. Ancak ilçelerde inşa edilen konakların birçoğu benzerdir. Farklı olarak "V" plan tipi Osmanlı dönemi plan tipine getirilen alternatif ve yeni bir uygulamadır. Bu dönem içerisinde hükümet konaklarına verilen ünik örnekler içerisinde en dikkat çekici olanlarından birisi Bayındır Hükümet Konağı'dır. Cüneyt Halvacı ve Emre Halvacı tarafından tasarlanan bina dönemin hükümet konağı mantalitesini simgeleyen özelliktedir.

Cephe özelliklerindeki benzerlik dönem hükümet konaklarının geçmiş türdeşleri ile en belirgin bağıdır. Hükümet konakları pirimitif örneklerin verildiği Osmanlı'dan günümüze gelene kadar çeşitli tiplerde inşa edilmişlerdir. Ancak teknolojik gelişmelerin bu derece ilerlediği bir dönemde geçmişe öykünen binaların inşası siyasi iktidarın ve sosyal yapının tercih ve beklentilerindeki birlikteliğe vurgu yapmaktadır. Bu tercih ve sosyal beklenti konusu büyük şehirlerde özellikle İstanbul'da arazi, toplumsal yapı ve kent silüeti nedeni il uygulama alanını daraltmıştır.

Hükümet konakları ile ilgi yapılan çalışmalarda günceli yakalamayı amaçlayan bu çalışmamızın sonradan yapılacak çalışmalara temel teşkil etmesi beklenmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlı olduğundan yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Aktüre, S. (1985). Osmanlı Devleti'nde Taşra Kentlerinde Değişimler. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 4, 4891-904. Ankara: İletişim Yayınları.

Alsaç, Ü. (1976). *Türkiye'deki mimarlık düşüncesinin Cumhuriyet dönemi'ndeki evrimi*. Trabzon: KTÜ Baskı Atölyesi.

- Altun, D. (2007). Geleceğin mimarlığı: Bilimsel-teknolojik değişimlerin mimarlığa etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fen ve Mühendislik Dergisi*, 9(1), 77-91.
- Aslanoğlu, İ. (1984). Söyleşi: Osmanlı'dan bugüne hükümet konakları. *Mimarlık*, 203, 1-15.
- Aslanoğlu, İ. (2010). *Erken Cumhuriyet dönemi mimarlığı*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Avcı, Y. (2017). *Osmanlı hükümet konakları tanzimat döneminde kent mekânında devletin erki ve temsili*. Ankara: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Aydın, Ö. (2012). Sultan II. Abdülhamit dönemi yapılarında imparatoru/imparatorluğu temsil eden semboller. *Mimarlık*, 364, 74-78.
- B. Bülbül, T. ve Yıldız E. (2021). Tarihi dokuda yarışma yoluyla üretilmiş modern mimarlık ürünleri: Hükümet konakları örneği (1965-1985). *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 38(2), 173-205.
- Başkan, S. (2008). Geleneksel Doğu Karadeniz evleri. *Erdem Dergisi*, 52, 41-90.
- Batur, A. (2005). *A concise history: Architecture in Turkey during the 20th century*. İstanbul: Chamber of Architects of Turkey.
- Bozdoğan, S. (2002). *Modernizm ve ulusun inşası, erken Cumhuriyet Türkiye'sinde mimari kültür*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Dewidar, K. (2017). Post modern architecture theory and practice. DOI: 10.13140/RG.2.1.1125.6561.
- Eldem, S. H. (1973). Elli yıllık Cumhuriyet mimarlığı. *Mimarlık Dergisi*, 11(12), 5-11.
- Ertuğrul, A. (2009). XIX. yüzyılda Osmanlı'da ortaya çıkan farklı yapı tipleri. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 13, 293-312.
- Hasol, D. (2017). *20. yüzyıl Türkiye mimarlığı*. İstanbul: Yem Yayınları.
- İçişleri Bakanlığı. (2020). <https://www.icisleri.gov.tr/destek/yapimi-tamamlanan-hukümet-konaklari> Adresinden 02.05.2020 Tarihinde erişilmiştir.
- Karasözen, R. ve Özer, F. (2006). Çağdaş İstanbul Mimarlığı'nda Post-Modernizm'in rasyonel temeli. *İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Planlama ve Tasarım Dergisi*. 5(2), 107-114.
- Ortaylı, İ. (1984). Söyleşi: Osmanlı'dan bugüne hükümet konakları. *Mimarlık*, 203, 1-15.
- Özer, B. (1964). *Rejyonalizm, universalizm ve çağdaş mimarimiz üzerine bir deneme*. Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Özer, B. (1973). Mimarlığımız 1923-1950. *Mimarlık*, 2, 19-62.
- Sözen M. ve Tapan, M. (1973). *50 yılın Türk mimarisi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sözen, M. (1984). *Cumhuriyet dönemi Türk mimarlığı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Toptaş, R. (2016). Bergama hükümet konağı örneğinde II. Abdülhamid dönemi hükümet konakları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(47), 411-428.

- Toptaş, R. (2022). Hükümet konaklarına İzmir Vilayeti'nden iki örnek: Kemalpaşa (Nif) ve Bayındır hükümet konakları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 22-39.
- Ulubay, S. (2019). Erken Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde "moderni millileştirme" çabasının sorgulanması. *Kent Akademisi*, 12(2), 387-396.
- Ural, S. (1974). Türkiye'nin sosyal ekonomisi ve mimarlık 1923-1960. *Mimarlık*, 1(2), 5-51.
- Vilayet-i Hususi Daireleri. (1929). *Albüm*. İstanbul: Yeşilyurt Matbaası.
- Yaldız, E. ve Parlak, Ö. (2018). Birinci ulusal mimarlık dönemi kamu yapıları. *International Social Sciences Studies Journal*, 4(24), 4930-4947.
- Yazıcı, N. (2019). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e hükümet konaklarının inşa süreci ve mimarisi devlet kapısı*. İstanbul: Kitapevi Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Our study deals with the construction of the government offices, one of the public buildings, from 2006 to 2017. Our study processes the data of the Ministry of Interior, which is responsible for the construction of the government offices and title holder at the same time and it tries to examine the present situation of the government offices through the perspective of Art History. While doing this, it is aimed to provide sources scientifically for the searches that will discuss the topic today and in subsequent periods. The numeric data of the government offices existing in the period have been explained roughly within the bounds of an article with artistic approaches, architecture history and style characteristics. Hypothetico-deductive method has been used as method.

Findings

Our study remarks the existence of the government offices within the stated date range and it also determines that they were built with a more distinctive mentality than the previous periods. In addition, it has been observed that 235 government buildings out of 260 were constructed in the districts and 35 government buildings were constructed in the city centers and administrative power was the enforcer of a certain type. It is still continued to emphasize the national architecture despite the whole global-technological developments. It is considered that it is a deliberate preference to construct the buildings with this style. Consequently, it has been seen that these government offices, which have not been discussed before, are similar to the samples of the Late Ottoman Period and the First National Architecture Period.

In the period from the Ottoman Empire to the present, there are some features in terms of the general positioning, plan, facade and decoration of the government mansions. Considering these features in terms of their positioning, two approaches were seen in the positioning of the mansions during the Ottoman Empire period. The first of these is that they are placed in the mosque-centered urban fabric. The second is the shape, which was later called Government Street by the public, where public buildings are located together and are generally in a newly created plane (Ortaylı, 1984, p. 5; Aktüre, 1985, p. 896). However, it should be noted here that this group of buildings was not built by one hand and at once. This situation is related to style, plan, etc. they do not point to a single period in terms of characteristics. Although the logic coming from the Ottoman Empire in terms of positioning in the Republican period government mansions is maintained, it has been seen that the government street settlement is more common than the mosque-centered settlement, depending on the development of the cities and the differentiation of the city focal centers. As a result of the fact that the settlements have become larger than the single-centered structure, it is not possible to talk about the exact lines of the Ottoman and Republican period practices in terms of positioning. However, the Government Complexes, the first examples of which were given in cities such as Ordu (2006), Osmaniye (2006), Sakarya (2009), Şanlıurfa (2010), Kocaeli (2014), Kırıkkale (2015), Adıyaman, are remarkable in that they are a collection of administrative structures built from one hand.

When the government offices are approached in terms of their plan features, it can be said that they are inspired by the reduced examples of public buildings brought by the Ottoman period ambassadors, especially from Paris, France. Along with other singular Works, Aydın's (2022) Sultan II. The article titled A Typology Experiment on the Government Houses of the Abdulhamid Period: Analysis of the Plan-Space Features of the Examples in Turkey and the third chapter of Metin's (2019) book, in which the subject is discussed in all its aspects, contain information on the perception of the plan features of the Ottoman period government mansions. According to this information, the mansions are in the form of four iwan plans with a "U" plan, a central courtyard, a double central courtyard, and a sofa, positioned in one direction around the corridor and in both directions around the corridor.

Research limitations

The limitation of this study is that the buildings have not been able to discussed broadly due to the excessiveness in the number of the government offices built in this period.

Conclusion, Discussion and Recommendations

This study proposes discussing the reasons of the historical and regional approaches observed in the period's public buildings and the detailed artistic and architectural characteristics of the government offices. The sociological, economical and political reasons and effects are also among the proposed topics.

It has been understood that the mansions that emerged are interpretations of the Ottoman and National periods. The buildings where the effects of regional architectural features can be seen intensely are located in the Black Sea Region. In terms of materials, it has been seen that the facade material is stone in the districts, and metal and glass in the big cities. It has been determined that the previous period type buildings are taken as examples in the size of the buildings applied depending on the population. The governorship units built in the form of a complex is a situation observed in this period. Although it brings to mind the Ottoman-era government streets, it has been seen that there are provincial directorates affiliated to the ministries in these complexes rather than units such as courthouse, hospital, post office, russia, municipality. In this respect, it differs from the Ottoman period practices.

It is possible to talk about a diversity in plan typology in terms of stylistic features. However, many of the mansions built in the districts are similar. Differently, the "V" plan type is an alternative and new application brought to the Ottoman period plan type. Bayındır Government House is one of the most striking examples among the unique examples given to government mansions during this period. The building, designed by Cüneyt Halvacı and Emre Halvacı, symbolizes the government office mentality of the period.

The similarity in the façade features is the most obvious connection of the government mansions of the period with their previous counterparts. Government mansions have been built in various types from the Ottoman Empire, where primitive examples are given, to the present day. However, in a period when technological developments are so advanced, the construction of buildings that emulate the past emphasizes the unity of the preferences and expectations of the political power and the social structure. This preference and social expectation issue has narrowed the provincial application area due to the land, social structure and city silhouette in big cities, especially in Istanbul.

It is expected that this study, which aims to keep up to date with the studies on government mansions, will form the basis for future studies.

Ahbap Oluşumunun Twitter Kullanımında Diyolojik ve Simetrik İlkeler

Cevat Sercan ÖZER
Pamukkale Üniversitesi
csozer@pau.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-1974-4539

Mine YENİÇERİ ALEMDAR
Ege Üniversitesi
mine.alemdar@ege.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-3270-8655

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1237330
Geliş Tarihi: 17.05.23	Revize Tarihi: 04.07.2023
	Kabul Tarihi: 26.07.2023

Atf Bilgisi

Özer, C. S. ve Yeniçeri Alemdar, M. (2023). Ahbap oluşumunun Twitter kullanımında diyolojik ve simetrik ilkeler. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 552-567.

ÖZ

Ekonomi, politika, sosyoloji, pazarlama, iletişim gibi beşeri disiplinler teknoloji alanında yaşanan gelişmelere kayıtsız kalmamış, kendi içlerinde bir dönüşüm yaşamış ve yaşamaya da devam etmektedir. Özellikle, bu çalışmanın da genel bağlamını oluşturan iletişim konusundaki yenilikler, yeni araçlar, yeni sistemler alan yazında birçok çalışmanın konusunu oluşturmuştur. İletişim alanında sözü edilen bu yenilikler şüphesiz yeni medya ortamlarıdır. Günümüzde hem kişiler arası iletişim hem de kurumsal iletişimde yaygın bir biçimde yeni medya temelli teknolojiler ile aracılanan bir süreç gözlemlenmektedir. Özellikle sivil toplum kuruluşları açısından potansiyel pek çok avantajı olan yeni medya kullanımı konusunda sivil toplum kuruluşlarının farkındalıklarının ve kullanım becerilerinin artırılması bir gerekliliktir. Bu noktadan hareketle sivil toplum kuruluşlarının yeni medyadaki rolleri diyalogsal iletişim ve halkla ilişkiler modelleri etrafında merak edilmiştir. Bu çalışmada bir aktivist grup olan ve kendisini iyilik aktivisti olarak tanımlayan AHBAP oluşumunun Twitter kullanımı diyalogsal prensipler ve halkla ilişkiler modelleri (basın ajansı, kamuoyu bilgilendirme modeli, iki yönlü asimetrik ve iki yönlü simetri model) bağlamında ele alınmaktadır. Çalışmada içerik analizi tekniği kullanılmış olup, 01 Ocak 2022- 01 Mart 2022 tarih aralığında yapılan paylaşımlar incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital aktivizm, diyalogsal iletişim, sivil toplum kuruluşları (stk), halkla ilişkiler modelleri, sosyal medya.

Biological and Symmetrical Principles in the Use of Twitter by the Ahbap Organization

ABSTRACT

Human disciplines such as business, politics, sociology, marketing, and communication have not remained inert to developments in technology and have experienced and continue to experience change within themselves. In particular, innovations, new tools, and new systems in the field of communication, which form the general context of this study, have been the subject of numerous studies in the literature. These innovations in the field of communication are undoubtedly new media environments. In both interpersonal and corporate communication today, a process mediated by new media-based technologies can be observed. It is necessary to improve the use of new media, which offers advantages especially to non-governmental organizations and to educate these organizations. From this point of view, the role of non-governmental organizations in the new media was examined using models of dialogic communication and public relations. This research aims to examine the use of Twitter, one of the social media platforms that has recently increased in popularity, by AHBAP, an activist group that defines itself as a goodness activist, in the context of dialogical principles and public relations models (press agency, public information model, two-way asymmetric and two-way symmetry model). Content analysis technique was used in the study and the posts made between January 01, 2022 and March 01, 2022 were analyzed.

Keywords: Digital activism, dialogic communication, non-governmental organization (ngo), public relations models, social media.

Giriş

İletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelerle iletişim yeni bir boyut kazanmış ve yeni kanallar bu sürecin içine dâhil olmuştur. Şüphesiz bunun en önemli göstergesi olan yeni medya, bireylerin, markaların, kurumların çevreleriyle/hedef kitleleriyle iletişime geçme ve etkileşim kurma biçiminde yeni bir alternatif alan olmuştur. Sosyal paylaşım platformları, bloglar, web siteleri, video

paylaşım siteleri gibi birçok yeni medya aracı günümüzün önemli iletişim araçları haline gelmiştir. Bu yeni iletişim ortamlarında bireyler çevreleriyle, bilgi alışverişi – bilgi paylaşımı gibi etkinlikler gerçekleştirdiği gibi kurumlar da sosyal medyayı kullanarak hedef kitleleriyle doğrudan iletişim kurabilmektedir (Özçifçi, 2020). Özellikle kâr amacı gütmeyen sivil toplum kuruluşları için hedef kitlelerine ulaşma, gönüllü kazanma, bireyleri harekete geçirme, iki yönlü iletişim kurma gibi faaliyetler için yeni medya hem düşük maliyetli hem de anlık ve kesintisiz iletişim sunması gibi özellikleriyle önemli bir mecra haline gelmiştir. Çalışmada bu konu ele alınmış ve bir sivil toplum kuruluşu olan aktivist grupların yeni medyayı hangi iletişim stratejileriyle kullandıkları, iletişimin yönü ve halkla ilişkiler modelleri bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışmanın ilk bölümünde aktivizm ve dijital aktivizm kavramlarından bahsedilmiş olup ardından sivil toplum kuruluşlarının sosyal medya kullanımına değinilmiştir. Sosyal medya kurumlara hedef kamularıyla diyalog kurma fırsatını sunmuştur. Aynı zamanda yeni medya ortamlarında kurumlar iletişim stratejilerini diyalogsal ilkeler etrafında yapılandırma yolunu tercih edebilmektedir. Söz konusu bu diyalogsal ilkeler Kent ve Taylor (1998) tarafından ortaya atılmış ve kurumların yeni medya hesaplarını yönetirken ve hedef kamularıyla etkileşime geçerken bu ilkeleri ne denli sağladığı ile ilgili alan yazında çalışmalara rastlanılmıştır. Ancak bu çalışmada kurumların sosyal medya kullanımı yalnızca diyalogsal ilkeler etrafında değil aynı zamanda halkla ilişkiler modelleri bağlamında da incelenmiştir. Bu yönüyle alan yazındaki diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda dijital aktivist grupların sosyal medya kullanımı diyalogsal ilkeler ve halkla ilişkiler modelleri etrafında incelenmesi için kendisini iyilik aktivisti olarak tanımlayan ve dijital bir aktivist grup olan AHBAP'ın resmi Twitter hesabı inceleme için seçilmiştir. 01 Ocak 2022– 01 Mart 2022 tarihleri arasındaki paylaşımlar analiz konusunu oluşturmuştur. Elde edilen bulgular Kent ve Taylor'ın (1998) belirtmiş olduğu diyalogsal ilkeler doğrultusunda analiz edilmiş ve Grunig'in (1990) dört halkla ilişkiler modeli bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırmanın son kısmında alan yazındaki çalışmalar ile karşılaştırma yapılarak bir takım öneriler getirilmiştir.

1. AHBAP platformunun Twitter paylaşımları hangi diyalog ilkeleri ile açıklanabilir?
2. AHBAP platformunun Twitter paylaşımları hangi halkla ilişkiler modeline uygun düşmektedir?

Aktivizm

Aktivizm, eylemcilerin problemleri olarak gördüğü uygulamaları, politikaları veya mevcut şartları değiştirmek/iyileştirmek için kurumlara ya da kurumlara baskı uygulayan bir süreç olarak ifade edilmektedir (Xiong, Cho ve Boatwright, 2018). Misgav ve Fenster (2016,) aktivizmi, bir gerçekliği değiştirmek için gönüllü olarak bir araya gelmiş insan topluluğu tarafından yürütülen eylemler şeklinde tanımlamıştır.

Halkla ilişkiler alan yazını incelendiğinde aktivizm kavramı üç farklı pencereden ele alınmıştır:

- a) Aktivistleri kurumsal antagonistler (rakipler) olarak görmek (r, 1989)
- b) Bir kurum içinde halkla ilişkiler uygulayıcılarının aktivist rolüne dikkat çekmek (Holtzhausen, 2007)
- c) Aktivist grupları kamular ve kuruluşları arasındaki ilişkilerin yaratıcısı olarak görmek (Toledano, 2016; Yang ve Taylor, 2010).

Aktivizm kavramını birçok disiplinde farklı şekilde ele almak mümkündür. Aktivizmin, günümüz teknolojik imkanlar ve unsurlar odağında düşünüldüğünde, dijital ortamlarda da kendine alan bulduğu söylenebilir. Aktivizm dijital ortamlarda gerçekleştiğinde bu kavram dijital aktivizm olarak ifade edilmektedir.

Dijital aktivizm

Carty ve Onyett (2006) dijital teknolojilerin yeni toplumsal hareket biçimlerine yol açtığını belirtmiştir. Sözü edilen bu hareketler, sosyal medya araçlarından özellikle Twitter, Facebook, Youtube ve e-posta gibi elektronik iletişim teknolojilerinin farklı biçimlerde, yerel bilgilerin daha geniş bir kitleye iletilmesini ve vatandaş hareketlerinin daha hızlı gerçekleşmesini sağlamak için gerçekleştirilen dijital aktivizmi işaret etmektedir (Sandoval-Almazan ve Gil-Garcia, 2014).

Dijital aktivizm, sosyal medyada özellikle Twitter, Facebook, e-posta gibi vatandaş hareketlerinin daha hızlı sağlanması ve hızlı iletişim kurulmasını mümkün kılan, yeni bilgilerin geniş kitlelere iletilmesine olanak tanıyan, iletişim teknolojilerini kullanan bireylerin güncel konu ve olaylar ile ilgili görüş, fikir ve tepkilerini ifade eden, bunları pratiğe döken, dijital ağ alt yapısını sosyal ve politik kampanya amaçlı kullanan, kısacası aktivizmin dijital medya aracılığıyla yapıldığı eylem biçimidir (Edwards, Howard ve Joyce, 2013; Joyce, 2010; Kiraz ve Kestel, 2017; Pathak, 2013).

Alternatif çevrim içi medyanın, çevrim içi protestoların ve iletişimin toplumdaki yerini yansıtan dijital aktivizm; gelişmekte olan bir sosyal hareket olarak görülmekteydi (Fuchs, 2006). Günümüzde ise alan yazın incelendiğinde (Bosch, 2017; Büscher, Koot ve Nelson, 2016; Ciszek, 2017; Jahng ve Lee, 2018; McQueen, 2018; Xiong, Cho ve Boatwright, 2019) dijital aktivizmin farklı alanlarda yaygınlaştığı ve bireyler, sivil toplum kuruluşları, organizasyon ve kurumlar tarafından ve daha birçok taraflarca başvurulmuş bir eylem ve etkinlik biçimi olarak ele alınmaktadır. Mitu ve Vega (2014) çalışmasında bu ifadeyi destekler nitelikte dijital aktivizmin, bilgi edinmek için web ortamlarında zaman geçirmek, bu ortamlarda materyal yayınlamak ve bunları iletmek, sorunlu alanları çevrimiçi ortamlarda tartışmak, koalisyonları oluşturup faaliyetleri koordine etmek gibi eylemleri içerdiğini aktarmıştır.

Dijital aktivizm kavramı ayrıca kendi içinde iki alt türü barındırmaktadır. Bunlar slaktivizm ve klikativizmdir. Slaktivizm; bireylerin “durduğu yerden dijital eylemleri desteklemek” anlamına gelmektedir. Eylemlere, protestolara fiziki olarak katılmayıp durduğu yerden yorum yaparak, retweet ederek, içerik üretmek sosyal medya araçlarından destek veren ya da köstek olan bireyleri ifade etmektedir (Kiraz ve Kestel, 2017). Klikativizm ise, slaktivizmden farklılık göstermektedir. Klikativizm, slaktivizme göre daha çok yönetsel anlamda karşımıza çıkmaktadır. Klikativistler, bütünsel bir fayda ve toplumsal bir gereklilik olarak gördükleri konularda birtakım sosyal sorumluluk projelerine aracı olmaktadır. Toplumsal bir endişe söz konusu olduğunda ya da toplumu koruma amaçlı olarak bir markanın ürünleri hakkında protesto kampanyası başlatma yoluna gidebilmektedirler. Bununla birlikte klikativistler özel çevrimiçi sayfalar ve siteler de açmaktadırlar. Açtıkları bu çevrimiçi ortamlarda markalara karşı bir örgütlenme görülebileceği gibi sosyal sorumluluğun ve toplumsal faydanın gereği imza kampanyaları da düzenlenebilmekte (Yegen, 2014); yalnızca ürünleri satın almayarak değil çevrelerindeki tüketicilerle organize olarak marka karşıtı girişimleri başlatma, negatif viral yayma gibi yollarla da markalara yönelik tavır alabilmektedirler (Mavnacıoğlu, 2022).

Sosyal medya ortam ve araçları yukarıdaki açıklamalardan da yola çıkarak dijital aktivizm için fırsatlar sunmaktadır. Özellikle Twitter, Facebook, Youtube gibi oldukça popüler ortamların dijital aktivizm için önem taşıdığı belirtilirken (George ve Leidner, 2019); bu ortamlar aktivistlerin amaçlarını yaymaları ve hareketlerini genişletmelerinde, taleplerini duyurmak isteyen ve/veya kitlesel protesto yapmak isteyen (dijital) aktivistler için alan sağlamaktadır (Mitü ve Vega, 2014; Pathak, 2013). Bunların yanında dijital aktivizm tüm bireylere önemli bir vaat daha sunmaktadır. Bireyler, dijital teknolojileri kullanarak kolayca konuşma, bir araya gelme ve koordine olmanın yanında eşit ve katılımcı bir ortam yakalama şansını elde etmektedirler (Brodock, 2010). İnsanların organize edilmesinde, kalabalıkları harekete geçirmede dijital aktivizm yardımcı olabilir ve yüksek düzeyde katılım, odaklanma ve ağ gücü ile etki alanını genişletebilir. Bununla birlikte dijital aktivizm, hem bilişsel hem de stratejik süreçler aracılığıyla aktivistler arasında kolektif kimlik, dayanışma ve gruplaşma duyguları inşa edebilir. Özellikle, internet teknolojileri tabanlı faaliyetler, grup içinde var olan farklılıkları azaltmaya, toplu kimliği güçlendirmeye ve çevrimiçi katılımcılar arasındaki farklılıkları en aza indirmeye yardımcı olmaktadır (Ghobadi ve Clegg, 2015). Bu bağlamda yapısı

gereği geleneksel kitle iletişim araçlarından farklılık gösteren sosyal medya, aktivistlerin planladıkları eylem ya da gösterileri organize etmek ve geniş çevrelere duyurmak için önemli rol oynamaktadır. Birçok farklı aktivist grup, sesini yeni iletişim teknolojileri aracılığıyla duyurmaktadır (Considine, 2009). Bu anlatılar ışığında dijital aktivizm bağlamında sosyal medya, sesini duyuramayan gruplara fırsat eşitliği ve etkin demokratik katılım olanağı sunmaktadır.

STK'ların Sosyal Medya Kullanımı

Sosyal medya kullanımının artmasıyla birlikte, sivil toplum kuruluşları hedef kamularıyla etkileşimli ilişkiler kurma avantajı kazanmıştır. Alanyazında, sivil toplum kuruluşlarının sosyal medyayı herhangi bir kampanyaya ve/veya girişime desteği artırmak, bilgi paylaşmak ve hedef kitlelerine daha etkili ulaşmak, hizmetleri hakkında geri bildirim almak ve topluluklarını tanımak, marka bilinci oluşturmak, farkındalığı artırmak ve halkla ilişkiler amaçlarıyla kullandıklarına değinilmektedir (Albanna, Alalwan ve Al-Emran, 2022; Foronda-Robles ve Galindo-Perez-de-Azpillaga, 2021; Lim, Lim ve Phang, 2019; Weberling, 2012).

Sivil toplum kuruluşları, etkinliklerini ve çalışmalarını hızlı bir şekilde ve düşük maliyetle çevrelere yaymak ve hedef kamularıyla diyalog kurabilmek için sosyal medyaya başvurmaktadır (Fine ve Kanter 2010; Philip ve Young 2009). Diyolojik yaklaşım perspektifinden sivil toplum kuruluşları, sosyal medyayı bir yayın aracı biçiminde kullanma, kendisini tanıtmak ve kamuoyunu, faaliyetleri hakkında bilgilendirme eğilimindedir (Dumitrica, 2021). Bu eğilimin bilinçli ve plan dâhilinde gerçekleştiğine değinen Jun (2011), STK'ların ayrıca sosyal medya ortamlarını halkla ilişkiler ve savunuculuk aracı olarak da gördüğünü ifade etmiştir.

Ülkemizde STK'ların sosyal medya kullanım amaçlarına ilişkin çıkarımların yer aldığı çalışmalara göre; sosyal medyanın maliyet açısından uygun olması, kuruluşun üyelerine yönelik görüntülü/sesli paylaşım, etkinlik ve mesaj yoluyla ulaşabilme, seslerini daha gür biçimde duyurma avantajı ayrıca STK'ların bağış kampanyaları, etkinlik haberi paylaşımı haricinde, kriz iletişimini de aktif bir biçimde sosyal medya aracılığıyla yürüttükleri (Gümüş ve Ağaççı, 2018) ulaşılan sonuçlardandır. Çevreci STK özelinde yürütülmüş çalışmalardan örnek vermek gerekirse sivil toplum kuruluşlarının sosyal medyayı fikir savunuculuğu, dijital eylemciliğe çağrı, kitle fonlaması, imza kampanyası çerçevesinde kullandığı kullanıcılarla diyalogsal iletişim kurduğu (Saatçioğlu, 2017) belirtilirken; Alemdar ve Kocaömer (2019) 3 farklı çevreci STK'nın paylaşımlarını birlikte değerlendirmiş, sosyal medya hesabında diyalogsal ilkelerin sağlanmasına karşın iletişimin STK'lardan kamuya doğru tek yönlü gerçekleştiğinin altını çizmiştir.

Kadın dernekleri özelinde gerçekleştirilmiş araştırmalarda; hız ve daha fazla kişiye ulaşım (Aksu, 2017); tepki konularını iletme (kadın cinayetleri, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, kadın-çocuk istismarı), destek (hukuki, psikolojik, sosyal) ve işbirliği geliştirme (diğer STK'lar, siyasi partiler ve yerel yönetim (Alemdar, Elgün ve Maden, 2018); kadınların fiziksel bütünlüğüne zarar veren eylemlere yönelik tepkiler, eleştiriler ve talepler konusunda diğer aktörler ve sıradan kullanıcılar ile etkileşime girme (Altuntaş ve Alemdar, 2022) mekanizması olarak sosyal medyanın kullanımı gözlenmektedir.

Sivil toplum kuruluşlarının sosyal medyada çevrimiçi kampanyalar ve çok sayıda destekçiyi çeken bir geri bildirim döngüsü oluşturması taraflar arasında simetrik bir ilişkiyi beslemektedir (Albanna, Alalwan ve Al-Emran, 2022; Greenberg ve MacAulay, 2009). Bu noktada STK'ların faaliyetleri için önemli destekler elde etmek ve hedef kamularıyla diyalogsal düzlemde etkileşimde kalmak için sosyal medyayı kullandıkları görülmektedir. Sosyal medyanın katılımcı, etkileşimli, çift yönlü, diyalog temelli bir iletişimi hem teknolojik altyapısında hem de felsefesinde barındırıyor olması, bu çalışmanın analiz sürecine yön vermiştir.

Sosyal Medyanın Diyolojik İletişim Bağlamında İncelenmesi

Sosyal medya kurumlara hedef kitleleri ile halkla ilişkiler ve iletişim etkinliklerinde ve stratejilerinde diyalogu merkeze koyma fırsatını sunmaktadır. Organizasyonların günümüz koşullarında ve değişen rekabet ortamında hedef kitleleriyle birebir ve yüz yüze iletişimin yerini tutacak iletişim stratejilerini oluşturmaları ve yerine getirmeleri önem kazanmıştır. İnternet ortamlarında yerine getirilen halkla ilişkiler faaliyetlerinin diyalogsal iletişim ölçütünde değerlendirilebilmesi için 5 kriterin varlığından söz edilmiştir. Kent ve Taylor (1998) söz konusu kriterleri şu şekilde açıklamıştır:

Diyalogsal Döngü İlkesi

Kurumların hedef kitleleriyle simetrik iletişim sağlaması için rehber görevi gören diyalogsal döngü ilkesi, hedef kitlelere kurumu sorgulama imkanı sunmuştur. Bununla birlikte kurumlara da problem çözme ve şüpheleri ortadan kaldırma fırsatını vermiştir. Diyalojik iletişimin yerine getirilmesi için söz konusu araç amaca uygun bir biçimde kullanılmalı ve hedef kitlenin soru ve istekleri yanıt bulmalıdır. Aksi halde hedef kitleyle diyalogu sağlamak mümkün olmayacaktır.

Bilginin İşe Yararlılığı İlkesi

Kurumun web üzerinden aktardığı bilgiler yalnızca kurumun kendi çıkarları için değil hedef kitlenin kazanımlarına da yönelik olmalıdır. Buradaki temel amaç enformasyonu elde etmiş hedef kitlenin diyaloga katılımını sağlamaktır.

Tekrar Ziyaretlerin Sağlanması

Kurumların internetteki sayfaları, profilleri hedef kamuların ilgisini çekip ziyaretlerini tekrarlayacak bir biçimde yapılandırması gerekmektedir. Kurumun internet sayfaları ve hesapları güncelliğini koruması önem kazanmıştır. Güncel bir internet sitesi hedef kitlenin ilgisini daha fazla çekeceği gibi kurumla hedef kitle arasında diyalog zeminini de ortaya çıkaracaktır. Bunun yanında yalnızca güncelliğin sağlanıp bilgi aktarımının sağlanması tek yönlü bir iletişim etkinliği yaratabilir. Çevrim içi soru sorma, özel forumlar gibi etkinliklerle diyalog zemininin oluşturulması gerekmektedir. Sıkça sorulan sorular, dokümanlar ulaşabilme ve kaydedebilme, e-posta yoluyla bilgi sahibi olabilme gibi imkanlar ziyaretin tekrarını sağlayacak bir diğer araçlardır. Tüm bu düzenlemeler halkla ilişkiler uygulayıcıları kontrolünde oluşturulmalıdır.

Ara Yüzün Kullanışlılığı İlkesi

Kuruma ilişkin bilgiler sitede belirli bir düzenle ve sistemle verilmelidir. Kullanıcılar dilediklerinde ulaşmak istedikleri bilgileri temin edebilmeli ve bu bilgileri kolayca anlayabilmelidir. Metin ve grafikler site içinde dengeli bir biçimde dağılmalı ve aşırı grafik kullanımı/aşırı metin kullanımından kaçınılmalıdır.

Ziyaretçileri Elde Tutma İlkesi

Kullanıcıların kurumun sitesinde olabildiğince çok vakit geçirmesi önemlidir. Bunun sebebi de kurumun hedef kitlesiyle diyalogsal iletişim kurması gerektiğidir. Kullanıcıların kurumun sitesini tekrar ziyaret etmesi ve/veya ayrılmaması için site içinde verilen linklerin kurumla ilgili temel linklerin olmasına dikkat edilmelidir.

Kent ve Taylor'un (1998) bahsetmiş olduğu diyalogsal ilkeler etrafında markaların, kurumların sosyal medya ortamlarındaki iletişim ve halkla ilişkiler faaliyetlerini inceleme çeşitli araştırmalara (Baumgarten, 2011; Gao, 2016; Greenberg ve MacAulay, 2009; Kim, Chun, Kwak ve Nam, 2014; Türkal ve Güllüpunar, 2017; Yue, Qin, Vielledent, Men ve Zhou, 2021; Wang ve Yang, 2020) konu olmuştur.

Alanyazında konuyla ilgili sıklıkla referans gösterilen çalışmalar arasında yer alan Wang ve Yang (2020); The NonProfit Times tarafından listelenen kâr amacı gütmeyen en iyi 100 şirket arasından seçtikleri kuruluşun resmi Twitter hesabını Kent ve Taylor'un (1998) diyolojik ilkeleri etrafında analiz etmişlerdir. Çalışmada diyolojik ilişkiler kurmak için kurumların Twitter'ı nasıl kullandıklarını ölçmek amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına dayanarak kâr amacı gütmeyen kuruluşların resmi Twitter hesaplarındaki paylaşımlarında diyolojik ilkelerden ziyade bilginin işe yararlılığı, tekrar ziyaretlerin artırılması ve yapışkanlık faktörüne yönelik paylaşımlar olduğu ve kâr amacı gütmeyen kurumların bu ilkeleri diyolojikal döngü ilkesine göre çok daha öncelediği ifade edilmiştir. Alanyazında benzer konu ile ilgili yapılmış önemli çalışmalardan bir diğeri Türkal ve Güllüpunar'ın (2017) kurumsal işletmelerin diyolojikal halkla ilişkiler uygulamalarının sosyal medya bağlamında incelenmesini konu alan ve sosyal medyayı, sosyal etkileşimi merkez alan diyalog temelinde kullanıp kullanmadığını ortaya koyduğu araştırmadır. Çalışmada incelenen kuruluşların kamuları ile diyalogun sosyal medyada çok fazla gerçekleşmediği ve sosyal medyayı kurumların önemli bir kısmının diyolojikal halkla ilişkiler çerçevesinde yeterli ölçüde kullanmadığına ulaşılmıştır.

Bu çalışmada; sivil toplum kuruluşlarının sosyal medya hesaplarının diyolojik ilkeler etrafında incelenmesinin ardından Grunig'in (1990) halkla ilişkiler modelleri bağlamında sosyal medyayı kullanım pratikleri analiz edilecektir. Sözü edilen halkla ilişkiler modelleri (Grunig, 1990); basın ajansı modeli, kamuoyu bilgilendirme modeli, iki yönlü asimetric model ve iki yönlü simetric model olmak üzere temel anlamda dört modelden oluşmaktadır. *Basın ajansı modeli*; halkla ilişkiler uygulayıcıları asimetric bir yaklaşımla organizasyonları için tanıtım yaparak medyanın ilgisini kazanmayı amaçlamıştır. Medyaya bilgi sağlamak amacıyla tek yönlü bir çaba söz konusudur. *Kamuoyu bilgilendirme modeli*; gazeteciliğin fikir ve uygulamalarına aşına olan uygulayıcılar tarafından yürütülen halkla ilişkiler modelidir. Bu model doğası gereği tek yönlü ve asimetric olup, genellikle organizasyonla ilgili olumlu bilgilerin yayılmasını içermektedir. *İki yönlü asimetric model*; bu modelde kurum kendi davranışını değiştirmeden hedef kamularının desteğini almak hedeflenerek bu doğrultuda mesajlar iletilmiştir. *İki yönlü simetric model*; iki yönlü simetric modelde halkla ilişkiler uygulayıcıları organizasyon ile hedef kamular arasındaki ilişkiyi iyileştirmek için çabalamaktadırlar. Bu modelin halkla ilişkiler faaliyetlerinin sürdürülmesi için en mükemmel yol olduğu savunulmaktadır.

Yöntem

Çevrimiçi ortamlar, hem markalara yönelik içeriklerin hem de markanın kendisinin oluşturmuş olduğu paylaşımların ölçülebileceği, analizinin gerçekleştirilebileceği bir alandır. Bu alanlarda oluşturulan paylaşımlara yönelik içeriğin niteliği, içeriğin kaynağı, içeriğin hacmi gibi birtakım analizler farklı tekniklerle gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada çevrim içi paylaşımlardan elde edilen elektronik veri seti niceliksel içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma Deseni

Çalışmada AHBAP platformunun resmi twitter hesabı incelenmekte; paylaşımların diyolojikal iletişim ve halkla ilişki modelleri etrafında nasıl kullanıldığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda betimsel araştırma desenine başvurulmuştur. Betimsel araştırmada amaç; elde edilen bulguları düzenleyip yorumlayarak ilgili okuyucuya iletmektir. Bundan dolayı çalışma kapsamında elde edilen veriler sistematik bir biçimde betimlenip ve ardından bu betimlemeler yorumlanarak, sebep-sonuç ilişkileri irdelenmiş ve birtakım sonuçlar ortaya çıkarılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Evren ve Örneklem

Araştırmada uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Platformun resmi twitter hesabı (@ahbap) 01 Ocak 2022 – 01 Mart 2022 tarihleri arasında yaklaşık 60 gün boyunca incelenmiştir. Toplamda 172 tweet içerik analizine tutulmuştur.

Tablo 1
Resmi Twitter Adresi

	Resmi Twitter Adresi	Takipçi Sayısı (2022)	Takip Ettiği Kullanıcı Sayısı (2022)
AHBAP	https://twitter.com/ahbap	639.3 B	82

Veri Toplama Araçları

Twitter günümüzde etkisi ve kullanım alanı genişliği, kurumların bilgi paylaşımı ve hedef kamularla etkileşimi bakımından önemli bir sosyal medya aracı ve mikroblogtur. Bu noktada sivil toplum kuruluşlarının (STK), hedef kamularla sürdürdükleri iletişim ve etkileşime dair veriler twitter üzerinden, AHBAP organizasyonu özelinde elde edilmeye çalışılmıştır. AHBAP'ın resmi Twitter profilinde yer alan gönderiler diyalogsal ilkeler etrafında toplanarak incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın ana araştırma sorularını “AHBAP platformunun Twitter paylaşımları hangi diyalog ilkeleri ile açıklanabilir?” ve “AHBAP platformunun Twitter paylaşımları hangi halkla ilişkiler modeline uygun düşmektedir?” oluşturmaktadır. Bu doğrultuda;

Araştırma sorusu 1'e yanıt aranırken Kent ve Taylor'ın (1998) çalışmasına ve Köseoğlu ve Köker'in (2014) Türk Üniversitelerinin diyalogsal iletişim açısından twitter analizine uyarlanan versiyonuna dayalı olarak geliştirilen kod cetveli; araştırma sorusu 2'ye yanıt ararken ise Waters ve Jamal'in (2011) çalışmalarında belirlediği kodlama kriterleri baz alınmıştır. (Basın ajansı modeli: Duygu ifadeleri [heyecan, şaşırma, mutluluk, korku, umut, mizah, üzüntü], duygusal resimleri ve hikayeleri paylaşma. Kamuoyu bilgilendirme modeli: Duyurular, yaklaşan tarihler, raporlar, kişisel veriler, web site vb. ilgili yerlere linkler, araştırma sonuçları, video, broşür ve resim paylaşımları. İki yönlü asimetrik model: Takipçileri artırma çabaları, STK'ya üye elde etme, katılımcıları tanımak için dış dünyada buluşma talepleri, çevrim içi forumlar veya STK'nın diğer sosyal medya hesaplarına yönlendirme, çevrim içi dilekçe imzalamaya talebi. İki yönlü simetrik model: @takipçi ile başlayan meşru bir diyalog yaratmak, çatışma ya da problem çözmeye çalışma.)

Araştırma Etiği

Gerçekleştirilen bu çalışma bir saha çalışması olmadığından dolayı etik kurul onay sürecini gerektirmemektedir. Çalışmamız kamuya açık olan tweetlere dayanmaktadır. Söz konusu tweetlere içerik analizi yapıldığı için de söz konusu süreçlere ihtiyaç doğmamıştır.

Bulgular

Çalışmada ilk olarak Kent ve Taylor'ın (1998) belirtmiş olduğu diyalogsal ilkeler etrafında tablo 2'de de gösterildiği üzere dört prensipte bulgular elde edilmiştir. Bunlar; diyalogsal döngü, bilginin işe yararlığı, tekrar ziyaretlerin artırılması ve yapışkanlık faktörüdür. Bununla birlikte, AHBAP derneğinin twitter paylaşımları halkla ilişkiler modellerinden basın ajansı, kamuoyu bilgilendirme, iki yönlü asimetrik ve iki yönlü simetrik model olmak üzere, bu modellerden hangi modele uygun düşüğüne yönelik olarak elde edilen bulgular tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2

Diyalogsal İlke Skorları

	Diyalogsal Döngü	Bilginin İşe Yararlığı	Tekrar Ziyaretlerin Artırılması	Yapışkanlık Faktörü
AHBAP	7	12	3	4
Aralık	0-10	0-14	0-6	0-5

Diyalogsal Döngü

Diyalogsal döngü toplamda 10 maddeden oluşmakta ve diyalogsal niteliklerin ilk boyutunu meydana getirmektedir. Bu prensipte, AHBAP resmi twitter hesabı ortalamasının üzerinde puana (7) sahiptir. Kurumun yöneticileriyle temasa geçecek herhangi bir aktiviteye rastlanılmamıştır. Bununla birlikte, kurumla ilgili bir ankete erişim imkanı verme ve araştırmacıların sorusuna yanıt verme maddelerinden puan alamamıştır. Ayrıca kurum, sadece ortak hesaplarını takibe alarak kendi bünyesi dışında herhangi bir hesabı takip etmemektedir.

Bilginin İşe Yararlılığı

Diyalogsal niteliklerin ikinci boyutunu oluşturan bilginin işe yararlılığı ilkesi toplam 14 maddeden oluşmaktadır. 14 maddenin 7'si profilde yer alan bilgilerle ilgili olurken, kalan 7 madde ise medya mensupları ve kurumun hedef kitlesi için sağlamış olduğu bilginin yararlılığı ile ilgilidir. Bu değerlendirmede kurum 12 puan almıştır. Kurumun profil resmi, başlık resmi ve resmi web sitesine ait bilgiler kurumun hesabında yer almaktadır. Kurum vizyonu ve misyonuna dair bilgilendirmeleri sıklıkla yaptığı görülmüştür. Medya organları için kurum yoğun olarak çeşitli içerikleri paylaşmış ve duyurmuştur. Kuruma bağlılığı kazandırma, üye kazandırma konusunda da çeşitli içerikleri paylaştıkları araştırma süresince gözlenmiştir.

Tekrar Ziyaretlerin Artırılması

Diyalogsal niteliklerin üçüncü boyutunu tekrar ziyaretlerin artırılması indeksi oluşturmaktadır. Burada toplam 6 madde vardır. Bu değerlendirmede kurum 3 puan almıştır. Kurum, resmi twitter hesabında meraklandırıcı ön bilgi paylaşımında bulunmamış, sık sorulan sorular kısmına herhangi bir yönlendirmeye ve kurumun web sitesindeki ya da bloğundaki sık sorulan sorular bölümlerine verilen linklere rastlanmamıştır.

Ziyaretçileri Elde Tutma (Yapışkanlık)

Diyalogsal niteliklerin son boyutunu yapışkanlık faktörü yapışkanlık faktörü 6 maddeden oluşmaktadır. Kurum bu prensipte ise 4 puan almıştır. Kurum resmi twitter hesabında yoğun olarak görsel içerikleri paylaşmıştır Aynı zamanda kurumun resmi twitter hesabı araştırmanın gerçekleştiği tarih aralığı boyunca güncel olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 3

Halkla İlişkiler Modeli Skorları

	Basın Ajansı	Kamuoyu Bilgilendirme	İki Yönlü Asimetrik	İki Yönlü Simetrik
AHBAP	2	5	4	-
Aralık	0-2	0-6	0-5	0-2

Araştırma sorusu 2'ye yanıt aramak amacıyla yapılan analizde sırasıyla; kamuoyu bilgilendirme modeli, iki yönlü asimetrik model ve basın ajansı modelinin kullanımı izlenmiştir. İki yönlü simetrik model kullanılmamıştır

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye'de faaliyet gösteren dijital aktivist bir oluşum olan AHBAP'ın, resmi twitter hesabı üzerinden yaptığı paylaşımlarda diyalog ilkeleri ve halkla ilişkiler modellerinin kullanımı değerlendirilmiştir.

Araştırma sorusu 1 etrafında, incelenen hesap Kent ve Taylor'ın (1998) belirtmiş olduğu diyalogsal ilkeler bağlamında değerlendirildiğinde kurumun diyalojik iletişime açık olduğu söylenebilir. Twitter bireylere, markalara, kurumlara çift yönlü iletişim imkanı tanıyan bir mecra olmakla birlikte kurumun bu mecraı amacına uygun olarak kullandığı diyalogsal döngü ilkesinden almış olduğu skorla söylenebilir.

Araştırma sorusu 2 ise kurumun resmi twitter hesabını halkla ilişkiler modelleri bağlamında nasıl kullandığı ile ilgilidir. Burada kamuoyu bilgilendirme modelinin ağırlığı gözlenmiştir. Kurum, twitter hesabında duyurular yapmakta ve kendisiyle ilgili olarak yoğun bir biçimde video, broşür ve fotoğraf paylaşımlarında bulunduğu görülmektedir. Tek yönlü bir bilgi akışının sağlandığı bu durum, kurumun hedef kamularından gelecek olan geri bildirimini dikkate almadığını gösterebilir. Web 2.0 teknolojisinin kullanıcılarına sunduğu etkileşim potansiyeli göz önüne alındığında, iki yönlü simetrik modelin hiç kullanılmamış olması diyalogun temeli olan çift yönlü iletişimi sağlama potansiyelinin dikkate alınmadığını gösterebilir. Lovejoy, Waters ve Saxton (2012), sivil toplum kuruluşlarının Twitter'ı geleneksel bir bilgi sübvansiyonu gibi kullanmaktansa gerçek bir paydaş katılımı için bir araç olarak kullanabileceğini belirtmektedir.

Oysa alan yazında sivil toplum kuruluşları ve yeni medya kullanımları ekseninde yürütülmüş çalışmalarda (Alemdar ve Kocaömer, 2019; Avidar, 2013; Greenberg ve MacAulay, 2009; Hether, 2014; Kim vd., 2014; Lovejoy ve Saxton, 2012; Waters ve Jamal, 2011;) tek yönlü bilgi akışının belirgin bir sonuç haline geldiği gözlenmektedir.

Alemdar vd. de (2018) kadın sivil toplum kuruluşlarının twitter kullanımlarına yönelik yürüttükleri çalışmada benzer şekilde halkla ilişkiler modelleri kapsamında tek yönlü iletişimin ağır bastığı ve kamuoyu bilgilendirme modelinin kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Hether (2014) Amerika Birleşik Devletleri'nde kâr amacı gütmeyen bir kuruluşun paydaşlarıyla iletişim kurmak için sosyal medyayı nasıl kullandığını ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiş ve kurumun Twitter gönderilerinin %58'inin halkla ilişkiler modellerinden kamuoyu bilgilendirme modelini, %24'ünün iki yönlü asimetrik modelini, %11'inin iki yönlü simetrik model ve %7'sinin ise basın ajansı modelini yansıttığını belirterek kurumun tek yönlü bir iletişim sürecini gerçekleştirdiğini ortaya koymuştur.

Beverly (2013) gerçekleştirdiği çalışmayı diyalojik ilkeler ve halkla ilişkiler modelleri açısından değerlendirmiş ve örneklem grubunda yer alan kurumların Twitter'ı etkileşimli, diyalojik ilkeler etrafında kullanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca halkla ilişkiler açısından bakıldığında, kurumların Twitter'ı iki yönlü simetrik model bağlamında değerlendirmediklerini aktarmıştır.

Bu çalışmada da hem diyalogsal iletişim bağlamında resmi twitter hesabı incelenmiş ve tweetler analiz edilmiş hem de halkla ilişkiler modelleri (basın ajansı modeli, kamuoyu bilgilendirme modeli, iki yönlü asimetrik model, iki yönlü simetrik model) bağlamında nasıl kullandığı ele alınmıştır. Kurum resmi twitter hesabını, diyalogsal ilkeler kıstasında değerlendirildiğinde alan yazın dikkate alınarak diyalojik iletişime uygun olarak kullandığı görülmekle birlikte halkla ilişkiler modellerinden iki yönlü simetrik modele uygun bir kullanım görülmemiştir. Diyalojik iletişime uygun bir resmi twitter hesabının halkla ilişkiler modellerinden iki yönlü simetrik modele uygunluk göstermemesi düşündürücüdür. Burada diyalojik iletişim prensibiyle halkla ilişkiler modellerinden iki yönlü simetrik model arasında alan yazında bir ayrışma olduğu açıktır. Diyalogun iki yönlü iletişim, karşılıklı etkileşim ile yakından ilgili olduğu unutulmamalıdır. Nchabeleng, Botha ve Bisschoff (2018), yaptıkları çalışmada sivil toplum kuruluşlarına halkla ilişkiler faaliyeti olarak sosyal medyanın önemli bir alternatif sunduğunu ve kuruluşların faaliyetlerini iyileştirme imkanını elde ettiğini aktarmıştır. Bununla birlikte, sosyal medyanın bir etkileşim kanalı olmasından ötürü buna uygun stratejiler geliştirmesinin önemine değinmiştir.

Söz konusu çalışmada, kurumun twitter'ın doğasında var olan iki yönlü etkileşim ve iletişimi yeterince kullanmadığı görülmüştür. Aynı zamanda, takipçi sayıları incelendiğinde yalnızca kendi

kurumıyla ilgili hesapların takip edilmesi hedef kitlesiyle etkileşimi ve onlardan haberdar olma konusunda eksik kaldığı söylenebilir. Kurum, twitter'ı daha çok duyurularında, haberlerinde ve faaliyetlerinde hedef kamularını bilgilendirme aracı olarak gördüğü söylenebilir. Wang ve Yang (2020), sivil toplum kuruluşlarının Twitter'ı esas olarak çevrimiçi bir diyalog forumu olarak kullandığında, halklarıyla diyolojik ilişkiler oluşturup bunu sürdürebileceğini ve potansiyel krizleri yönetebileceklerini aktarmıştır.

Söz konusu bu araştırmanın bulguları ve literatürde yer alan diğer çalışmalar (Di Lauro, Tursunbayeva ve Antonelli, 2019; Lovejoy ve Saxton, 2012; Nchabeleng, Botha ve Bisschoff, 2018; Njeri ve Mberia, 2018; Rashid, Idris, Zulfkiflee, Yahaya ve Ramesh, 2021; Ruelle ve Peverelli, 2017; Tao, Li, Chen ve Ji, 2021; Wang ve Yang, 2020;) göz önüne alındığında sivil toplum kuruluşlarının hedef kamularıyla karşılıklı etkileşim ve iletişim ortamını sağlaması, bu ortamlardan kurum adına somut ve/veya soyut kazanımlar elde etmesi için bu yeni medya ortamlarını daha aktif, nitelikli ve motive edici bir kullanım tarzını seçmesi önerilmektedir. Sosyal medyanın önemli ve etkili araçlarından olan Twitter'dan diyologsal çerçevede fayda sağlamakla beraber hedef kamularla iletişimlerinde iki yönlü simetrik modelin tercih edilmesi yine kurumun çevresiyle olan bağına güçlendireceği düşünülerek tavsiye edilmektedir.

İlgili araştırma 01 Ocak 2022 - 01 Mart 2022 arasında kısa bir zaman dilimi sayılacak tarihte yapılmıştır. Twitter adresinin nitelikli sunumu ve güncellenme durumu sadece bu tarihlerde değerlendirilmiştir. Kurumların twitter hesapları dinamik bir yapıya sahip olduğu için belirli tarih aralıklarıyla analizler gerçekleştirilebilir ve yapılan geçmiş analizler arasında karşılaştırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makalede birinci yazar %50, ikinci yazar %50 oranında katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Aksu, O. (2017). Yeni toplumsal hareketler bağlamında sosyal medya kullanımı analizi: Kadın dernekleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 146-159.
- Albanna, H., Alalwan, A. A. and Al-Emran, M. (2022). An integrated model for using social media applications in non-profit organizations. *International Journal of Information Management*, 63, 1-15.
- Alemdar, M. Y. ve Kocaömer, C. (2019). Çevreci sivil toplum kuruluşlarının instagram paylaşımlarını diyologsal ilkeler ve halkla ilişkiler modelleri bağlamında okumak. *Connectist: Istanbul University Journal of Communication Sciences*, (59), 299-331.
- Alemdar, M., Elgün, A. ve Maden, D. (2018). Türkiye'de kadın sivil toplum kuruluşlarının twitter kullanımına yönelik bir araştırma. S. Mavruk Biçer (Ed.). *Bilge kağan 1. international science congress*, içinde (ss. 251-261). Adana: İdea Modern
- Altuntaş, B. ve Alemdar, M.Y. (2022). Dijital feminist aktivizmde iletişim ağı olarak Twitter kullanımı. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 862-891.
- Avidar, R. (2013). The responsiveness pyramid: Embedding responsiveness and interactivity into public relations theory. *Public Relations Review*, 39(5), 440-450.

- Baumgarten, C. (2011). Chirping for charity: How US nonprofit organizations are using Twitter to foster dialogic communication. *The Elon Journal Of Undergraduate Research In Communications*, 2(2), 5-14.
- Beverly, J. A. (2013). *Public relations models and dialogic communication in the twitterverse: An analysis of how colleges and universities are engaging their public through Twitter*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Bosch, T. (2017). Twitter activism and youth in South Africa: The case of #rhodesmustfall. *Information, Communication & Society*, 20(2), 221-232.
- Büscher, B., Koot, S. and Nelson, I. L. (2016). Nature 2.0: New media, online activism and the cyberpolitics of environmental conservation. *Geoforum*, 100(79), 111-113.
- Brodock, K. (2010). Economic and social factors: the digital (activism) divide. M. Joyce (Ed.), *Digital activism decoded: The new mechanics of change* in (pp. 71-85). New York: International Debate Education Association.
- Carty, V. and Onyett, J. (2006). Protest, cyberactivism and new social movements: The reemergence of the peace movement post 9/11. *Social Movement Studies*, 5(3), 229-249.
- Ciszek, E. L. (2017). Todo mejora en el ambiente: An analysis of digital lgbt activism in Mexico. *Journal of Communication Inquiry*, 41(4), 313-330.
- Considine, S. (2009). Homepage: Internet activism and women. *Field:journal*, 3(1), 133-142.
- Di Lauro, S., Tursunbayeva, A. and Antonelli, G. (2019). How nonprofit organizations use social media for fundraising: A systematic literature review. *International Journal of Business and Management*, 14(7), 1-22.
- Dumitrica, D. (2021). Integrating social media in ngo strategic communication: Lessons from dutch ngos' communication practices. G. Sorce (Ed.), *Global perspectives on ngo communication for social change* in (pp. 73-89). New York: Routledge.
- Edwards, F., Howard, P.N. and Joyce, M. (2013, November 20). *Digital activism and non-violent conflict*. Retrieved from <https://dpp.ceu.edu/sites/spp.ceu.hu/files/attachment/article/418/usipdigitalactivismreportv6.pdf>, in 28.03.2023
- Foronda-Robles, C. and Galindo-Pérez-de-Azpillaga, L. (2021). Territorial intelligence in rural areas: The digitization of non-profit associations through social media. *Technology in Society*, 4(64), 1-11.
- Fuchs, C. (2006). The self-organization of cyberprotest. K. Morgan, Konrad, C. Brebbia and J. Spector (Eds.), *The internet society II. advances in education, comerce & governance* in (pp. 275-295). Southampton/Boston: WIT Press
- Gao, F. (2016). Social media as a communication strategy: Content analysis of top nonprofit foundations' micro-blogs in China. *International Journal of Strategic Communication*, 10(4), 255-271.
- George, J. J. and Leidner, D. E. (2019). From clicktivism to hacktivism: Understanding digital activism. *Information and Organization*, 29(3), 100249.

- Ghobadi, S. and Clegg, S. (2015). These days will never be forgotten...: A critical mass approach to online activism. *Information and Organization*, 25(1), 52-71.
- Greenberg, J. and MacAulay, M. (2009). Npo 2.0? Exploring the web presence of environmental nonprofit organizations in Canada. *Global Media Journal: Canadian Edition*, 2(1), 63-88.
- Grunig, J. E. (1990). Theory and practice of interactive media relations. *Public Relations Quarterly*, 35(3), 18-23.
- Grunig, J. E. (1989). Sierra club study shows who become activists. *Public Relations Review*, 15(3), 3-24.
- Gümüş, N. ve Ağaçci, L. (2018). Sivil toplum örgütlerinin pazarlama iletişimde sosyal medya kullanımı: Kızılay ve yeşilay üzerinde bir araştırma. *Third Sector Social Economic Review*, 53(2), 637-661.
- Hether, H. J. (2014). Dialogic communication in the health care context: A case study of kaiser permanente's social media practices. *Public Relations Review*, 40(5), 856-858.
- Holtzhausen, D. R. (2007). Activism. E. L. Toth (Ed.), *The future of excellence in public relations and communication management: Challenges for the next generation* in (pp. 357-380). New York: Routledge.
- Jahng, M. R. and Lee, N. (2018). When scientists tweet for social changes: Dialogic communication and collective mobilization strategies by flint water study scientists on Twitter. *Science Communication*, 40(1), 89-108.
- Joyce, M. (2010). *Digital activism decoded: The new mechanics of vchange*. New York: International Debate Education Association.
- Jun, J. (2011). How climate change organizations utilize websites for public relations. *Public Relations Review*, 37(3), 245-249.
- Kent, M.L. and Taylor, M. (1998). Building dialogic relationships trough the world wide web. *Public Relations Review*, 24(3), 321-334.
- Kim, D., Chun, H., Kwak, Y. and Nam, Y. (2014). The employment of dialogic principles in website, Facebook, and Twitter platforms of environmental nonprofit organizations. *Social Science Computer Review*, 32(5), 590-605.
- Kiraz, S. ve Kestel, S. (2017). Kadınların madun sorunsalı ve bir alternatif olarak yeni medyada dijital aktivizm: Change.org. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (53), 139-163.
- Köseoğlu, Ö. ve Köker, N. E. (2014). Türk üniversiteleri Twitter'ı diyologsal iletişim açısından nasıl kullanıyor: Beş Türk üniversitesi üzerine bir içerik analizi. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 4(8), 213-238.
- Lim, W. M., Lim, A. L. and Phang, C. S. C. (2019). Toward a conceptual framework for social media adoption by non-urban communities for non-profit activities: Insights from an integration of grand theories of technology acceptance. *Australasian Journal of Information Systems*, (23), 1-11. <https://doi.org/10.3127/AJIS.V23I0.1835>
- Lovejoy, K., Waters, R. D. and Saxton, G. D. (2012). Engaging stakeholders through Twitter: How nonprofit organizations are getting more out of 140 characters or less. *Public Relations Review*, 38(2), 313-318.

- Lovejoy, K. and Saxton, G. D. (2012). Information, community, and action: How nonprofit organizations use social media. *Journal of Computer-mediated Communication*, 17(3), 337-353.
- Mavnacıoğlu, K. (2022). Dijital çağda pazarlama iletişimi etiği üzerine bir değerlendirme. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 52-66.
- Misgav, C. and Fenster, T. (2018). Day by day-protest by protest: Temporal activism and the feminist Mizrahi right to the city. *Cities*, (76), 29-35.
- Mitu, B. and Camacho Vega, D. O. (2014). Digital activism: A contemporary overview. *Revista de Stiinte Politice*, (44), 103-112.
- McQueen, D. (2018). Turning a deaf ear to the citizen's voice. Digital activism and corporate (Ir) responsibility in the North Dakota access pipeline protest. G. Grigore, A. Stancu and D. McQueen (Eds.), *Corporate Responsibility and Digital Communities*, in (pp. 51-78) London: Palgrave MacMillan.
- Nchabeleng, M., Botha, C. J. and Bisschoff, C. A. (2018). The uses, benefits and limitations of social media for public relations in South African non-governmental organisations. *Journal of Business and Retail Management Research*, 12(3), 13-25
- Njeri, P. N. and Mberia, H. (2018). Effects of social media usage on non-governmental organizational performance: A case of selected ngos in Nairobi County. *International Journal of Recent Research in Social Sciences and Humanities*, 5(4), 169-175.
- Özçifçi, V. (2020). Sosyal medyanın tüketicilerin satın alma niyeti üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 206-223.
- Pathak, J. P. (2013, December 10). Popular culture: A cliché or empowering the masses? Kolkata. Ugc sponsored national seminar, Gauhati University: Department of English Netaji Nagar College,.
- Phillip D. and Young P (2009). *Online public relations: A practical guide to developing an online strategy in the world of social media* (2nd ed.). London: Kogan Page Limited.
- Rashid, A. A., Idris, M. I., Zulkiflee, N. S., Yahaya, A. Y. and Ramesh, P. (2021). The correlation of social media activity and engagement of a health ngo with the outcome of fundraising efforts during the covid-19 pandemic. *Bangladesh Journal of Medical Science*, 20(5), 148-154.
- Ruelle, O. and Peverelli, P. (2017). The discursive construction of identity through interaction on social media in a Chinese ngo. *Chinese Journal of Communication*, 10(1), 12-37.
- Saatçioğlu, E. (2017). Sivil toplum örgütlerinin sosyal medya kullanımları: Greenpeace Türkiye Facebook sayfası örneği. *Selçuk İletişim*, 10(1), 158-187.
- Sandoval-Almazan, R. and Gil-Garcia, J. R. (2014). Towards cyberactivism 2.0? Understanding the use of social media and other information technologies for political activism and social movements. *Government Information Quarterly*, 31(3), 365-378.
- Tao, W., Li, Z. C., Chen, Z. F. and Ji, Y. G. (2021). Public responses to nonprofit social media messages: The roles of message features and cause involvement. *Public Relations Review*, 47(2), 1-13.

- Toledano, M. (2016). Advocating for reconciliation: Public relations, activism, advocacy and dialogue. *Public Relations Inquiry*, 5(3), 277–294.
- Türkal, İ. ve Güllüpunar, H. (2017). Diyalojsal halkla ilişkiler bağlamında sosyal medya kullanımı: Türkiye’de ilk 100’de yer alan şirketler üzerine bir inceleme. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 5(2), 591-618.
- Uysal, N. and Yang, A. (2013). The power of activist networks in the mass self-communication era: A triangulation study of the impact of WikiLeaks on the stock value of Bank of America. *Public Relations Review*, 39(5), 459–469.
- Wang, Y. and Yang, Y. (2020). Dialogic communication on social media: How organizations use Twitter to build dialogic relationships with their publics. *Computers in Human Behavior*, (104), 1-8.
- Waters, D.R. and Jamal, Y.J. (2011). Tweet, tweet, tweet: A content analysis of nonprofit organizations twitter updates. *Public Relations Review*, 37(3), 321-324.
- Weberling, B. (2012). Framing breast cancer: Building an agenda through online advocacy and fundraising. *Public Relations Review*, 38(1), 108-115.
- Xiong, Y., Cho, M. and Boatwright, B. (2019). Hashtag activism and message frames among social movement organizations: Semantic network analysis and thematic analysis of twitter during the #metoo movement. *Public Relations Review*, 45(1), 10-23.
- Yang, A. and Taylor, M. (2010). Relationship-building by Chinese engos’ websites: Education, not activation. *Public Relations Review*, 36(4), 342–351.
- Yegen, C. (2014). Bir dijital aktivizm biçimi olarak slaktivizm: Change.org örneği. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 84-108
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin
- Yue, C. A., Qin, Y. S., Vielledent, M., Men, L. R. and Zhou, A. (2021). Leadership going social: How us nonprofit executives engage publics on Twitter. *Telematics and Informatics*, (65), 1-15.

Extended Abstract

Introduction

With the developments in communication technologies, communication has gained a new dimension and new channels have been included in this process. New media, which is undoubtedly the most important indicator of this, has become a new alternative field for individuals, brands and organisations to communicate and interact with their environment/target audiences. Many new media tools such as social networking platforms, blogs, websites, video sharing sites have become important communication tools of today. In these new communication environments, individuals can perform activities such as information exchange and information sharing with their environment, and institutions can directly communicate with their target audiences by using social media (Özçiğçi, 2020). Especially for non-profit non-governmental organisations, new media has become an important medium for activities such as reaching their target audiences, gaining volunteers, mobilising individuals, and establishing two-way communication because they are inexpensive and allow for immediate as well as uninterrupted communication. This study addresses this question and evaluates the communication strategies of activist groups that are non-governmental organizations in the context of communication and public relations models. The first part of the study explains the concepts of activism and digital activism and then discusses the use of social media by civil society organizations. Social media offers organizations the opportunity to establish a dialog with their target groups. At the same time, organizations in new media environments may prefer to structure their communication strategies according to dialogic principles. These dialogic principles were established by Kent and Taylor (1998), and studies were found in the literature on the extent to which organizations take these principles into account when managing their new media accounts and interacting with target audiences. However, this study examines the use of social media by institutions not only in the context of dialogic principles, but also in terms of public relations models. In this respect, it differs from other studies in the literature. Consistent with the study's objective, the official Twitter account of AHBAP, a digital activist group that defines itself as a goodness activist and a digital activist group, was selected for study to examine the use of social media by digital activist groups in the context of dialogic principles and public relations models. Posts between January 01, 2022 and March 01, 2022 were the subject of the analysis. The findings were analyzed according to Kent and Taylor's (1998) dialogic principles and evaluated in the context of Grunig's (1990) four public relations models.

1. What dialogue principles can be used to explain the Twitter shares of the AHBAP platform?
2. Which public relations model does the Twitter shares of the AHBAP platform fit?

Method

The electronic data set obtained from online shares was analyzed using the quantitative content analysis technique. This study examines the official Twitter account of the AHBAP platform to determine how posts are used in the context of dialogic communication and public relations models. The electronic dataset obtained from the online posts was analyzed using quantitative content analysis. Convenient sampling technique was used in the research. The official Twitter account of the platform (@ahbap) was studied for approximately 60 days between January 01, 2022 and March 01, 2022, and 172 tweets were analyzed to content analysis.

The research questions of the study are: Which dialogue principles can explain the Twitter posts of the AHBAP platform? Which model of public relations is appropriate for the Twitter posts of the AHBAP platform?

The use of dialogue principles and models of public relations in the posts of AHBAP, a digital activist group operating in Turkey, on its official Twitter account was evaluated.

Findings

Evaluating the analyzed representation in the context of the dialogic principles formulated by Kent and Taylor (1998) around research question 1, it can be said that the organization is open to dialogic communication. Although Twitter is a channel that allows two-way communication with individuals, brands and institutions, it can be said with the score that the institution uses this channel according to its purpose the principle of dialogic cycle.

Research question 2 addresses how the organization's official Twitter account is used in public relations models. The weight of the public information model was observed. The institution makes announcements on its Twitter account and it can be seen that it shares videos, brochures and photos intensively. This situation of one-way information flow may indicate that the organization is not considering feedback from its target audiences. Considering the interaction potential that Web 2.0 technology offers to its users, the fact that the bidirectional symmetric model has never been used may indicate that its potential to provide bidirectional communication, which is the basis of dialogue, has not been taken into account Account.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In this study, the official Twitter account was examined in the context of dialogic communication, and tweets and their usage were considered in the context of public relations models (press agency model, public information model, two-way asymmetric model, two-way symmetric model). Looking at the literature, evaluating the institution's official Twitter account according to dialogic principles, it is found that it is used according to dialogic communication, but no use according to the bidirectional symmetric model from public relations (PR) models. It is thought-provoking that an official Twitter account suitable for dialogic communication does not conform to the bidirectional symmetric model from PR models. At the same time, analyzing the number of followers, we can see that it is not possible to interact with and be informed about the target audience by following only the accounts related to one's own organization. It can be said that the institution considers Twitter mainly as a means of informing target audiences in its announcements, news and activities.

Considering the results of this research and other studies in the literature, it is recommended that non-governmental organizations should choose a more active, qualified and motivating use of these new media environments in order to create a two-way interaction and communication environment with their target audiences and to obtain tangible and/or intangible gains on behalf of the institution from these environments. Although Twitter, one of the most important and effective tools of social media, offers advantages in the dialogical framework, it is recommended to prefer the two-way, symmetrical model in communication with target audiences, as it strengthens the institution's bond with its environment.

Enstrüman Çalan ve Çalmayan Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlamalarının Karşılaştırılması

Leylahan DAĞLI ŞAHİN
Şehit Zemci Doğan Ortaokulu Aydıncık/Yozgat
leylasaygin29@gmail.com
ORCID ID: 0009-0003-5051-9337

Özgür BABAYİĞİT
Yozgat Bozok Üniversitesi
ozgur.babayigit@bozok.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-6123-0609

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1301820
Geliş Tarihi: 24.05.2023	Revize Tarihi: 26.07.2023
	Kabul Tarihi: 27.07.2023

Atf Bilgisi

Dağlı Şahin, L. ve Babayigit, Ö. (2023). Enstrüman çalan ve çalmayan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlamalarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 568-580.

ÖZ

Bu çalışmada enstrüman çalan ve çalmayan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlamalarının karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinin biri olan ilişkisel tarama deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Yozgat ilinin Aydıncık ilçesindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile tespit edilen 320 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin dinlediklerini anlamalarının tespiti için bir adet dinleme metni ve dinlediğini anlama testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin %68'inin herhangi bir enstrüman çalmadığı, %32'sinin enstrüman çaldığı tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarısının 100 üzerinden 57 puan olduğu belirlenmiştir. 57 puanın orta seviyede bir puan olduğu düşünülmektedir. Enstrüman çalmayan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı testi puan ortalaması yüz üzerinden 49 puandır. Enstrüman çalan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı testi puan ortalaması yüz üzerinden 73 puandır. Enstrüman çalan ortaokul öğrencilerinin, enstrüman çalmayan ortaokul öğrencilerinden dinlediğini anlama puanının yüz üzerinden 24 puan fazla olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, enstrüman çalan ortaokul öğrencilerinin, enstrüman çalmayan ortaokul öğrencilerinden dinlediğini anlama puanı %49 daha yüksektir. Enstrüman çalan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı puanı, enstrüman çalmayan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı puanına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t_{(318)}=12.08$, $p<.001$. Bu bulgu, enstrüman çalma ile dinlediğini anlama arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Hesaplanan eta kare değeri $\eta^2=0.31$ 'dir. Buna göre dinlediğini anlama başarı puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %31'inin enstrüman çalmaya bağlı olduğu söylenebilmektedir. Öte yandan, hesaplanan Cohen d değeri, $d=1.53$ 'tür. Bu sonuç, enstrüman çalan ve çalmayan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı puanları arasındaki farkın 1.53 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan Cohen $d=1.53$ değeri incelendiğinde enstrüman çalma ile dinlediğini anlama arasında büyük bir etki büyüklüğü olduğu görülmektedir. Bunun sonucunda enstrüman çalmanın dinlediğini anlamayı olumlu etkilediği söylenebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Enstrüman çalma, dinleme, anlama, dinlediğini anlama.

Comparison of Listening Comprehension of Secondary School Students Who Play an Instrument and Who Don't

ABSTRACT

In this study, it is aimed to compare the listening comprehension of middle school students who play and do not play an instrument. The study was carried out with the relational screening design, which is one of the quantitative research methods. The universe of the research consists of secondary school students in Aydıncık district of Yozgat province in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 320 secondary school students determined by simple random sampling method. As a data collection tool in the research, one listening text and listening comprehension tests were used to determine the students' understanding of what they listened to. SPSS program was used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that 68% of secondary school students did not play any instrument, and 32% played an instrument. It was determined that the listening comprehension success of secondary school students was 57 points out of 100. A score of 57 is considered to be an intermediate score. The average score of the listening comprehension achievement test of secondary school students who do not play an instrument is 49 points out of one hundred. The listening comprehension achievement test score average of middle

school students who play instruments is 73 points out of one hundred. It has been determined that the middle school students who play an instrument have a higher score of 24 points out of a hundred than the middle school students who do not play instruments. In other words, middle school students who play instruments have a 49% higher listening comprehension score than middle school students who don't play instruments. The listening comprehension achievement score of the secondary school students who play an instrument shows a significant difference compared to the listening comprehension achievement score of the secondary school students who do not play an instrument, $t_{(318)}=12.08$, $p<.001$. This finding shows that there is a significant relationship between playing an instrument and listening comprehension. The calculated eta squared value is $\eta^2=0.31$. Accordingly, it can be said that approximately 31% of the variance observed in listening comprehension success scores is due to playing an instrument. On the other hand, the calculated Cohen d value is $d=1.53$. This result shows that the difference between the listening comprehension achievement scores of middle school students who play and do not play an instrument is 1.53 standard deviations. When the calculated Cohen $d=1.53$ value is examined, it is seen that there is a large effect size between playing an instrument and listening comprehension. As a result, it can be said that playing an instrument has a positive effect on listening comprehension.

Keywords: Playing an instrument, listening, understanding, listening comprehension.

Giriş

Enstrüman çalmak, müziğin en önemli yönlerinden biridir. Enstrüman çalma isteği pek çok kişinin ilgisini çekmektedir. Enstrüman çalma notalarla gerçekleştirildiği gibi bazı insanlarda var olan müzik kulağı sayesinde duyarak çalma şeklinde olabilmektedir. Enstrüman çalmak, birçok fayda sağlanmaktadır. Örneğin, düzenli olarak enstrüman çalmak, stresi azaltabilmekte ve zihni rahatlatmaktadır. Ayrıca, müzik yaparken kişi kendini ifade etme özgürlüğüne sahip olmakta ve kendi keşfetme şansı yakalamaktadır. Ayrıca, müzikal bir enstrüman çalmak, işitme, el-göz koordinasyonu, konsantrasyon ve hafıza gibi becerileri de geliştirmektedir. Enstrüman çalan kişinin enstrümandan çıkan sesleri dikkatli bir şekilde dinlemesi gerekmektedir.

Dinleme günlük yaşamda önemli bir yer tutmaktadır. Dinlemeye ayrılan süre diğer üç temel dil becerisi olan konuşma, okuma ve yazmadan daha fazla yer almaktadır. Dinleme, iletişim kurma sürecinde önemli bir beceridir ve etkili bir iletişim için gereklidir. Dinleme, aynı zamanda başkalarının duygularını ve ihtiyaçlarını anlama, empati kurma ve etkili kararlar verme sürecinde kritik bir rol oynar. Dinleme, birçok farklı beceriyi içerir ve bu becerilerin geliştirilmesi, kişisel ve mesleki ilişkilerde başarı için önemlidir. Dinleme ayrıca öğrenme araçlarından birisidir. Araştırmanın giriş bölümünde öncelikle dinleme konusuna değinilmektedir.

Dinleme

Dinleme dört temel dil becerisinden, alıcı dil becerilerinden birisidir. Dinleme becerisi henüz anne karnındaki dönemde gelişmeye başlamaktadır (Akkaya ve Ünal, 2016). Bebekler henüz anne karnındayken dış sesleri algılayabilmektedir (Imhof, 2008). Dinleme becerisi insanda doğuştan var olan bir özelliktir, dinlediğini anlama ise bazı etkinlikler ile daha da olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Çocuklar dil öğrenmeye dinleyerek başlamaktadır. Dinleme; konuşma, okuma ve yazma gibi diğer dil becerileri için temel oluşturmaktadır. Dinleme, öğrencilerin iletişim kurması, öğrenmesi ve zihinsel yapılarını geliştirmesini kolaylaştırmaktadır. Çocuklar zihinsel yapılarını geliştirmek için dinleme becerilerini kullanmaktadır. Dinleyerek öğrenen öğrenciler, bu becerileri yaşamları boyunca bir öğrenme aracı olarak kullanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Dinlemenin tanımına çeşitli kaynaklarda farklı şekillerde rastlanmaktadır. Dinleme, söyleneni duymak, konuşmacının ne anlatmak istediğini anlamak ve söylenenlerin sonuçlarını değerlendirmek üzere üç aşamadan oluşan aktif bir süreçtir (Hayes, 2010). Dinleme, konuşan veya okuyan kişinin iletmek istediği sözlü mesajları tam ve doğru bir şekilde anlama yeteneğidir (Özbay, 2009). Dinleme, seslerin ve konuşulanların anlamlandırıldığı ve zihinde yapılandırıldığı karmaşık bir süreçtir (MEB, 2009; Pilten, 2019; Tompkins, 2021). Dinleme; kulaklar ve beyin, ses, müzik ve konuşma gibi işitsel uyarıları duyma, anlama ve zihinsel olarak yapılandırma sürecinden geçmektedir (Güneş, 2013). Dinleme, dinleyen sesler arasında ayırım yapması, gramer ve kelime yapısını anlaması, vurguyu ve tonlamayı yorumlaması, tüm bunları geniş bir sosyokültürel bağlamla birleştirmesini gerektirmektedir (Vandergrift, 1999). Dinleme, işitme ve görme organlarını kullanarak bir kişinin seslerini, sözlerini ve konuşmasını algılaması; onu zihinsel işlemlere tabi kılarak anlamaktır (Güleryüz, 2003). Dinleme ile

ilgili olarak bireyin dinleme konusuna ilgisi, konuyla ilgili ön bilgileri, konuşan kişiye olan alakası önemlidir.

Dinleme süreci işitme, anlama ve zihinde yapılandırma aşamalarını içermektedir (Wolvin ve Coakley, 1995). İşitme, dinlemenin ilk adımudur. Bu noktada sesler ve konuşmalar duyulmaktadır. İkinci aşamada, seslere ve konuşmaya dikkat edilmekte, bunlardan ilginç ve gerekli olanlar seçilmektedir. Seçilen bilgiler ve fikirler, sıralama, kategorize etme, sorgulama, ilişki kurma, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerden geçerek bireyin ön bilgilerine göre yorumlanmaktadır. Son aşamada ise bilgi, duygu ve düşünceler, bireyin önceki bilgileri ile birleştirilerek zihinde bir yapı haline getirilmektedir (MEB, 2009). Ortalama bir ilkökul öğrencisinin sınıftaki zamanının en az yarısında, günde yaklaşık iki buçuk saat yetişkinleri dinlemesi gerekmektedir, bu nedenle bazı çocukların konsantrasyonlarını kaybetmelerine şaşmamak gerekmektedir (Hayes, 2010). Öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olması, sürekli bir hareket ihtiyacı duymaları, dinleme sürelerini düşürmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yaş seviyelerine göre dinleme süresinin ayarlanması gerekmektedir. Robertson'a (2004) göre hayatın büyük bir bölümü dinleme ile geçmektedir. Sahip olunan bu özellik doğuştan geldiği ve kendiliğinden geliştiği için en az eğitime gerek duyulan beceri olarak bilinmektedir.

Enstrüman Çalma ve Dinleme

Enstrüman kelimesine Türkçede çalgı, çalgı aleti, müzik aleti, saz gibi kelimelerin kullanıldığı görülmektedir. Enstrümanı, müzikal performans için kullanılan alet, araç veya aygıt olarak tanımlayabilmek mümkündür. Enstrümanlar, ses üretmek veya sesi değiştirmek için kullanılan farklı yöntemleri ve teknikleri kullanmaktadır. Bruer'e (1999) ve Bangerter ve Heath'e (2004) göre çocuklukta bir müzik aleti çalmayı öğrenme bilişsel gelişimi teşvik etmekte ve çok çeşitli alanlarda becerileri geliştirmektedir. Kulak, eğitildikçe gelişmektedir. Kulak alıştığı türde sesi dinlemeyi seven bir organdır (Alkaya Yener, 2011).

Müzik ve konuşmayı dinlemek, hızla değişen akustik olayların zamansal düzenine dikkat etmeyi gerektirmektedir (Foxton vd., 2003; Patel, Peretz, Tramo ve Labrecque, 1998). Düzenli olarak müzik aleti çalmak beynin duyma, görme, hareket ve koordinasyon ile ilgili bölümlerinin büyümesini sağlamaktadır (Alkaya Yener, 2011). Müzik eğitimi almış öğrencilerin sayısal ve sözel derslerde başarılı oldukları kanıtlanmıştır (Şendurur ve Akgül Barış, 2002). Enstrüman çalmak, değişen ritim ve akorları aynı anda duymayı gerektirmektedir. Çocuk müziğin farklı bileşenlerini bildiği için birden fazla bilgiyi veya fikri aynı anda işleyebilmekte ve bu parçaları birleştirerek yeni anlamlar oluşturabilmektedir. Bilgiyi daha hızlı anlama ve işleme yeteneği, diğer mesajları daha etkili bir şekilde duyma ve anlama yeteneğini geliştirmektedir. Müzik eğitimi, seslerdeki farklılıkları ayırt etme yeteneğini güçlendirmekte, şarkıların ve seslerin daha detaylı işlenmesini sağlamaktadır (Yazgan, 2020). Enstrüman çalmak için sezgisel olarak dinleyebilmek gerekmektedir. Dinleme, doğru notalara basıp basılmadığını bilmeyi sağlamaktadır. Bu da iletişim kurmanın önemli bir bileşeni olan daha iyi dinlemeye neden olmaktadır (Kaya, 2021).

Müzik derslerine katılan çocukların kendilerini ifade etme ve okuduklarını anlama yetenekleri güçlenmektedir. Sesi algılamak, ritmi öğrenmek, beynin özellikle dil becerileri ve mantıksal düşünme ile ilişkili sol tarafında yoğunlaşan bölgelerini uyarmaktadır. Çocuk bir enstrüman çalmayı ne kadar erken öğrenirse, dil becerileri o kadar güçlü gelişmektedir. Müzik eğitimi, konuşma seslerinin ve kalıplarının kodlanmasını ve tanınmasını kolaylaştıran algısal sistemleri geliştirmektedir (Yazgan, 2020). Enstrüman çalma kritik düşünme, problem çözme, iş birlikçi çalışmayı öğrenme gibi becerilerin gelişimini desteklemektedir. Enstrüman çalmadaki sembollerin kullanımı, çocuğun bilgiyi analiz etme, sentezleme ve değerlendirme gibi kavramaya yönelik becerileri güçlendirmektedir (Şendurur ve Akgül Barış, 2002). Bir enstrüman çalmak, satranç oyununda olduğu gibi ileri hamleleri öngörme, plan kurma becerisi gerektirdiğinden, zihnin sürekli çalışmasını ve gelişmesini sağlamaktadır (Alkaya Yener, 2011). Ünlü fizikçi bilim insanı Prof. Dr. Albert Einstein keman çalmıştır. Bu yeteneği az bilinmektedir. Prof. Dr. Albert Einstein enstrüman çalmanın sezgilerini kuvvetlendirdiğini belirtmiştir. Prof. Dr. Albert Einstein keman çalarken Fotoğraf 1'de sunulmaktadır.



Fotoğraf 1. Albert Einstein Keman Çalarken (Çağlar, S. (2023). Enstrüman çalmak beynimizi nasıl geliştiriyor? <https://www.matematiksel.org/enstruman-calmak-beynimizi-nasil-gelistiriyor/> adresinden 23.03.2023 tarihinde erişilmiştir.)

Bu araştırmanın başlıca problem durumu şu şekildedir:

Enstrüman çalmanın dinlediğini anlamaya etkisi nedir? Bu ana problemin alt problemleri şunlardır:

- Ortaokul öğrencilerinin enstrüman çalma oranı nedir?
- Enstrüman çalan ortaokul öğrencileri ile enstrüman çalmayan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Dinlediğini anlama ile ilgili çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Berne (2004), Byrnes (1984), Çıkrıkçı ve Çinpolat (2021), Graham (2006), Hogan, Adlof ve Alonzo (2014), James (1984), Kim ve Phillips (2014), Osada (2004), Rivers (1966), Shohamy ve Inbar (1991), Şahin (2010), Thompson ve Rubin (1996) tarafından yapılan araştırmalarda dinlediğini anlamamanın farklı yönleri üzerinde durulduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda ikinci dilde dinlediğini anlama konusuna daha fazla ağırlık verildiği anlaşılmaktadır. Enstrüman çalmanın dil becerilerini geliştirdiği çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Anvari, Trainor, Woodside ve Levy (2002) perde algısının beş yaşındaki çocuklarda fonemik farkındalık ve okuma yeteneği ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Kilgour, Jakobson ve Cuddy (2000) müzik eğitimi almış genç yetişkinlerin, hem alışılmadık sözleri hem de şarkı sözlerini hatırlama konusunda müzik eğitimi olmayanlardan daha yüksek puanlar aldıklarını bulmuşlardır. Jakobson, Cuddy ve Kilgour (2003) müzik eğitimi ile öykülerin sözel olarak hatırlanması arasında ve ayrıca müzik eğitimi ile ton ve hecelerin sırasını ayırt etmeyi gerektiren işitsel zamansal düzen testlerindeki performans arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Müzik eğitimi ile sözel hatırlama arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Flohr (1981) on iki haftalık müzik eğitimi alan beş yaşındaki çocukların, tonal ve ritmik işitsel ayırt etme becerilerinde kontrol grubundaki çocuklardan önemli ölçüde daha fazla geliştiğini göstermiştir.

Bu araştırmada enstrüman çalan ve çalmayan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlamalarının karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Enstrüman çalmanın insan üzerindeki etkileri üzerine birçok bilimsel araştırmalar yapılmıştır. Enstrüman çalma özellikle okul çağındaki çocuklar için önemli bir yere sahiptir. Araştırma enstrüman çalmanın dinlediğini anlamaya etkisini belirleme açısından önemlidir. Bu araştırmanın sonuçları öğretmenlere, velilere ve öğrencilere örnek teşkil etmesi açısından önemlidir. Bu araştırma 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı ile Yozgat ili Aydıncık ilçesinde öğrenim gören 320 ortaokul öğrencisi ile sınırlıdır. Bu araştırma enstrüman çalan ve çalmayan öğrencilerin dinlediğini anlamasının tespiti için okunan “Siz de Gökyüzü Gözlemcisi Olabilirsiniz” başlıklı dinleme metni ve 12 sorudan oluşan dinlediğini anlama testi ile sınırlıdır.

Yöntem

Yöntem bölümünde araştırma modeli/deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, araştırma etiği açıklanmaktadır.

Araştırma Modeli/Deseni

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama desenine göre tasarlanmıştır. Tarama deseninin türleri arasında yer alan ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama deseninde, birden çok durum arasındaki ilişkinin varlığı ve/veya derecesi müdahale olmadan incelenmektedir (Creswell, 2012). Bu çalışmada enstrüman çalan ve çalmayan öğrencilerin dinlediğini anlamaları incelendiği için ilişkisel tarama yöntemi tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Yozgat ilinin Aydıncık ilçesindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz örneklem yöntemi ile tespit edilen 320 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin dinlediklerini anlamalarının tespiti için bir adet dinleme metni ve dinlediğini anlama testi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Yıldız (2015) tarafından geliştirilen “Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi” adlı doktora tezindeki “Siz de Gökyüzü Gözlemcisi Olabilirsiniz” adlı dinleme metni ve 12 soruluk dinlediğini anlama testi gerekli izin alınarak kullanılmıştır. İzin elektronik posta ile alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması, ortaokul öğrencilerinin sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar ortaokul öğrencilerinin sınıflarına gitmişlerdir. Öncelikle araştırmacılar kısaca kendilerini tanıtmışlardır. Daha sonra öğrencilere araştırma konusundan bahsedilmiştir. Ardından öğrencilere 12 sorudan oluşan dinlediğini anlama testi dağıtılmıştır. Öğrencilerin bu testi incelemeleri istenmiştir. Dinlediğini anlama testinin üst bölümünde yer alan, enstrüman çalma durumunu belirten soruyu işaretlemeleri istenmiştir. Ardından dinlediğini anlama metni art arda iki defa öğrencilere sesli olarak araştırmacılar tarafından okunmuştur. Öğrenciler daha sonra dinlediğini anlama testinde yer alan soruları cevaplamışlardır.

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Öğrencilerin enstrüman çalma durumu ve dinlediğini anlama testinden aldıkları puanlar SPSS programına girilmiştir. Öğrencilerin dinlediğini anlama testinde yanıtlamış olduğu her bir doğru cevaba bir puan verilmiştir. Her bir yanlış cevaba veya boş cevaba sıfır puan verilmiştir. Böylelikle her bir öğrencinin dinlediğini anlama puanı oluşturulmuştur. Dinlediğini anlama testinden alınabilecek en düşük puan 0, alınabilecek en yüksek puan 12'dir. Öğrencilerin enstrüman çalıp çalmama durumu ile dinlediğini anlama testinden almış oldukları puanlar SPSS programına kaydedilmiştir. Verilerin normal dağılımına bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra, bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır.

Araştırma Etiği

Çalışmaya ait etik komisyon oluru, Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonunun 21.03.2022 tarih ve Karar no:31/08 sayılı uygundur evrakı ile alınmıştır. Çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Veri toplama aracı, Yıldız (2015) tarafından geliştirilen “Siz De Gökyüzü Gözlemcisi Olabilirsiniz” adlı dinlediğini anlama metni ve 12 soruluk dinlediğini anlama testi için elektronik posta ile gerekli izin alınarak kullanılmıştır.

Bulgular

Bulgular başlığında ortaokul öğrencilerinin enstrüman çalma oranı, enstrüman çalma ile dinlediğini anlama arasında anlamlı ilişki durumu bulguları belirtilmektedir.

Ortaokul Öğrencilerinin Enstrüman Çalma Oranı

Araştırmanın birinci alt problemi “1. Ortaokul öğrencilerinin enstrüman çalma oranı nedir?” sorusudur. Bu alt problem kapsamında ortaokul öğrencilerinin enstrüman çalma oranı Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1

Ortaokul Öğrencilerinin Enstrüman Çalma Oranı

Enstrüman çalma durumu	N	%
Enstrüman çalmıyor	219	68
Enstrüman çalıyor	101	32
Toplam	320	100

Tablo 1 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin %68’inin herhangi bir enstrüman çalmadığı görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin %32’sinin enstrüman çaldığı anlaşılmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin yaklaşık üçte birinin enstrüman çaldığı görülmektedir.

Enstrüman Çalma ve Dinlediğini Anlama

Araştırmanın ikinci alt problemi “2. Enstrüman çalan ortaokul öğrencileri ile enstrüman çalmayan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlaması arasında anlamlı fark var mıdır” sorusudur. Öncelikle ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama durumları incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama oranı Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Durumu

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma	Standart hata
Puan	320	1.00	12.00	6.81	2.33	.272

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama testinden en düşük 1 puan aldığı, en yüksek 12 puan aldığı görülmektedir. Öğrencilerin 12 soruluk dinlediğini anlama testi ortalamasının 6.81 olduğu görülmektedir. Bu ortalama değer 100’lük puana dönüştürüldüğünde $(6.81/12=0.57)$ 57 puan olduğu görülmektedir. 100 üzerinden 57 puanın orta seviyede bir puan olduğu düşünülmektedir. Bu durumda ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlamasının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci alt problem kapsamında enstrüman çalan ortaokul öğrencilerin dinlediğini anlama başarı testi puanı ile enstrüman çalmayan ortaokul öğrencilerin dinlediğini anlama başarı testi puanı arasında, bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Uygulanan t testi sonuçları Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3

Ortaokul Öğrencilerinin Enstrüman Çalma ile Dinlediğini Anlama Başarısı t Testi Sonuçları

Enstrüman çalma durumu	N	Ortalama	Standart sapma	Sd	t	p	η^2
Enstrüman çalmıyor	219	5.93	2.10	318	12.08	.000	1.53
Enstrüman çalıyor	101	8.74	1.50				

Tablo 3 incelendiğinde enstrüman çalmayan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı testi puan ortalamasının 5.93 olduğu görülmektedir. Enstrüman çalan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı testi puan ortalamasının 8.74 olduğu görülmektedir. Bu puanlar daha kolay anlaşılması bakımından yüzlük puan sistemine çevirilince şu şekilde olmaktadır. Enstrüman çalmayan

ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı testi puan ortalaması yüz üzerinden ($5.93/12=0.49$) 49 puan olduğu görülmektedir. Enstrüman çalan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı testi puan ortalaması yüz üzerinden ($8.74/12=0.73$) 73 puan olduğu görülmektedir. Enstrüman çalan ortaokul öğrencilerin, enstrüman çalmayan ortaokul öğrencilerinden dinlediğini anlama puanının yüz üzerinden 24 puan fazla olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle, enstrüman çalan ortaokul öğrencilerin, enstrüman çalmayan ortaokul öğrencilerinden dinlediğini anlama puanı %49 daha yüksektir. Bu aradaki farkın anlamlı olup olmadığına bakmak amacıyla p değeri incelenmiştir. Enstrüman çalan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı puanı ile enstrüman çalmayan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t_{(318)}=12.08$, $p<.001$. Bu bulgu, enstrüman çalma ile dinlediğini anlama arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Hesaplanan eta kare değeri $\eta^2=0.31$ 'dir. Buna göre dinlediğini anlama başarı puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %31'inin enstrüman çalmaya bağlı olduğu söylenebilmektedir. Öte yandan, hesaplanan Cohen d değeri, $d=1.53$ 'tür. Bu sonuç, enstrüman çalan ve çalmayan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı puanları arasındaki farkın 1.53 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan Cohen $d=1.53$ değeri incelendiğinde enstrüman çalma ile dinlediğini anlama arasında büyük bir etki büyüklüğü olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan bu çalışmada enstrüman çalan ve çalmayan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlamaları karşılaştırılmıştır. Öncelikle ortaokul öğrencilerinin %68'inin herhangi bir enstrüman çalmadığı sonucuna varılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin %32'sinin enstrüman çaldığı tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, ortaokul öğrencilerinin yaklaşık üçte birinin enstrüman çaldığı belirlenmiştir.

Ardından ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarısına bakılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin 12 soruluk dinlediğini anlama testi puan ortalamasının 6.81 olduğu sonucuna varılmıştır. Bu ortalama değer 100'lük puana dönüştürüldüğünde ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarısının 57 puan olduğu belirlenmiştir. 100 üzerinden 57 puanın orta seviyede bir puan olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada son olarak enstrüman çalan ortaokul öğrencilerin dinlediğini anlama başarı testi puanı ile enstrüman çalmayan öğrencilerin dinlediğini anlama başarı testi puanı arasında, bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Enstrüman çalmayan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı testi puan ortalamasının 5.93 olduğu sonucuna varılmıştır. Enstrüman çalan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı testi puan ortalamasının 8.74 olduğu belirlenmiştir. Bu puanlar daha kolay anlaşılması bakımından yüzlük puan sistemine çevrilmiştir. Enstrüman çalmayan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı testi puan ortalaması yüz üzerinden 49 puandır. Enstrüman çalan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı testi puan ortalaması yüz üzerinden 73 puandır. Enstrüman çalan ortaokul öğrencilerin, enstrüman çalmayan ortaokul öğrencilerinden dinlediğini anlama puanının yüz üzerinden 24 puan fazla olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, enstrüman çalan ortaokul öğrencilerin, enstrüman çalmayan ortaokul öğrencilerinden dinlediğini anlama puanı %49 daha yüksektir. Bu aradaki farkın anlamlı olup olmadığına bakmak amacıyla p değeri incelenmiştir. Enstrüman çalan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı puanı, enstrüman çalmayan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı puanına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t_{(318)}=12.08$, $p<.001$. Bu bulgu, enstrüman çalma ile dinlediğini anlama arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Hesaplanan eta kare değeri $\eta^2=0.31$ 'dir. Buna göre dinlediğini anlama başarı puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %31'inin enstrüman çalmaya bağlı olduğu söylenebilmektedir. Öte yandan, hesaplanan Cohen d değeri, $d=1.53$ 'tür. Bu sonuç, enstrüman çalan ve çalmayan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı puanları arasındaki farkın 1.53 standart sapma kadar olduğunu göstermektedir. Hesaplanan Cohen $d=1.53$ değeri incelendiğinde enstrüman çalma ile dinlediğini anlama arasında büyük bir etki büyüklüğü olduğu görülmektedir. Enstrüman çalan ve çalmayan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlamalarının karşılaştırıldığı bu araştırma sonucunda, enstrüman çalan ortaokul öğrencileri ile enstrüman çalmayan ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlaması arasında önemli bir fark ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda enstrüman çalmanın dinlediğini anlamayı olumlu etkilediği söylenebilmektedir.

Araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde, Şendurur ve Akgül Barış'a (2002) göre enstrüman çalma kritik düşünme, problem çözme, iş birlikçi çalışmayı öğrenme gibi becerilerin gelişimini desteklemektedir. Enstrüman çalmadaki sembollerin kullanımı, çocuğun bilgiyi analiz etme, sentezleme ve değerlendirme gibi kavramaya yönelik becerileri güçlendirmektedir. Müzik eğitimi alan öğrencilerin sözel derslerde başarılı oldukları saptanmıştır. Flohr (1981), on iki haftalık müzik eğitimi alan beş yaşındaki çocukların, tonal ve ritmik işitsel ayırt etme becerilerinde kontrol grubundaki çocuklardan önemli ölçüde daha fazla geliştiğini göstermiştir. Araştırma sonucuyla aynı şekilde, bir müzik enstrümanı öğrenmek bireyi fiziki, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak daha hızlı geliştirmektedir. Enstrüman çalmak dikkati, hafızayı, işitmeyi ve görmeyi daha hızlı geliştirmekte, beyin ve sinir sisteminin bir bütün olarak gelişimine olumlu etkisi bulunmaktadır (Şendurur ve Akgül Barış, 2002). Yine benzer şekilde Kilgour, Jakobson ve Cuddy (2000) enstrüman eğitimi almış genç yetişkinlerin, hem alışılmadık sözlü ifadeleri hem de şarkı sözlerini hatırlama konusunda müzik eğitimi olmayanlardan daha yüksek puanlar aldıklarını bulmuşlardır. Yapılan bu araştırma sonucuyla benzerlik gösterecek şekilde, beşinci sınıfta enstrüman eğitimi alan öğrencilerin aynı sınıftaki enstrüman eğitimi almayan arkadaşlarına göre derslerinde daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir (Şendurur ve Akgül Barış, 2002). Jakobson, Cuddy ve Kilgour (2003) enstrüman eğitimi ile öykülerin sözel olarak hatırlanması arasında, ton ve hecelerin sırasını ayırt etmeyi gerektiren işitsel zamansal düzen testlerindeki performans arasında pozitif bir ilişki olduğunu bildirmektedir. Enstrüman eğitimi ile sözel hatırlama arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Okul bandosunda enstrüman çalan öğrenciler diğer öğrencilere göre %10 daha fazla başarı göstermektedir (Şendurur ve Akgül Barış, 2002).

Araştırma sonuçları kapsamında bazı önerilerde bulunmaktadır. Aileden sonra en etkili kurum okuldur. Okullarda okul koroları, çalgı kursları, müzik grup ve kulüpleri vb. müzik etkinliklerine çokça yer verilmeli, her çocuğun bu etkinliklere katılımı sağlanmalıdır. Sadece müzik öğretmenleri değil sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri de bu konuda bilinçlendirilmelidir. Çocuğun her gelişim döneminde müzik ve enstrüman eğitimi verilmeli, aileler ve okuldaki öğretmenlerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada enstrüman çalmanın dinlediğini anlama üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılacak araştırmalarla enstrüman çalmanın konuşma, okuma veya yazma temel dil becerileri üzerine etkisi incelenebilir. Bu araştırma ilişkisel tarama desenindedir. Yapılacak araştırmalarla enstrüman çalmanın öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak nitel araştırmalar yapılabilir. Son olarak, bu araştırma ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalarla ilkökul, lise, üniversite ve yetişkinler ile çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Çalışmada birinci yazarın katkı oranı %60, ikinci yazarın makaleye katkı oranı %40'tır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Açıklama: Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütmüş olduğu tezsiz yüksek lisans dönem projesinden üretilmiştir.

Kaynaklar

Akkaya, N. ve Ünal, E. (2016). Sözlü iletişim. F. Susar Kırmızı (Ed.). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi 2015 programına uygun* içinde (ss. 61-105). Ankara: Anı Yayıncılık.

Alkaya Yener, Y. (2011). Müziğin çocuklar ve yaşlılar üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 119-124.

- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J. and Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(2), 111–130. [https://doi.org/10.1016/s0022-0965\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/s0022-0965(02)00124-8).
- Bangerter, A. and Heath, C. (2004). The Mozart effect: tracking the evolution of a scientific legend. *The British Journal of Social Psychology*, 43(4), 605–623. <https://doi.org/10.1348/0144666042565353>.
- Berne, J. E. (2004). Listening comprehension strategies: A review of the literature. *Foreign Language Annals*, 37(4), 521-531.
- Bruer, J. (1999). *The myth of the first three years*. New York: Free Press.
- Byrnes, H. (1984). The role of listening comprehension: A theoretical base. *Foreign Language Annals*, 17(4), 317-329. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1984.tb03235.x>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Çağlar, S. (2022). Enstrüman çalmak beynimizi nasıl geliştiriyor? <https://www.matematiksel.org/enstruman-calmak-beynimizi-nasil-gelistiriyor/> adresinden 23.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Çıkrıkçı, Ö. ve Çinpolat, E. (2021). Kişilerarası iletişim yetkinliği envanteri'nin (KİYE) Türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2) , 757-775. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.908975>.
- Flohr, J. W. (1981). Short-term music instruction and young children's developmental music aptitude. *Journal of Research in Music Education*, 29(3), 219-223. <https://doi.org/10.2307/3344995>.
- Foxton, J. M., Talcott, J. B., Witton, C., Brace, H., McIntyre, F. and Griffiths, T. D. (2003). Reading skills are related to global, but not local, acoustic pattern perception. *Nature Neuroscience*, 6(4), 343-344. <https://doi.org/10.1038/nm1035>.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: the learners' perspective. *System*, 34(2), 165-182. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2005.11.001>.
- Gülyüz, H. (2003). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hayes, D. (2010). *Encyclopedia of primary education*. Oxon: Routledge.
- Hogan, T. P., Adlof, S. M. and Alonzo, C. N. (2014). On the importance of listening comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(3), 199-207. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.904441>.
- Imhof, M. (2008). What have you listened to in school today? *International Journal of Listening*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/10904010701802121>.
- Jakobson, L. S., Cuddy, L. L. and Kilgour, A. R. (2003). Time tagging: a key to musicians' superior memory. *Music Perception*, 20(3), 307-313. <http://dx.doi.org/10.1525/mp.2003.20.3.307>.

- James, C. J. (1984). Are you listening? The practical components of listening comprehension. *Foreign Language Annals*, 17(2), 129-134. <http://dx.doi.org/10.1111/J.1944-9720.1984.TB01719.X>.
- Kaya, S. (2021). Enstrüman çalmanın sağlığa en iyi 10 faydası. <https://www.tzv.org.tr/#/haber/6416> adresinden 24.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kilgour, A. R., Jakobson, L. S. and Cuddy, L. L. (2000). Music training and rate of presentation as mediators of text and song recall. *Memory & Cognition*, 28(5), 700-710 <https://doi.org/10.3758/BF03198404>.
- Kim, Y. S. and Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 269-281. <https://doi.org/10.1002/rrq.74>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: a brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3(1), 53-66.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: II dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Patel, A. D., Peretz, I., Tramo, M. and Labrecque, R. (1998). Processing prosodic and music patterns: a neuropsychological investigation. *Brain and Language*, 61(1), 123-144. <https://doi.org/10.1006/brln.1997.1862>.
- Pilten, G. (2019). Dinleme eğitimi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.). *Türkçe öğretimi içinde* (ss. 81-101). Ankara: Pegem Akademi.
- Rivers, W. M. (1966). Listening comprehension. *The Modern Language Journal*, 50(4), 196-204. <https://doi.org/10.2307/322015>.
- Robertson, A. K. (2004). *Etkili dinleme*. E. S. Yarmalı (Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Shohamy, E. and Inbar, O. (1991). Validation of listening comprehension tests: the effect of text and question type. *Language Testing*, 8(1), 23-40. <https://doi.org/10.1177/026553229100800103>.
- Şahin, A. (2010). İlköğretim ikinci ve üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 48-65.
- Şendurur, Y. ve Akgül Barış, D. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174.
- Thompson, I. and Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals*, 29(3), 331-342. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01246.x>.
- Tompkins, G. E. (2021). *Dil sanatlarının temelleri*. E. Boylu ve H. Serpil (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53(3), 168-176. <https://doi.org/10.1093/elt/53.3.168>.
- Wolvin, A. D. and Coakley, C. G. (1995). *Listening* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.

- Yazgan, Y. (2020). Enstrüman çalmak, şarkı söylemek, birlikte müzik yapmanın çocuklar üzerindeki etkileri ve önemi üzerine. <https://www.yankiyazgan.com/enstruman-calmak-sarki-soylemek-birlikte-muzik-yapmanin-cocuklar-uzerindeki-etkileri-ve-onemi-uzerine/> adresinden 20.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Extended Abstract

Introduction

In this study, the effect of middle school students who play and do not play an instrument on their listening comprehension is examined. In this study, it is aimed to determine the listening comprehension rates of students who play instruments and those who do not. The effects of playing an instrument on people do not end with counting, and many scientific studies have been done on it. It has an important place especially for school-age children. The process of playing an instrument, which works both the right and left sides of the brain, also contributes to the work of the finger muscles. In terms of its social aspect, it contributes positively to self-confidence, effective use of time, power of self-expression, multidimensional thinking, development of mathematical intelligence, development of attention and coordination, and listening comprehension, which we also discussed in the research. In this regard, our duty as teachers and parents is to guide children to play an instrument according to their abilities and to provide support in this regard. The results of this research are important in terms of setting an example for teachers, parents and students. This research is limited to the 2021-2022 academic year. Limited to middle school students. It is limited to 320 students studying in Aydıncık district of Yozgat province. This research is limited to the listening text titled "You Can Be a Sky Observer, Too" and a data collection tool consisting of 12 questions, to determine whether students who play an instrument or not, understand what they are listening to.

Method

This study was designed according to the screening design, which is one of the quantitative research methods. The relational scanning design, which is among the types of this design, was preferred. In this study, the relational survey method was preferred because the listening comprehension of the students who played and did not play an instrument was examined. The universe of the research consists of secondary school students in Aydıncık district of Yozgat province in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 320 secondary school students determined by simple random sampling method. As a data collection tool in the research, one listening text and 12 listening comprehension tests were used to determine the students' understanding of what they listened to. Data collection was carried out in the classrooms of secondary school students. The researchers went to the classrooms of secondary school students. First of all, the researchers briefly introduced themselves. Afterwards, the students were told about the scope of the research. Then, a listening comprehension test consisting of 12 questions was distributed to the students. Students were asked to examine this test. They were asked to mark the question on the upper part of the listening comprehension test, indicating the state of playing an instrument. Then, the listening comprehension text was read aloud to the students twice in succession by the researchers. The students then answered the questions in the listening comprehension test. SPSS program was used in the analysis of the data. The students' instrument opening status and the scores they got from the listening comprehension test were entered into the SPSS program.

Findings

It is seen that 68% of secondary school students do not play any instrument. It is understood that 32% of secondary school students play an instrument. It is seen that approximately one third of secondary school students play an instrument. It is seen that middle school students got the lowest 1 point and the highest 12 points from the listening comprehension test. It is seen that the average of the 12-question listening comprehension test of the students is 6.81. When this average value is converted to 100 points, it is seen that there are 57 points. A score of 57 out of 100 is considered to be an intermediate score. It is seen that the listening comprehension achievement test score average of secondary school students who do not play an instrument is 5.93. It is seen that the listening comprehension achievement test score average of middle school students who play instruments is 8.74. When these points are converted to the hundred point system for easier understanding, it

becomes as follows. It is seen that the listening comprehension achievement test score average of secondary school students who do not play an instrument is 49 points out of one hundred ($5.93/12=0.49$). It is seen that the average score of the listening comprehension achievement test of middle school students who play instruments is 73 points out of a hundred. It is understood that the listening comprehension score of the middle school students who play an instrument is 24 points higher than that of the middle school students who do not play an instrument. In other words, middle school students who play instruments have a 49% higher listening comprehension score than middle school students who don't play instruments. If the p value is examined to see if the difference is significant, it shows a significant difference between the listening comprehension achievement score of the middle school students who play instruments and the listening comprehension achievements of secondary school students who do not play instruments, $t_{(318)}=12.08$, $p<.001$. This finding is interpreted as there is a significant relationship between playing an instrument and listening comprehension. The calculated eta squared value is $\eta^2=0.31$. Accordingly, it can be said that approximately 31% of the variance observed in listening comprehension success scores is due to playing an instrument. On the other hand, the calculated Cohen d value is $d=1.53$. This result shows that the difference between the listening comprehension achievement scores of middle school students who play and do not play an instrument is 1.53 standard deviations.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In this study, the listening comprehension of middle school students who play instruments and those who do not are compared. First of all, it was concluded that 68% of secondary school students did not play any instrument. It has been determined that 32% of secondary school students play an instrument. It has been determined that approximately one third of secondary school students play an instrument.

Then, the success of middle school students' listening comprehension was examined. It was concluded that the average of the 12-question listening comprehension test of the students was 6.81. When this average value was converted to 100 points, it was determined that the students' listening comprehension success was 57 points. A score of 57 out of 100 is considered to be an intermediate score.

Some suggestions are made within the scope of the research results. Music and instrument training should be given in every developmental period of the child, and families and teachers at school should be made aware of this issue. One of the most influential institutions after the family is our schools. Extracurricular music activities such as school choirs, instrument courses, music groups and clubs should be frequently included in our schools, and every child should be encouraged to participate in these activities. Not only music teachers, but also classroom teachers and pre-school teachers should be made more aware of this issue. In this study, the effect of playing an instrument on listening comprehension was examined. With further research, the basic language skills of speaking, reading or writing can be examined. This research is in relational screening design. Qualitative research can be conducted to determine the effect of playing an instrument on students. Finally, this research was conducted with secondary school students. Studies can be carried out with primary school, high school, university and adults.

The Impact of Ethical Leadership on Employee Creativity: Moderated Mediation Role of Knowledge Sharing Behavior and Creative Self-Efficacy

Süleyman Cem BOZDOĞAN
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
cembozdogan@osmaniye.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-7844-9973

Alptuğ AKSOY
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
alptugaksoy@osmaniye.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-2103-0968

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1141496

Geliş Tarihi: 06.07.2022

Revize Tarihi: 15.06.2023

Kabul Tarihi: 15.07.2023

Atf Bilgisi: Bozdoğan, S. C. ve Aksoy, A. (2023). The impact of ethical leadership on employee creativity: Moderated mediation role of knowledge sharing behavior and creative self-Efficacy. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 581-599.

ABSTRACT

The purpose of this study was to identify the impact of ethical leadership on employee creativity, the mediating role of knowledge sharing, and the moderating role of creative self-efficacy from a private sector worker's perspective. The impact of ethical leadership on worker creativity was evaluated by utilizing knowledge sharing and creative self-efficacy. The relationships between these variables were analyzed in line with the theory of social learning and social exchange theory. Although there are studies on the mediating role of knowledge sharing behavior in the impact of ethical leadership on employee creativity, no study has analyzed the moderator role of creative self-efficacy in this relationship. This study aims to contribute to the literature. Using the moderated mediation model, hypotheses were tested on a sample of 280 employees from various private sector enterprises. Findings revealed that ethical leadership has a positive impact on employee creativity, knowledge sharing behavior mediates this relationship, and creative self-efficacy moderates this relationship. In addition, research has shown that ethical leadership has a positive impact on knowledge sharing, which in turn has a positive impact on employee creativity.

Keywords: Ethical leadership, employee creativity, knowledge sharing behavior, creative self-efficacy, mediation, moderation.

Etik Liderliğin Çalışan Yaratıcılığı Üzerindeki Etkisi: Bilgi Paylaşımı ve Yaratıcı Öz Yeterliliğin Düzenleyici Aracı Rolü

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, etik liderliğin çalışan yaratıcılığı üzerindeki etkisini, bilgi paylaşımının aracılık rolünü ve yaratıcı öz yeterliliğin düzenleyici rolünü özel sektör çalışanı perspektifinden belirlemektir. Etik liderliğin çalışan yaratıcılığı üzerindeki etkisi, bilgi paylaşımı ve yaratıcı öz-yeterlik kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değişkenler arasındaki ilişkiler sosyal öğrenme ve sosyal değişim teorisi doğrultusunda analiz edilmiştir. Etik liderliğin çalışan yaratıcılığı üzerindeki etkisinde bilgi paylaşımı davranışının aracı rolüne ilişkin çalışmalar olmasına rağmen, bu ilişkide yaratıcı öz-yeterliliğin düzenleyici rolünü inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla literatüre katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Düzenleyici aracılık modeli kullanılarak, çeşitli özel sektör işletmelerinden 280 çalışan örneklem üzerine hipotezler değerlendirilmiştir. Bulgular, etik liderliğin çalışan yaratıcılığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, bilgi paylaşma davranışının bu ilişkiye aracılık ettiğini ve yaratıcı öz-yeterliliğin bu ilişkiyi düzenlediğini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma etik liderliğin bilgi paylaşımı üzerinde ve bilgi paylaşımının da çalışan yaratıcılığı üzerinde olumlu ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Etik liderlik, çalışan yaratıcılığı, bilgi paylaşımı davranışı, yaratıcı öz yeterlilik, aracılık, düzenleyicilik.

Introduction

Leadership research is crucial in creating employee attitudes that provide strategic advantages in today's competitive environment. Employee creativity generates, promotes, and implements unique and beneficial ideas concerning goods, practices, services, or processes (Carmeli, Gelbard and Reiter-Palmon, 2013, p. 96). Ethical leaders value morality, fairness, freedom, and concern for others, which

may impact employee creativity (Zhou, 2003). Leaders can foster inventiveness in their teams by providing direction, inspiration, and resources, as well as shaping employees' emotional and social environments (Carmeli et al., 2013). The effect of ethical leadership on outcomes is sometimes framed in terms of a social exchange or social learning paradigm (Brown and Trevino, 2006). Ethical leaders' objective choices affect how their followers see a certain social exchange relationship (Brown and Trevino, 2006), leading to reciprocal action (Avey, Palanski and Walumbwa, 2011). Thus, ethical leaders may improve employee self-efficacy via reliability and ethics (Avey, Wernsing and Palanski, 2012). In today's globalized and fast-paced business world, creative employees are crucial for the survival of the company. To make companies innovative and sustainable, leaders must stimulate creativity (Amabile and Pratt 2016). The question of how managers and leaders can foster creativity in their workforce has long occupied the minds of academics and practitioners in the field of organizational studies and executives.

This research examines whether ethical leadership enhances creativity using the factors of knowledge sharing and creative self-efficacy. Manufacturers were chosen as a sample because they are in a competitive industry that requires a steady stream of new ideas, discovery of useful information through research and development efforts, and promotion of employee creative self-efficacy through the dissemination of such findings. In this relationship, the research aims to test the mediating impact of knowledge sharing and the moderating impact of creative self-efficacy. The literature in the area of ethical leadership research is extensive and essential to understanding the relationship between ethical leadership, creativity, knowledge sharing and creative self-efficacy.

Literature Review

Ethical Leadership

The word ethics comes from the Greek word for habit or character, "ethos" (Chaudhary, Islam, Ali and Jamil, 2023). It describes and prescribes moral criteria and actions, arguing that there are appropriate and wrong ways to conduct based on philosophical concepts (Gülcan, 2015, p.2622). As Nietzsche and Haase (2012, p.278) claim, ethics is "a dynamic and ongoing action rather than obedience to an established set of moral rules and principles entrenched in formal policy expressions". Ethical leadership (EL) is a term describing the demonstration of morally upstanding conduct in one's professional and personal interactions. Positive reinforcement, inviting subordinates into the decision-making process, and fostering two-way communication are all hallmarks of this style of leadership, which tries to instill a sense of responsibility in its followers (Brown and Treviño, 2006; Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing and Peterson, 2008; Yukl, Mahsud, Hassan and Prussia, 2013). Ethical leaders are altruistic, honest, reliable, and principled decision-makers who care about the well-being of employees (Düger, 2020, p.708). Ethical leaders are responsible for creating a culture within which their followers' attitudes and actions may flourish. Leaders model appropriate behavior by their own acts and conversations, and they urge and judge followers to adopt the same standards (Brown, Treviño and Harrison, 2005, p.120). First, an ethical person possesses strong moral ideals such as honesty, integrity, trustworthiness, motivation, and fairness (Hansen, Alge, Brown, Jackson, and Dunford, (2013). From the vantage point of social learning (Bandura and Walters, 1977) and the social exchange theory (Blau, 1964), it is easy to comprehend the effect that EL has on the actions of workers. Leadership is a social learning paradigm in which leaders act as role models, according to Brown et. al., (2005) employees identify with and imitate their conduct (including ethical behavior), as stated by Bandura and Walters (1977). Because of this, employees will replicate the good and normative suitable conduct that has been demonstrated. The social exchange hypothesis emphasizes the importance of leaders and employees feeling an obligation to reciprocate either positive or negative actions (Blau, 1964). Workers would be motivated to be truthful as a way to express their appreciation for the trust, respect, and fairness they have received on the job.

Employee Creativity

In most contexts, the term "creativity" refers to "the development of new and constructive ideas or solutions" in the workplace (Zhou and George, 2001, p.683). Creativity is a dispositional variable quality resulting in novelty (Forgionne and Newman, 2007, p.2126). According to Amabile (1988), "creativity" is entails as the "creation of innovative and beneficial ideas" (p.126). Creativity is the ability to think creatively, reason abstractly, generate ideas, and analyze circumstances. To improve the performance of the company, creative thinking may be a key factor in the business model (Gülten, Cambaz and Akkaya, 2021, p.919). Creative thinking, as per Stokols, Clitheroe and Zmuidzinas (2002), may assist an organization in improving its capacity to innovate to better deal with environmental changes and competitive pressures. Often, when people think about creativity, they think of a single genius working alone in an office producing ideas. In modern businesses, however, interaction and influence from others is far more likely to spark original thought than individual reflection alone (Montuori and Purser, 1995). In this regard, there is abundant evidence to suggest that other persons, both inside and outside the firm, have a significant effect on employee creativity (EC) (Amabile, 1996; Madjar, Oldham and Pratt, 2002). Beheshtifar and Zare (2013) emphasize the importance of creativity in businesses for success, as it enhances efficiency, adaptability, growth, and competitiveness.

Knowledge Sharing

Management literature often discusses knowledge sharing behavior (KSB). In the business world, knowledge sharing involves the exchange of knowledge, know-how, and feedback among customers, organizational specialists, and people outside of the group (Cummings, 2004, p.352). In the real world, developing a culture of knowledge sharing may be difficult since it is not possible to convince people to share their expertise with colleagues (Ford and Staples, 2010). If workers' associate with their boss and coworkers, they are more likely to share their knowledge (Constant, Kiesler and Sproull, 1994). When it comes to sharing knowledge, people are most often motivated by personal psychological effects such as increased work participation and job satisfaction. KSB may serve as a foundation for organizational learning by facilitating the development, transfer, and exchange of knowledge (Lee, Kim and Kim, 2012). KSB allows individuals to keep the flow of their learning, increase the number of opportunities they have to learn from one another and integrate what they have learned into operationally applicable practices (Swift and Hwang, 2013).

Creative Self-Efficacy

Creative self-efficacy (CSE) is based on (Bandura, 1997) self-efficacy, which is a person's confidence that he or she will be successful in a specific situation (Mathisen and Bronnick, 2009, p.21). CSE is the confidence that one can finish a mission throughout the innovation process. The concept of CSE was conceived as an extension of self-efficacy, and it depicts one's self-confidence in their skills throughout an imaginative activity (Tierney and Farmer, 2002, p.1138). CSE helps individuals produce the motivation, mental ability, and action plans needed to meet expectations. They spend more time on problem awareness, innovative solutions, and getting backing for their ideas and developing prototypes (Michael, Hou and Fan, 2011, pp. 260-261).

Ethical Leadership and Employee Creativity

Publicly, ethical leaders are sincere, honest, compassionate, altruistic, visible, determined, trustworthy, and supportive of others' rights (Brown and Treviño, 2006). EL has been identified to enhance followers' creative thinking via encouragement and role models (Chen and Hou, 2016). Ethical leaders assist their subordinates in establishing a stimulating environment for creativity at work. To grasp the social relevance of their job, they can address all topics openly, communicate effectively, and clearly explain how their work contributes to the achievement of socially responsible goals (Thompson and Hart, 2006). Ethical leaders who reward excellent behavior, engage workers in decision-making, promote justice, and make decisions in the company's and employees' best interests may boost employee creativity (Amabile, 1983; Brown et al., 2005). Encouraging employees to express their views, ethical

leaders participate in mutual contact (Neubert et al., 2009; Sonenshein, 2007). Thus, EL may encourage subordinates to actively engage in decision-making. This encourages people to take risks, discuss ideas, and come up with new solutions. In the light of these findings, we can propose this hypothesis:

H₁: Ethical leadership has positive significant impact on employee creativity.

Ethical Leadership and Knowledge Sharing Behavior

Individuals' actions, as per the social exchange theory (SET), should be in accordance with the concept of reciprocity (Emerson, 1976). Reciprocity is a fundamental principle of social exchange theory (SET), according to Gouldner (1960), on the basis of reciprocal costs and benefits, that people will control how they share information about what they value. KSB is impacted by the emotional social and individual environment, but it's ratified by the knowledge sharer's enthusiasm, desire, and cognitive state (Wang and Noe, 2010). Through EL, justice, honesty, transparency, principles, and sincerity are emphasized. Ethics may impact employee KSB in the organization. EL may be a moral leader or ethical governance that promotes KSB (Brown and Treviño, 2006). Knowing how to share knowledge in the workplace refers to the interchange of professional data and information as well as working routines, competences, and personal experiences (Lu, Leung and Koch, 2006). Brown and Treviño (2006) assert that EL enhance two-way communication and trust, leading to increased commitments to KSB in the field by employees. Since both opportunity and incentive are essential for KSB, ethical leaders give chances and incentives to their staff. First and foremost, by implementing strategies/systems that are aligned with principles, EL contributes to the reduction of potential obstacles that prevent workers from participating in KSB. Second, ethical leaders personally mirror the company's morals and ideals (e.g., confidence, outgoingness, caring others, and fairness). In the light of these findings, we can propose this hypothesis:

H₂: EL has positive significant impact on KSB.

Knowledge Sharing Behavior and Employee Creativity

A substantial amount of research shows that increasing access to others' knowledge sharing motivates both collective and individual creative activity (Ahuja, 2000). KSB is when employees make their knowledge available to others to achieve a goal. Cooperation among workers is essential for numerous reasons, such as the production of fresh ideas, the increase of operational effectiveness, and the resolution of complex challenges (Lo, Tian and Ng, 2021). Employees may become aware of and gain knowledge about topics that are relevant to their jobs by offering and receiving important feedback from peers, which helps them to come up with more creative and beneficial solutions (Anser, Yousaf et al., 2020). In today's dynamic world, EC serves as a primary source of industrial innovation (Zeb, Abdullah, Hussain and Safi, 2019), long-term commitment, constant effort, and a lot of effort (George and Zhou, 2007). The relationship between KSB and EC has been extensively researched in the literature (Liao and Chen, 2018; Thanh, 2020; Zeb et al., 2019). Problem-solving (Alshwayat, MacVaugh and Akbar, 2021), organizational performance (Lee, Tao, Li and Sun, 2020) and self-confidence (Martinez, 2015) are enhanced using KSB. Confident employees are more willing to try new ideas and methods than others. Because of these experimental findings, the following hypotheses were advanced in this study:

H₃: KSB has positive significant impact on EC.

The Mediating Role of Knowledge Sharing Behavior

Per the Social exchange theory (SET) criterion in reciprocity (Gouldner, 1960), individuals should govern interpersonal knowledge sharing behavior based on their self-interest (Cabrera and Cabrera, 2005). Employees may share job-related data, life experiences, working methods, and technical expertise (Lu et al., 2006). EL encourages employees KSB (Brown and Treviño, 2006). Carmeli et al. (2013) discovered that KSB increases EC. We postulated that EC would flourish under ethical leadership

because it would promote the exchange of knowledge. Ethical leaders may create a procedure to overcome objections to KSB and foster collaboration (Carmeli et al., 2013). Because of these experimental findings, the following hypothesis were proposed:

H4: The relationship between EL and EC is mediated by KSB.

The Moderating Role of Creative Self-Efficacy

To Tierney and Farmer (2002, p.1138) CSE is the recognition and aptitude to find fresh solutions to challenges. Organizational innovation, creative thinking, and imaginative collective efficacy have made CSE a key organizational priority (Cai, Lin, Yang and Fan, 2021; Jan, Zainal and Lata, 2021). Much research has utilized CSE as a determinant of leadership and job outcomes. Research on the moderating function of CSE is quite limited. Jaiswal and Dhar (2016, p.371) investigated the impact of CSE on TL and EC in India's hotel business. They recommended more studies on CSE's moderating role in relation to EC. Mehmood et al., (2021) recommend studying CSE's moderating effect on KSB and creative ideas. "Knowledge sharing" refers to leader-member knowledge exchange (Van den Hooff, de Ridder and Aukema, 2004), it also has an impact on employees' mental representation, allowing them to become more creative (Taylor and Greve, 2006). In this approach, CSE might be used as a causal variable to inspire creativity in other people. As a result, CSE encourages employees to become more self-assured and creative (Tierney and Farmer, 2002).

H5: CSE moderates the relationship between KSB and EC, so those with high CSE are more inclined to enhance it.

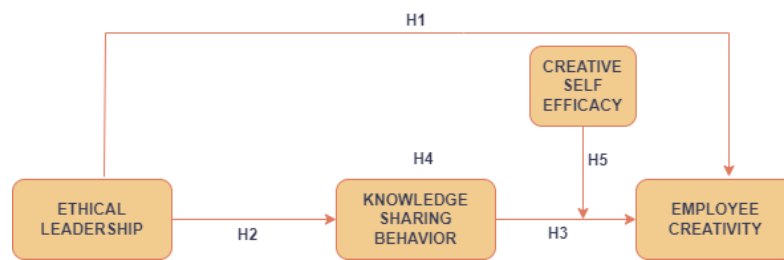


Figure 1. Research Model

Figure 1 presents the conceptual foundation of this research. In the following section, detailed information about the methodology was given.

Methodology

In the primary data collection, the questionnaire technique was utilized.

Sample and Demographics

The data gathered for the study came from employees at all levels of private-sector production enterprises in the provinces of Osmaniye, Gaziantep, and Adana. For the scale application process, approvals were secured from the authorized personnel of the companies. Approximately 70% of the employees constituting the research sample are male. Analysis of the individuals' ages reveals that, the highest frequency is between the ages of 21 and 30 with a total of 104 people. Furthermore, approximately 37% of the participants forming the study sample are two-year degree graduates. Table 1 provides further demographic information on the study's sample population.

Table 1
Participant's traits

Gender	n	%	Age	n	%
Male	192	68.6	20≤	59	21.1
Female	88	31.4	21-30	104	37.1
			31-40	81	28.9
			41-50	22	7.9
			51≥	14	5.0
Education			Sector		
Elementary	9	3.2	Health	11	3.9
High School	57	20.4	Energy	30	10.7
Two-year degree	105	37.5	Household appliances	39	13.9
Undergraduate	98	35.0	Steel	64	22.9
M.Sc.	11	3.9	Automotive	71	25.4
Tenure (Years)			Electronic	65	23.2
1<	27	9.6			
1-3	55	19.6			
4-6	60	21.4			
7-9	56	20.0			
10-12	38	13.6			
13-15	24	8.6			
16≥	20	7.1			

Measures

The first of the scales used in the research is EL, originally developed by Brown et al. (2005) and whose Turkish validity and reliability were established by Muharrem, Bircan and Yeşiltaş (2012). The KSB scale was originally developed by Chennamaneni, Teng, and Raja (2012). In this study, the adaptation of the same scale made by Demirel and Ulu (2020) was used. This scale consists of 4 items and one dimension. Another scale used is CSE. Three items make up this scale, which was developed by Tierney and Farmer (2002). The scale items in this research were obtained from Chen and Zhang (2019). EC is a scale consisting of 4 items and one dimension, which was originally developed by Ettlle and O'Keefe (1982) and adapted by Tierney, Farmer and Graen (1999). In this study, the Akgunduz, Alkan, and Gök (2018) adaptation is used.

Procedure

The research's preliminary report was authorized by the university's ethics committee. After the approval of the ethics committee, the managers of the institutions forming the sample were interviewed and informed about the survey, and the surveys were delivered to the participants on the web voluntarily.

Data Analysis

In the preliminary analysis phase, correlation analysis and descriptive statistics were performed through the SPSS package program. The AMOS package program was utilized to analyze the relations among the variables. Employing Hayes' (2013) PROCESS macro model 4, the mediating function between these variables was investigated. After that, with the use of Process Macro model 14, it was discovered that self-efficacy moderated the mediation.

Research Ethics

In this study, all rules were complied with within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive". In addition, for this study, Osmaniye Korkut Ata University Social Sciences Research and Publication Ethics Committee dated 21.12.2021 and numbered E.46455 ethics committee approval was obtained.

Results

Preliminary Examinations

Means, standard deviations, and correlations for the research variables are shown in Table 2. As was hypothesized, all four variables in the model exhibit a positive correlation.

Table 2
Variables' means, SDs, Cronbach alphas, and correlation coefficients

Variables	Mean	Std. Dev.	1	2	3	4
1. EL	4.3418	0.44898	(.82)			
2. EC	5.0696	1.29327	.410**	(.93)		
3. KSB	3.8375	1.1182	.228**	.317**	(.90)	
4. CSE	4.8120	1.5706	.250**	.368**	.517**	(.92)

** Significant correlation at 0.01 (2-tailed). Parentheses indicate Cronbach alpha.
Note. EL=Ethical Leadership, EC= Employee Creativity, KSB= Knowledge Sharing Behavior, CSE= Creative Self- Efficacy

Before proceeding with the structural equation model, Table 3 illustrates the confirmatory factor analysis findings for the study variables.

Table 3
Confirmatory factor analysis

Scale	CMIN/DF	GFI	TLI	CFI	SRMR	RMSEA	AGFI
EL	2.255	.949	.914	.935	.0472	.067	.918
EC	1.010	.998	1	1	.0044	.006	.982
KSB	2.527	.987	.987	.994	.0157	.074	.957
CSE	1.359	.997	.999	1	.0013	.036	.981
Acceptable Fit*	≤5	≥.85	≥.90	≥.95	<.05	≤.08	≥.85

Reference: Browne and Cudeck, 1992; MacCallum et al., 1996

Structural Equation Model

After validating the measurement model, we assessed the hypothesized connections using the latent variable structural model.

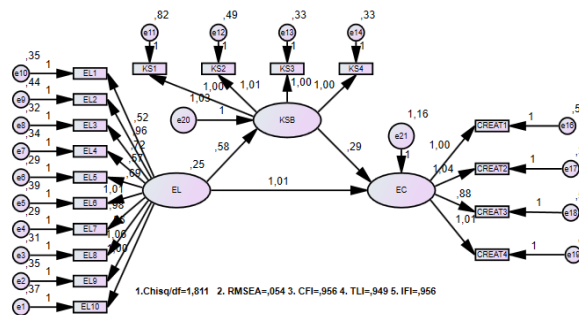


Figure 2. Structural Equation Model

Table 4 shows analysis findings. It is seen that EL predicts ($\beta=.576$, $p<.001$) KSB. Ethical leadership, as defined by its moral features, is predicted to improve team members' skill, willingness to educate others. This implies that managers may encourage sharing of knowledge among their subordinates by setting a good example of ethical conduct and creating an atmosphere of security in which subordinates can do their best work (Wu, 2021). EL has a statistically significant and positive impact ($\beta=1.014$, $p<.001$) on EC, as seen in Table 4 below. Ethical leaders have an impact at every level of the creative work behavior phase by exemplifying traits including truthfulness, transparency,

collective action inspiration, generosity, credibility, fairness, as well as equitable treatment (Tayyar and Ajmal, 2017). It is also true that followers of ethical leaders believe that they have a strong social exchange connection with the leader and are more productive in work (Yidong and Xinxin, 2012). The analysis revealed that knowledge sharing behavior positively impacts employee creativity ($\beta=.294$, $p<.001$). Workers' shared expertise enables them to see a wider range of potential solutions, which should boost their confidence in the organization's ability to implement creative ideas (De Clercq et al., 2013). The Conservation of Resources (COR) theory shows that employees are more likely to use their expertise and interpersonal connections in innovative ways as their organizations expand (Hobfoll, 2001).

Table 4
Unstandardized regression weights of a structural model

Tested Path	Prediction	Std. Error	Critical Ratio	P
EL → KSB	0.576	0.149	3.858	***
EL → EC	1.014	0.179	5.674	***
KS → EC	.294	0.074	3.97	***

As a consequence of the regression analyses, hypotheses H₁, H₂, and H₃ were confirmed. To determine the mediating impact of KSB on EL and EC, research will be continued with PROCESS model 4 macro.

Mediation Testing

The table 5 below reveals EL's total and direct impacts on EC. In the next stage, the mediating effect of KSB on the effect of EL on EC was examined.

Table 5
Direct and Indirect Effects of Ethical Leadership on Employee Creativity

Total Effects of EL on EC				Unstand.	SE	LLCI	ULCI
				1.1813	.1576	.8711	1.4914
Direct Effects of EL on EC				1.0267	.1569	.7179	1.3355
Indirect Effects of EL on EC via KSB							
Independent	Mediator	Dependent	Unstand.	SE	LLCI	ULCI	
EL	> KSB	> EC	.1546	.0718	.0465	.3267	

The data was analyzed by means of a bootstrap-based regression approach to determine the mediating role of knowledge sharing in the impact of private sector employees' EL perceptions on EC. During the analysis, the bootstrap technique and 5000 resampling method was preferred. The indirect effect shows that Bootstrap confidence interval (BCA CI) does not include zero, indicating a statistically significant (MacKinnon, Lockwood, and Williams, 2004, p. 113) mediation effect ($\beta=.1546$, 95% BCA CI [.0465, .3267]). Organizational leaders that are committed to ethics may create a system that encourages employees to share their expertise and work together to solve problems (Carmeli et al., 2013). Ethical leaders generate, sustain, and foster an atmosphere conducive to the development of trustworthy and constructive relationships between themselves and their followers (Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans, and May, 2004). In such a setting, followers are more likely to prioritize exchange and teamwork, which in turn boosts morale. The knowledge creating and sharing rely on this (Avey et al., 2012; Carmeli et al., 2013; Wang and Noe, 2010), a practice that fosters creativity in the workplace.

In light of these results, research hypothesis H₄ was supported.

Testing for Moderated Mediation

PROCESS Model 14 (Hayes, 2013) is used to evaluate whether CSE moderates the relation between KSB and EC.

Table 6
Moderated mediation analysis (model 14 of PROCESS macro)

Model	Explained Variables			Employee Creativity		
	Knowledge Sharing Behavior			Employee Creativity		
	β	SE	95 % CI LLCI (ULCI)	β	SE	95 % CI LLCI (ULCI)
Const.	-2.4608**	.6349	-3.7106 (-1.2110)	1.0489**	.6701	-.2703 (2.3680)
Eth. Lead.	.5668**	.1455	.2804 (.8531)	.9058**	.1539	.6028 (1.2088)
Knw. Sh. Bh. (M)				.2376**	.0759	.0881 (.3871)
Crea.Self. Eff. (W)				.2144**	.0512	.1137 (.3152)
M x W				.0975**	.0333	.0320 (.1629)
	R2	.518		R2	.2780	
	F(df)	F(1,278) = 15,1836		F(df)	F(4,275) = 26,4706	

Model 14, mediated moderation, and conditional process analysis were used to investigate the 5th hypothesis (Hayes, 2018). The model described KSB at a rate of %51 ($R^2= 0.51$) of the overall variation of EL $F(1,278) = 15,1836, p<0.05$. According to this study, EL positively influences KSB ($\beta=0.57, p<0.05$), [95% CI:=0.28(0.85)] Table 6 also demonstrates that the model explained for 28% ($R^2= 0.28$) of the overall variation in EL when it comes to EC $F(4,275) = 26,4706, p<0.05$. Employees' CSE ($\beta=0.09, p<0.05$), [95% CI:=0.03(0.16)] indicated a moderating effect on the indirect relation between EL and EC through KSB ($\beta=0.24, p<0.05$), [95% CI:=0.88(0.38)].

Table 7
Moderated mediation analysis index

	Index	BootSE	BootLLCI	BootULCI
Creative Self Efficacy (W)	.0552	.0344	.0026	.1345

The index of moderated mediation is statistics computed about the confirmation of moderated mediation. Moderated mediation index is critical in decision making process that whether or not the moderated mediation effects have occurred, and whether they are significant or not. The index of moderated mediation shows that the value is 0,0552 to the level of the impact and it is significant, that both the lower and upper limits of confidence interval are out of the limits having zero, so the index confirms that the moderation occurred.

Data in Table 7 confirms moderated mediation index was significant [95% CI: = 0.026 (0.13)] suggesting that indirect relation on EC through KSB was moderated by CSE.

Table 8
A synopsis of the investigation into the contingent indirect impact

Creative Self-Efficacy (W)	β	SE	t	95%CI LLCI(ULCI)
Low (-1SD) = -1.1118	.0845	.0731	1.1553	-.0595 (.2285)
Moderate = .0000	.2376**	.0759	3.1284	.0881 (.3871)
High (+1SD) = 1.1118	.3906***	.1079	3.6200	.1782 (.6031)

According to the standard deviation above (+SD) and below (-SD), Table 8 revealed the conditional indirect impacts on the values of the moderator. The findings revealed a significant indirect impact of moderate creative self-efficacy levels ($\beta=0.24, p<0.05$), [95% CI: = 0.088 (0.38)], and high CSE ($\beta=0.390, p<0.001$), [95% CI: = 0.17 (0.60)]. The low level of creative self-efficacy is insignificant as the lower and upper limits of confidence intervals are in the limits of zero ($\beta=0.084, p<0.05$), [95% CI: = -0.05 (0.22)]. It is shown graphically so that the conclusion of the analysis can be better understood.

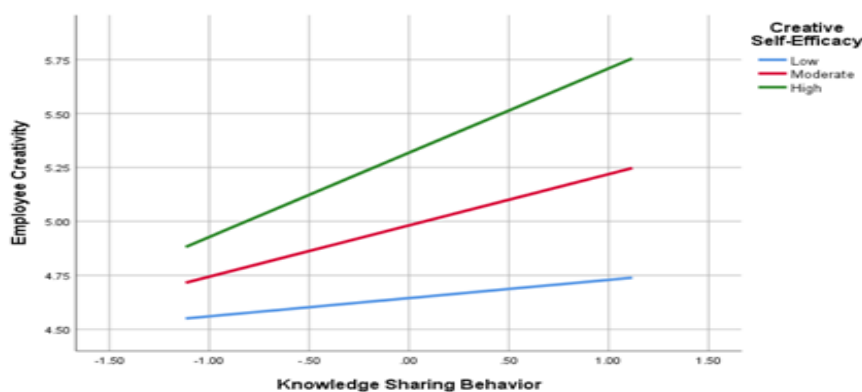


Figure 3. Conditional effect of Employee Creativity as a function of Knowledge Sharing Behavior and Creative Self- Efficacy.

Conclusion, Discussion and Recommendations

This research adds insights and methodologies to prior scientific investigations on EL and EC to improve the literature. The study discovered that enterprises in the health, energy, Household appliances, steel, automotive, electronics administrators to manage the KSB of employees must act within the framework of ethical standards and the employed personnel must have CSE. Because such practices show that businesses can shape their social context, which in turn can affect businesses' ability to create new knowledge (Collins and Smith, 2006, p.557). It has been found that the EL perception of employees positively effects EC. This finding is in line with the previous studies of Chen and Hou, (2016); Duan, Liu, and Che, (2018); Javed, Khan, Bashir and Arjoon (2017); Lei, Ha, and Le (2019); Shafique, Ahmad and Kalyar (2019); Ma, Cheng, Ribbens and Zhou (2013). Recent study indicates that EL is positively related to KSB. This finding is in line with the previous studies of Bhatti et al., (2020); Bhatti, Kiyani, Dust, and Zakariya, (2021). Another finding is that KSB increases EC. This finding is in line with the previous studies of He et al. (2013); Liao and Chen (2018); Islam et al. (2021); Suwanti (2019). KSB mediates the positive relationship between EL and EC. This finding is in line with the previous studies of Ma et al., (2013); Lei, et al. (2019). The last finding of our study is that CSE plays a moderator role in the relationship between KSB and EC. As a result, our study has offered evidence of a moderating relationship between KSB and EC, therefore contributing to the body of academic work on EL. Our study contributes theoretically to private sector workers' creative work in published publications. To begin, the findings of this study provide credence to the idea that the act of sharing one's knowledge serves as a mediating role in the relationship between EL and the creative output of employees. The current study stresses the role of CSE, which complements the empirical evidence on the contributions to EC. By demonstrating the mediating role of knowledge sharing, we have given managers a clue as to where they should focus their efforts to boost EC. To motivate its staff to think beyond the box, leaders should implement rules that reward those who come up with new ideas by giving them exclusive rights to their creations. Leaders may encourage more innovative behavior from their teams by eliminating roadblocks that inhibit employees from a societal approach that is completely new and creative, thinking outside the box, and developing novel solutions to problems. And also, creative self-efficacy moderates the relationship between KSB and EC. Differently, ethical leaders should foster activities and behaviors that emphasize CSE and KSB. Organizations should fortify EL practices to increase and sustain workers' faith in them as a means of encouraging KSB. Our research has also produced several helpful recommendations for actual practice. To begin with, since EL is amongst the most significant criteria in regulating the creative output of employees, ethical leaders could encourage EC by serving as a role model for desirable characteristics (Elqassaby, 2018; Li, 2013; Ma and Cheng, 2013). Therefore, ethical leaders must provide a role model for followers and make sure that their followers identify, absorb, and adopt the behaviors that they model. Businesses and other organizations need to consider a candidate's moral identity when making managerial hiring or promotion decisions. In addition to implementing programs that improve the EL, ethical criteria should be included in the performance evaluation of the supervisors (Zhou, Jin and Ma, 2015). The other finding that emerged from our research was that EL has positive impacts, both directly and indirectly, on KS. This

indicates that managers can effectively promote their followers' knowledge behaviors if they can successfully serve as ethical role models for their workers and foster a moral workplace for their followers. The results show that sharing knowledge encourages the creativity of employees, finding new and useful ideas will increase with having CSE (Ma et. al., 2013). It is reasonable to say that the knowledge sharing process is very important for solving problems creatively, as well as expanding the cognitive capacities of individuals (Yuan and Woodman, 2010). Employees that have a high level of CSE are more effective in initiating the development of original concepts and the adoption of novel approaches. Hsu, Hou, and Fan (2011) discovered that CSE increases employee creativity. When it comes to management outcomes, many businesses may improve their CSE as well as the self-efficacy of their workers by giving training courses inside the organization to enable KSB (Gist and Mitchell, 1992). This can be beneficial for both parties. For several reasons, the scope of our investigation is somewhat restricted. To begin, the study had a limited number of participants. While this volume of data is sufficient for quantitative analysis, more striking impacts and distinct patterns may emerge with a larger volume of data collection. Second, there is a potential bias in the common technique since all measurements, except for employees' creative output, were self-reported by the members of the staff. Therefore, the most productive course of action for future academics is to collect data on predicting characteristics from a variety of different sources. Last but not least, research is required to further investigate the processes between EL and EC.

Author Contribution Statement

The first author has a 50% contribution, and the second author has a 50% contribution to this article.

Conflicts of Interest

There is no conflict of interest in this study.

References

- Ahuja, G. (2000). Collaboration networks, structural holes, and innovation: A longitudinal study. *Administrative science quarterly*, 45(3), 425-455.
- Akgunduz, Y., Alkan, C., and Gök, Ö. A. (2018). Perceived organizational support, employee creativity and proactive personality: The mediating effect of meaning of work. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 34, 105-114.
- Alshwayat, D., MacVaugh, J. A., and Akbar, H. (2021). A multi-level perspective on trust, collaboration and knowledge sharing cultures in a highly formalized organization. *Journal of knowledge management*, 25(9), 2220-2244
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context: Update to The Social Psychology of Creativity* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429501234>
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of personality and social psychology*, 45(2), 357-376.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in organizational behavior*, 10(1), 123-167.
- Amabile, T.M., and Pratt, M.G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>.

- Anser, M. K., Yousaf, Z., Sharif, M., Yijun, W., Majid, A., and Yasir, M. (2020). Investigating employee creativity through employee polychronicity and employee resilience: A glimpse of nurses working in the health-care sector. *European Journal of Innovation Management*, 25(1), 39-54.
- Avey, J. B., Palanski, M. E., and Walumbwa, F. O. (2011). When leadership goes unnoticed: The moderating role of follower self-esteem on the relationship between ethical leadership and follower behavior. *Journal of Business Ethics*, 98, 573-582. <http://doi.org/dth6sp>
- Avey, J. B., Wernsing, T. S., and Palanski, M. E. (2012). Exploring the process of ethical leadership: The mediating role of employee voice and psychological ownership. *Journal of Business Ethics*, 107, 21-34. <http://doi.org/nbm>
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., and May, D. R. (2004). Unlocking themask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15, 810-823. <http://doi.org/fwqdjv>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy :The exercise of control* Freeman Times Books. New York: Henry Holt and Co.
- Bandura, A., and Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1): Englewood cliffs Prentice Hall.
- Beheshtifar, M., and Zare, E. (2013). Employee creativity: A compulsory factor in organizations. *Interdisciplinary journal of contemporary research in business*, 5(2), 242-247.
- Bhatti, M. H., Akram, U., Bhatti, M. H., Rasool, H., and Su, X. (2020). Unraveling the effects of ethical leadership on knowledge sharing: The mediating roles of subjective well-being and social media in the hotel industry. *Sustainability*, 12(20), 1-20.
- Bhatti, S. H., Kiyani, S. K., Dust, S. B., and Zakariya, R. (2021). The impact of ethical leadership on project success: The mediating role of trust and knowledge sharing. *International Journal of Managing Projects in Business*, 14(4), 992-998
- Blau, P. (1964). *Power and exchange in social life*. New York: J Wiley and Sons.
- Brown, M. E., and Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The leadership quarterly*, 17(6), 595-616.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., and Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational behavior and human decision processes*, 97(2), 117-134.
- Browne, M. W., and Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological methods and research*, 21(2), 230-258.
- Cabrera, E. F., and Cabrera, A. (2005). Fostering knowledge sharing through people management practices. *The international journal of human resource management*, 16(5), 720-735.
- Cai, W., Lin, L., Yang, C., and Fan, X. (2021). Does participation generate creativity? A dual-mechanism of creative self-efficacy and supervisor-subordinate guanxi. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(4), 541-554.

- Carmeli, A., Gelbard, R., and Reiter-Palmon, R. (2013). Leadership, creative problem-solving capacity, and creative performance: The importance of knowledge sharing. *Human Resource Management, 52*(1), 95-121.
- Chaudhary, A., Islam, T., Ali, H. F., and Jamil, S. (2023). Can paternalistic leaders enhance knowledge sharing? The roles of organizational commitment and Islamic work ethics. *Global Knowledge, Memory and Communication, 72*(1/2), 98-118.
- Chen, A. S.-Y., and Hou, Y.-H. (2016). The effects of ethical leadership, voice behavior and climates for innovation on creativity: A moderated mediation examination. *The Leadership Quarterly, 27*(1), 1-13.
- Chen, Y., and Zhang, L. (2019). Be creative as proactive? The impact of creative self-efficacy on employee creativity: A proactive perspective. *Current Psychology, 38*(2), 589-598.
- Chennamaneni, A., Teng, J. T., and Raja, M. (2012). A unified model of knowledge sharing behaviours: Theoretical development and empirical test. *Behaviour and Information Technology, 31*(11), 1097-1115.
- Collins, C. J., and Smith, K. G. (2006). Knowledge exchange and combination: The role of human resource practices in the performance of high-technology firms. *Academy of Management Journal, 49*(3), 544-560.
- Constant, D., Kiesler, S., and Sproull, L. (1994). What's mine is ours, or is it? A study of attitudes about information sharing. *Information Systems Research, 5*(4), 400-421.
- Cummings, J. N. (2004). Work groups, structural diversity, and knowledge sharing in a global organization. *Management Science, 50*(3), 352-364.
- De Clercq, D., Dimov, D., and Thongpapanl, N.T. (2013). Organizational social capital, formalization, and internal knowledge sharing in entrepreneurial orientation formation. *Entrepreneurship Theory and Practice, 37*(3), 505-537.
- Demirel, O., and Ulu, O. (2020). Örgütsel özdeşleşmenin bilgi paylaşma davranışı üzerindeki etkisi: Özgeciliğin aracılık rolü. *Business and Economics Research Journal, 11*(2), 531-543.
- Duan, S., Liu, Z., and Che, H. (2018). Mediating influences of ethical leadership on employee creativity. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 46*(2), 323-337.
- Düger, Y. S. (2020). Etik liderlik ve çalışanların yenilikçi davranışı: Lider-üye etkileşimi ve duygusal zekânın düzenleyici aracılık modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(3), 706-725.
- Elqassaby, H. K. (2018). The effect of ethical leadership on employee creativity. *International Journal of Economics and Management Science, 7*(5), 1-13.
- Emerson, R. M. (1976). Social exchange theory. *Annual Review of Sociology, 2*(1), 335-362. doi:10.1146/annurev.so.02.080176.002003
- Ettlie, J. E., and O'Keefe, R. D. (1982). Innovative attitudes, values, and intentions in organizations [1]. *Journal of Management studies, 19*(2), 163-182.
- Ford, D. P., and Staples, S. (2010). Are full and partial knowledge sharing the same? *Journal of knowledge management, 30*(4), 541-554 .

- Forgionne, G., and Newman, J. (2007). An experiment on the effectiveness of creativity enhancing decision-making support systems. *Decision Support Systems*, 42(4), 2126-2136.
- George, J. M., and Zhou, J. (2007). Dual tuning in a supportive context: Joint contributions of positive mood, negative mood, and supervisory behaviors to employee creativity. *Academy of Management Journal*, 50(3), 605-622.
- Gist, M. E., and Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17, 183–211. <http://doi.org/fccd2w>
- Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American sociological review*, 25(2), 161-178.
- Gülcan, N. Y. (2015). Discussing the importance of teaching ethics in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2622-2625.
- Gülten, Ü., Cambaz, H. Z., and Akkaya, E. C. (2021). Motivasyon ile yaratıcılığın ortaokul öğrencilerinde bilişsel beceriler çerçevesinde incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 918-935.
- Hansen, S. D., Alge, B. J., Brown, M. E., Jackson, C. L., and Dunford, B. B. (2013). Ethical leadership: Assessing the value of a multifoci social exchange perspective. *Journal of business ethics*, 115(3), 435-449.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Hayes, A. F. (2018). Partial, conditional, and moderated moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication monographs*, 85(1), 4-40.
- He, W., Cho, V., Qi, C., Xu, X., and Lu, F. (2013). Linking knowledge sharing and employee creativity: Decomposing knowledge mode and improving the measure of tacit knowledge sharing, PACIS 2013 Proceedings. Paper 219.
- Hobfoll, S.E. (2001), The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resource theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50(3), 337-369.
- Hsu, L. A. M., Hou, S. T., and Fan, H.-L. (2011). Creative self-efficacy and innovative behavior in a service setting: Optimism as a moderator. *The Journal of Creative Behavior*, 45, 258–272. <http://doi.org/fz2smm>
- Islam, T., Chaudhary, A., Jamil, S., and Ali, H. F. (2021). Unleashing the mechanism between affect-based trust and employee creativity: A knowledge sharing perspective. *Global Knowledge, Memory and Communication*, 71(6), 509-528.
- Jaiswal, N. K., and Dhar, R. L. (2016). Fostering employee creativity through transformational leadership: Moderating role of creative self-efficacy. *Creativity Research Journal*, 28(3), 367-371.
- Jan, G., Zainal, S. R. M., and Lata, L. (2021). Enhancing innovative work behaviour: The role of servant leadership and creative self-efficacy. *On the Horizon*, 29(2), 33-51.
- Javed, B., Khan, A. A., Bashir, S., and Arjoon, S. (2017). Impact of ethical leadership on creativity: The role of psychological empowerment. *Current Issues in Tourism*, 20(8), 839-851.

- Lee, S., Kim, B. G., and Kim, H. (2012). An integrated view of knowledge management for performance. *Journal of knowledge management*, 16(2), 183-203.
- Lee, Y., Tao, W., Li, J.-Y. Q., and Sun, R. (2020). Enhancing employees' knowledge sharing through diversity-oriented leadership and strategic internal communication during the COVID-19 outbreak. *Journal of knowledge management*, 25(6), 1526-1549.
- Lei, H., Ha, A. T. L., and Le, P. B. (2019). How ethical leadership cultivates radical and incremental innovation: The mediating role of tacit and explicit knowledge sharing. *Journal of Business and Industrial Marketing*, 35(5), 849-862.
- Li, C. (2013). *Ethical leadership in firms: Antecedents and consequences*. Doctoral dissertation, Graduate School of The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
- Liao, S. H., and Chen, C. C. (2018). Leader-member exchange and employee creativity: Knowledge sharing: The moderated mediating role of psychological contract. *Leadership and Organization Development Journal*, 39(3), 419-435.
- Lo, M. F., Tian, F., and Ng, P. M. L. (2021). Top management support and knowledge sharing: The strategic role of affiliation and trust in academic environment. *Journal of Knowledge Management*, 25(9), 2161-2177.
- Lu, L., Leung, K., and Koch, P. T. (2006). Managerial knowledge sharing: The role of individual, interpersonal, and organizational factors. *Management and Organization Review*, 2(1), 15-41.
- Ma, Y., Cheng, W., Ribbens, B. A., and Zhou, J. (2013). Linking ethical leadership to employee creativity: Knowledge sharing and self-efficacy as mediators. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41(9), 1409-1419.
- MacCallum, R.C., Browne, M.W., and Sugawara, H., M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-49.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., and Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate behavioral research*, 39(1), 99-128.
- Madjar, N., Oldham, G. R., and Pratt, M. G. (2002). There's no place like home? The contributions of work and nonwork creativity support to employees' creative performance. *Academy of Management Journal*, 45(4), 757-767.
- Martinez, M. G. (2015). Solver engagement in knowledge sharing in crowdsourcing communities: Exploring the link to creativity. *Research Policy*, 44(8), 1419-1430.
- Mathisen, G. E., and Bronnick, K. S. (2009). Creative self-efficacy: An intervention study. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 21-29.
- Mayer, D. M., Kuenzi, M., Greenbaum, R., Bardes, M., and Salvador, R. (2009). How low does ethical leadership flow? Test of a trickle-down model. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108, 1-13. <http://doi.org/d7swf3>
- Mehmood, M. S., Jian, Z., Akram, U., Akram, Z., and Tanveer, Y. (2021). Entrepreneurial leadership and team creativity: The roles of team psychological safety and knowledge sharing. *Personnel Review*, 51(9), 2404-2425.

- Michael, L. H., Hou, S. T., and Fan, H. L. (2011). Creative self-efficacy and innovative behavior in a service setting: Optimism as a moderator. *The Journal of Creative Behavior*, 45(4), 258-272.
- Montuori, A., and Purser, R. E. (1995). Deconstructing the lone genius myth: Toward a contextual view of creativity. *Journal of Humanistic psychology*, 35(3), 69-112.
- Muharrem, T., Bircan, H., and Yeşiltaş, M. (2012). Etik Liderlik Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması: Antalya örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(2), 143-155.
- Neubert, M. J., Carlson, D. S., Kacmar, K. M., Roberts, J. A., and Chonko, L. B. (2009). The virtuous influence of ethical leadership behavior: Evidence from the field. *Journal of Business Ethics*, 90(2), 157-170.
- Niesche, R., and Haase, M. (2012). Emotions and ethics: A Foucauldian framework for becoming an ethical educator. *Educational Philosophy and Theory*, 44(3), 276-288.
- Shafique, I., Ahmad, B., and Kalyar, M. N. (2019). How ethical leadership influences creativity and organizational innovation: Examining the underlying mechanisms. *European Journal of Innovation Management*, 114-133.
- Sonenshein, S. (2007). The role of construction, intuition, and justification in responding to ethical issues at work: The sensemaking-intuition model. *Academy of management review*, 32(4), 1022-1040.
- Stokols, D., Clitheroe, C., and Zmuidzinis, M. (2002). Qualities of work environments that promote perceived support for creativity. *Creativity Research Journal*, 14(2), 137-147.
- Suwanti, S. (2019). Intrinsic motivation, knowledge sharing, and employee creativity: A self-determination perspective. *Education*, 22(13.4), 53-57.
- Swift, P. E., and Hwang, A. (2013). The impact of affective and cognitive trust on knowledge sharing and organizational learning. *The Learning Organization*, 20(1), 20-37.
- Taylor, A., and Greve, H. R. (2006). Superman or the fantastic four? Knowledge combination and experience in innovative teams. *Academy of Management Journal*, 49(4), 723-740.
- Tayyasar, Z. T., and Ajmal, W. (2017). Influence of ethical leadership on innovative work behavior: Examination of individual-level psychological mediators. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 11(2), 448-470.
- Thanh, B. T. (2020). Leader knowledge sharing behavior and follower creativity: The role of follower acquired knowledge and prosocial motivation. *Journal of Workplace Learning*, 32(6), 457-471.
- Thompson, J. A., and Hart, D. W. (2006). Psychological contracts: A nano-level perspective on social contract theory. *Journal of business ethics*, 68(3), 229-241.
- Tierney, P., and Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45(6), 1137-1148.
- Tierney, P., Farmer, S. M., and Graen, G. B. (1999). An examination of leadership and employee creativity: The relevance of traits and relationships. *Personnel psychology*, 52(3), 591-620.

- Tu, Y., and Lu, X. (2012). How ethical leadership influence employees' innovative work behavior: A perspective of intrinsic motivation. *Journal of Business Ethics*, September, 1-15. <http://doi.org/nbr>
- Tu, Y., and Lu, X. (2016). Do ethical leaders give followers the confidence to go the extra mile? The moderating role of intrinsic motivation. *Journal of Business Ethics*, 135, 129–144.
- Van den Hooff, B., de Ridder, J., and Aukema, E. (2004). Exploring the eagerness to share knowledge: The role of social capital and ICT in knowledge sharing. *Social capital and information technology*, 7, 163-186.
- Wang, S., and Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human resource management review*, 20(2), 115-131.
- Wu, W. L. (2021). How ethical leadership promotes knowledge sharing: A social identity approach. *Frontiers in Psychology*, 4666.
- Yidong, T., and Xinxin, L. (2012). How ethical leadership influence employees' innovative work behavior: A perspective of intrinsic motivation. *Journal of Business Ethics*, 116(2), 1-16.
- Younas, A., Wang, D., Javed, B., Rawwas, M., Abdullah, I., and Zaffar, M.A. (2018). Positive psychological states and employee creativity: The role of ethical leadership. *Journal of Creative Behavior*, 1–15. <https://doi.org/10.1002/jocb.391>
- Yuan, F., and Woodman, R. W. (2010). Innovative behavior in the workplace: The role of performance and image outcome expectations. *Academy of Management Journal*, 53, 23–342. <http://doi.org/dqrbzd>
- Yukl, G., Mahsud, R., Hassan, S., and Prussia, G. E. (2013). An improved measure of ethical leadership. *Journal of leadership and organizational studies*, 20(1), 38-48.
- Zeb, A., Abdullah, N. H., Hussain, A., and Safi, A. (2019). Authentic leadership, knowledge sharing, and employees' creativity. *Management Research Review*, 43(6), 669-690.
- Zhou, H., Jin, M., and Ma, Q. (2015). Remedy for work stress: The impact and mechanism of ethical leadership. *Central European Journal of Public Health*, 23(2), 176–180. doi: 10.21101/cejph.a4246
- Zhou, J. (2003). When the presence of creative coworkers is related to creativity: Role of supervisor close monitoring, developmental feedback, and creative personality. *Journal of Applied Psychology*, 88, 413-422. <http://doi.org/b826kj>
- Zhou, J., and George, J. M. (2001). When job dissatisfaction leads to creativity: Encouraging the expression of voice. *Academy of Management Journal*, 44(4), 682-696.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Çalışan yaratıcılığı, ürünler, uygulamalar, hizmetler veya prosedürler hakkında yeni, yararlı fikirlerin üretilmesi, tanıtılması ve uygulanması anlamına gelmektedir (Zhou, 2003). Etik liderler, iş yapısı, pozitif enerji ve kaynaklar sunarak çalışanların yaratıcılığını teşvik edebilmektedirler (Carmeli vd., 2013). Bununla birlikte, liderlik tarzının çalışanların yaratıcılığını nasıl etkilediği tam olarak ortaya konamamasına rağmen, çoğu araştırmacı, etik liderliğin sonuçsal sonuçlar üzerindeki etkisini bir sosyal değişim veya sosyal öğrenme süreci olarak açıklamaktadırlar (Brown ve Treviño, 2006). Brown vd. (2005) etik liderliği “kişisel eylemler ve kişiler arası ilişkiler yoluyla normatif olarak uygun davranışın gösterilmesi ve bu tür davranışların iki yönlü iletişim, pekiştirme ve karar verme yoluyla takipçilere teşvik edilmesi” olarak tanımlamaktadır (s. 120). Etik liderler, dürüstlük, sevecenlik, fedakârlık, açıklık, kolektif motivasyon, güvenilirlik ve adalet gibi özelliklerle ve dengeli kararlar veren ilkeli bireyler olarak davranışlarıyla karakterize edilmektedirler (Brown vd., 2005). Özellikle, etik liderlerin adil ve dengeli karar vermeleri sonucunda sosyal değişim ilişkisi algısı (Brown ve Treviño, 2006; Mayer vd., 2009), takipçilerin bu davranışa karşılık vermesiyle sonuçlanmaktadır (Avey vd., 2011). Etik liderler, güvenilirlikleri ve etik standartları aracılığıyla takipçilerinin öz yeterlikleri üzerinde bir pozitif bir etkiye sahip olabilmektedirler (Avey, Wernsing ve Palanski, 2012). Çalışmamızda etik liderliğin çalışan yaratıcılığı üzerindeki etkisi, bilgi paylaşımı ve yaratıcı öz-yeterlilik kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değişkenler arasındaki ilişkiler sosyal öğrenme ve sosyal değişim teorisi doğrultusunda analiz edilmiştir. Etik liderliğin çalışan yaratıcılığı üzerindeki etkisinde bilgi paylaşımı davranışının aracı rolüne ilişkin çalışmalar olmasına rağmen, bu ilişkide yaratıcı öz-yeterliliğin düzenleyici rolünü inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla literatüre katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmada kullanılan ölçeklerden ilki, Brown vd. (2005), tarafından geliştirilen etik liderliktir. Türkçe geçerlik ve güvenilirliği Muharrem, Bircan ve Yeşiltaş (2012) tarafından yapılmıştır. Katılımcıların çalıştıkları kurumdaki yöneticilerine ve liderlerine yönelik etik algılarını 5'li likert ölçekle, toplam 10 madde ile ölçmektedir. Bilgi paylaşımı davranışı ölçeği Chennamaneni, Teng ve Raja (2012) tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışmada aynı ölçeğin Demirel ve Ulu (2020) tarafından yapılan uyarlaması kullanılmıştır. Bu ölçek 4 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Kullanılan diğer bir ölçek yaratıcı öz yeterliliktir. Tierney ve Farmer (2002) tarafından geliştirilen bu ölçek üç maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmadaki ölçek maddeleri Chen ve Zhang'ın (2019) çalışmasından alınmıştır. Çalışmada kullanılan son ölçek, ilk olarak Ettlle ve O'Keefe (1982) tarafından geliştirilen ve Tierney vd., (1999) ve Akgunduz, Alkan ve Gök (2018) tarafından uyarlanan ve çalışanların yaratıcılığını ölçmeyi amaçlayan 4 madde ve tek boyuttan oluşan bir ölçektir. Üniversite etik kurulunun onayından sonra örnekleme oluşturan kurumların yöneticileri ile görüşülerek anket hakkında bilgilendirilmiş, anketler gönüllülük esasına göre internet üzerinden katılımcılara ulaştırılmıştır. Veri analizinin ilk aşamasında, betimsel istatistikler ve değişkenler arası korelasyon analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmek için AMOS programından yararlanılmıştır. Yapısal eşitlik modeli yardımıyla tüm değişkenlerin doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Değişkenlerin güvenilirliği tespit edildikten sonra yapısal eşitlik modeli kurularak değişkenler arasındaki regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Hayes'in (2013) Process makro modeli 4 kullanılarak, bu değişkenler arasındaki aracılık rolü araştırılmıştır. Daha sonra Process makro modeli 14 kullanılarak yaratıcı öz yeterliliğin düzenleyici rolü araştırılmıştır. Düzenleyici etkiyi daha iyi göstermek için grafik kullanılmıştır.

Bulgular

Hipoteze dayalı ilişkiler, ölçüm modeli doğrulandıktan sonra yapısal model üzerinde değerlendirilmiştir. Etik liderliğin bilgi paylaşımı davranışı üzerindeki pozitif etkisi doğrulanmıştır ($\beta=.576$, $p<.001$). Etik liderliğin çalışan yaratıcılığı üzerindeki pozitif ve anlamlı etkisi de tespit

edilmiştir ($\beta=1.014$, $p<.001$). Bilgi paylaşımı davranışının çalışan yaratıcılığı üzerindeki pozitif etkisi doğrulanmıştır ($\beta=.294$, $p<.001$). Dolaylı etki, Bootstrap güven aralığının (BCA CI) sıfır içermemesi istatistiksel olarak anlamlı ve (MacKinnon, Lockwood ve Williams, 2004, s. 113) aracılık rolü olduğunu ($\beta=.1546$, %95 BCA CI [.0465, .3267]) göstermektedir. Çalışma verileri, etik liderliğin, bilgi paylaşımı davranışını olumlu yönde etkilediğini ($\beta=0.57$, $p<0.05$), [% 95 CI: = 0.28 (0.85)] ayrıca modelin çalışan yaratıcılığı $F(4.275) = 26.4706$, $p<0.05$ söz konusu olduğunda, etik liderliğin genel varyansın % 28'ini ($R^2 = 0.28$) açıkladığını göstermektedir. Çalışanların Yaratıcı özyeterliliğinin ($\beta=0.09$, $p<0.05$), [%95 CI: =0.03(0.16)], bilgi paylaşımı davranışının çalışan yaratıcılığı üzerinde etkisinde düzenleyici bir rolü olduğu tespit edilmiştir ($\beta=0.24$, $p<0.05$), [%95 CI: =0.88(0.38)].

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, literatürü geliştirmek için etik liderlik ve çalışan yaratıcılığı ile ilgili önceki bilimsel araştırmalara içgörüler ve metodolojiler eklemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, işletmelerin sağlık, enerji, dayanıklı beyaz eşya, çelik, otomotiv, elektronik, finans, perakende ve ulaştırma sektörlerindeki yöneticilerin bilgi paylaşımını yönetebilmeleri için çalışanların etik standartlar çerçevesinde hareket etmeleri ve istihdam edilen personelin yaratıcı öz yeterliliğe sahip olmaları gerektiği tespit edilmiştir. Çalışanların etik liderlik algısının çalışan yaratıcılığını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu bulgu, Ma vd. (2013), Chen ve Hou, (2016), Javed vd., (2017), Shafique vd., (2019), Duan, Liu ve Che, (2018) ve Lei vd. (2019) çalışma bulguları ile doğrulanmaktadır. Etik liderliğin bilgi paylaşımı davranışı ile pozitif ilişkili olduğu bulgusu Bhatti vd., (2020); Bhatti, Kiyani, Dust ve Zakariya'nın, (2021) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Çalışmanın bir diğer bulgusu bilgi paylaşımı davranışının çalışan yaratıcılığını pozitif yönde etkilediğidir. Bu bulgu da He vd. (2013), Liao ve Chen (2018), İslam vd. (2021), Suwanti'nin (2019) çalışma bulguları ile desteklenmektedir. Bilgi paylaşımı davranışının, etik liderlik ve çalışan yaratıcılığı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulgusu Ma vd. (2013), Lei, Ha ve Le (2019) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Çalışmamızın son bulgusu, bilgi paylaşımı davranışı ile çalışan yaratıcılığı arasındaki ilişkide yaratıcı özyeterliliğin düzenleyici bir rol oynadığıdır. Sonuç olarak, çalışmamız bilgi paylaşımı ve çalışan yaratıcılığı arasında düzenleyici bir ilişki olduğuna dair kanıt sunmuş, dolayısıyla etik liderlik üzerine akademik çalışmalara katkıda bulunmayı hedeflemiştir. Bulgularımızın örgüt yöneticileri için önemli etkileri vardır. Araştırmamız aynı zamanda fiili uygulamalar için birkaç faydalı öneri de sunmuştur. Öncelikle, etik liderlik çalışanların yaratıcı çıktılarını belirlemede en önemli kriterlerden biri olduğundan, etik liderler arzu edilen özellikler için bir rol model olarak hizmet etmeli ve çalışanların yaratıcılığını teşvik etmelidir (Elqassaby, 2018; Li, 2013; Ma ve Cheng, 2013). Bu nedenle, etik lider takipçileri için bir rol modeli sağlamalı ve takipçilerinin model aldıkları davranışları tanımlamalarını, özümsemelerini ve benimsemelerini sağlamalıdır. İşletmelerin ve diğer kuruluşların, yönetici işe alma veya terfi kararları verirken bir adayın ahlaki kimliğini göz önünde bulundurmaları önemlidir. Etik liderliği geliştiren programların uygulanmasının yanı sıra, yöneticilerin performans değerlendirmesinde de etik kriterlere yer verilmelidir (Zhou, Jin and Ma, 2015). Araştırmamızda ortaya çıkan bir diğer bulgu ise Etik liderliğin bilgi paylaşımı üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı olarak olumlu etkileri olduğudur. Bu durum, yöneticilerin, çalışanları için etik rol modelleri olarak başarılı bir şekilde hizmet edebilmeleri ve takipçileri için ahlaki bir çalışma ortamı sağlayabilmeleri halinde, takipçilerinin bilgi paylaşma davranışlarını etkili bir şekilde teşvik edebileceklerini göstermektedir. Örnekleminizde 280 farklı üst ve ast eşleşmesi olması araştırmamızın sınırlılıklarından biridir. Veriler nicel analiz için yeterli olsa da daha büyük veri setleri daha belirgin etkilerle daha net eğilimler sağlayabilir. Veriler kısa bir süre içinde toplanması değişkenlerin birbirleriyle olan etkileşimlerinin dinamik sürecini betimlemede yetersizliğe sebep olabilecektir. Geleceğin araştırmacılarının boylamsal araştırmalar yürütmesi şiddetle tavsiye edilmektedir. Gelecekteki çalışmalarda, etik liderlik ve çalışan yaratıcılığı arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine analiz etmek için modele duygusal bağlılık ve işe tutkunluk değişkenlerinin eklenmesi önerilmektedir. Nitel analiz yöntemleriyle veri toplanmasının literatüre yeni bilgilerle katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

Sözlükler Öğrencilere Ne Kadar Yardımcı Oluyor?

Mustafa YILDIZ
Gazi Üniversitesi
mustafa@gazi.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-3885-5322

Sümevra CEYHAN
Muş Alparslan Üniversitesi
s.ceyhan@alparslan.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-2452-8830

Elif Büşra UZUN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
elifbusrauzun@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-9447-6664

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1301228

Geliş Tarihi: 23.05.2023

Revize Tarihi: 17.07.2023

Kabul Tarihi: 27.07.2023

Atf Bilgisi

Yıldız, M., Ceyhan, S. ve Uzun, E. B. (2023). Sözlükler öğrencilere ne kadar yardımcı oluyor? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 600-617.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin temel başvuru kaynaklarından olan sözlüklerin ilkökul Türkçe derslerinde öğrencilere ne kadar rehberlik yapabildiğini anlamaya çalışmaktır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde yapılandırılmıştır. Çalışmada ele alınan durumu inceleyebilmek için araştırma süreci önce doküman incelemesi sonrasında ise görüşmeler şeklinde oluşturulmuştur. Doküman inceleme sürecinde veri kaynağı olarak farklı yayınevleri tarafından ilkökul düzeyi için hazırlanmış dört adet sözlük ve ilkökul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe ders kitapları kullanılmıştır. Ders kitapları incelenerek her sınıf düzeyi için metinler seçilmiş ve bu metinlerden öğrencilerin anlamını bilmediği kelimeler belirlenmiştir. Ardından seçilen kelimelerin açıklamaları belirlenen sözlüklerden alınarak kelime listeleri oluşturulmuş ve sınıf öğretmenlerinden bu açıklamaların öğrenci düzeyi için ne kadar uygun olduğuna dair görüşleri alınmıştır. Bu süreçte 21 sınıf öğretmeni ve 18 ilkökul öğrencisi ile görüşmeler yapılarak veri toplanmış, elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin sözlüklerin sınıf seviyesine uygun olmaması ve anlamı bilinmeyen bir kelimenin açıklamasında yine öğrencilerin anlamını bilemedikleri bir kelimeyle karşılaşabilmeleri sebebiyle sözlüklerde yer alan açıklamaları öğrencilerin düzeyine uygun bulmadığı görülmüştür. Öğrencilerin sözlüklere ilişkin görüşleri incelendiğinde ise sözlük çalışmalarını eğlenceli buldukları, resimli ve büyük yazılı sözlüklerle çalışmayı istedikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sözlük, kelime öğretimi, Türkçe öğretimi.

How Helpful Are Dictionaries For Students?

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand the extent to which dictionaries, which are fundamental reference sources for primary school Turkish lessons, can guide students. The research adopts a case study design, which is one of the qualitative research designs. The research process includes document analysis and interviews to reveal the situation under investigation. Four dictionaries, prepared for the primary school level by different publishers, were used as data sources in the document analysis process, while interviews were conducted with 18 primary school students and 21 primary school teachers. In the document analysis stage, the study determined how unknown words mentioned in texts in primary school Turkish textbooks were explained in the dictionaries. As a result of the interviews, it was found that two of the dictionaries were not considered suitable for the students' level by the teachers, and the students preferred to work with illustrated and large-print dictionaries.

Keywords: Dictionary, vocabulary teaching, teaching Turkish language.

Giriş

Kelimeler düşüncenin sınırlarını oluşturur. Bir insan ne kadar çok kelime bilirse ve bu kelimeler arasında ne kadar çok anlamlı ilişki oluşturabilirse düşünce dünyası da o oranda genişler. Dil becerileri açısından okuyucunun kelime hazinesi büyük önem taşımaktadır. Kelime hazinesi kişinin

bildiği, anladığı ve kullandığı kelimelerin tamamı şeklinde tanımlanabilir (Akyol, 2007). Kelime hazinesindeki eksiklik bireyin herhangi bir düşüncüyü anlamasını; hissettiğini veya anlamlandırmaya çalıştığı durumu anlatmasını engelleyen bir sorundur (Karatay, 2007). Kelimelerin anlama, düşünme, öğrenme ve akıl yürütme gibi bilişsel süreçlerin inşasında rol aldığını belirten Hartman, Akyol ve Baş (2021) çocukların anlamak, öğrenmek, düşünmek ve kendilerini etkili bir şekilde ifade edebilmek için güçlü bir kelime hazinesine ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Okuma ve anlama süreçlerinde başarı için gerekli olan kelime hazinesi akıcı okuma açısından da önemlidir. Öğrencilerin kelime hazinesi gelişmişse karşılaştıkları kelimeleri otomatik bir şekilde çözümlenecekleri için akıcı okuma başarıları yüksek olacak, yapısal ve anlamsal olarak daha önce de karşılaştıkları kelimeleri daha akıcı okuyacaklardır (Baştuğ, 2021).

Okuma eğitiminin belki de en önemli basamağı olan ilkokulda öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek için kelime öğretimi çalışmaları önemli görülmektedir. Johnson'a (2018) göre kelime öğretimi, öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmelerine ve bildikleri kelimeleri daha derin öğrenmelerine yardımcı olur. Öğrencilere kelime öğretimi yapmak, onların okuma, yazma, konuşma, dinleme ve düşünme becerilerini geliştirmenin önemli bir kısmını oluşturur ve kelime bilgisi öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırır. Bu sebeple Türkçe öğretiminde kelime hazinesinin geliştirilmesi önemsenmekte ve Türkçe dersinin öğrenme ve öğretme süreçlerinde kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalardan biri de anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma sürecidir. Bu süreci Yıldız (2020) şu şekilde ifade etmiştir: "1- Anlamını bilinmeyen kelime belirlenir. 2- Kelimenin anlamını tahmin etmek için kökü ve ekleri incelenir. 3- Kelimeden önce ve sonra gelen kelimelere, kelimenin geçtiği cümleye ve görsellere bakılarak kelimenin anlamı tahmin edilir. 4- Tahminler arkadaşlarla veya öğretmenle paylaşılır. 5- Sözlüğe bakılarak tahmin kontrol edilir ve gerekiyorsa güncellenir. 6- Kelimenin anlamı açıklanır ve kelime cümlede kullanılır". Süreç her ne kadar bu şekilde açıklansa da öğrencinin anlamını bilmediği veya tahmin edemediği bir kelimenin anlamını öğrenmek için temel başvuru kaynağı sözlüklerdir. 2019 yılı Türkçe dersi öğretim programında da 2.,3. ve 4. sınıflara ait 'söz varlığı' kazanımı başlığı altında sözlük kullanımına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleştirilmesinde başvurulan temel araçlar arasında ders kitapları ve bu kitaplardaki metinler yanında belki de ilk başvuru kaynağı okul sözlükleridir (Göçer, 2020). Sözlükler bir dile ait söz varlığını edinmenin ve sözcük dağarcığını geliştirmenin en önemli yöntemi ve aracıdır (Maden, 2020). Graves, Schneider, Ringstaff'a (2018) göre öğrenciler okurken bilinmeyen bir kelimeyle karşılaştıklarında zihinsel süreçlerini kullanarak kelime öğretimi stratejilerine başvururlar. Öğrencilerin sık kullandıkları stratejilerden biri de sözlük kullanmaktır.

Alan yazın incelendiğinde ilkokulda sözlük kullanımına ilişkin daha çok kuramsal çalışmalara rastlanmıştır. Karadağ (2011) çalışmasında "İlköğretim öğrencileri açısından okul sözlüklerinin önemi nedir?" ve "İlköğretim öğrencilerinin Türkçe eğitiminde yararlanacakları sözlüklerinin nitelikleri nasıl belirlenebilir?" sorularına cevap aramıştır. Çalışma sonunda ilköğretim seviyesinde kullanılacak sözlüklerin öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. Elbir ve Yıldız (2013) Türkçe öğretiminde kullanılan sözlük türlerini ve sözlük kullanımının nasıl olduğunu tespit etmeyi amaçladıkları çalışmaları sonucunda kelime hazinesini geliştirirken başvurulacak en temel kaynağın sözlükler olduğunu, sözlük kullanımının öğrenciler arasında yaygınlaştırılması gerektiğini, sözlüklerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Göçer (2010) çalışmasında Türkçe öğretiminde öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirme ve sözlük kullanımına ilişkin etkinlikleri ifade etmiştir. Aksoy (2018) tez çalışması ile öğrencilerin aradığı bilgiyi kolay bulmaları, aradıklarına hızlı ve doğru bir şekilde ulaşmaları için her sınıf düzeyine uygun sözlüklerin üretilmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Gardner (2007) ise çalışmasında ileriye veya geriye dönük bağlam ipuçlarını, orijinal veya gözden geçirilmiş sözlük tanımlarını veya ikisinin birleşimini kullanarak bu yöntemlerden hangisinin dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin bilinmeyen kelimeleri anlamaları sürecinde daha etkili olduğunu ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmacı ileriye veya geriye doğru bağlam ipuçları, orijinal veya gözden geçirilmiş sözlük tanımları ve birleştirilmiş uygulama (ileriye dönük ipucu ve orijinal sözlük tanımı/ geriye dönük ipucu ve orijinal sözlük tanımı) olmak üzere altı farklı yöntemi

bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bulmada kullanmıştır. Araştırma sonunda hem bağlam ipuçlarının hem sözlük tanımlarının hem de iki yöntemin birlikte kullanıldığı uygulamaların öğrencilerin bilinmeyen kelimeleri anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra küçük yaştaki okurların bilinmeyen bir kelimeyle karşılaştıklarında belirgin sözlük tanımlarının anlam belirsizliklerini çözmede en yararlı yol olduğunu ifade eden Gardner (2007) özerk kelime öğrenimi ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında kullanışlı bu iki aracın (bağlamsal ipuçlarının ve sözlük tanımlarının) kullanımına araştırmacılar tarafından önem verilmesi gerektiğini de belirtmiştir. Beech (2004) ise 7-11 yaş arasındaki öğrencilerin sözlük kullanma durumları, kullanma becerileri ve sıklıklarını incelediği araştırmasında öğrencilerin sözlük kullanma davranışları ile okuma, heceleme ve fonolojik gelişimleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Zayıf ve orta düzey okuyuculardan oluşan öğrencilerin sözlük kullanma davranışlarına bakıldığında zayıf okuyucuların akranları orta düzey okulardan sözlükte kelime ararken daha yavaş oldukları ve doğru kelimeyi bulmakta daha başarısız oldukları görülmüştür. Ayrıca sözlük kullanım davranışlarının yaşa göre değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Daha küçük yaştaki öğrencilerin sözlükleri en çok kelimelerin yazılışlarına bakmak için kullandıkları bunu anlamlarına bakmanın izlediği görülmüştür. Daha büyük öğrencilerin ise sözlükleri kelime anlamına bakmak ve kelimelerin yazılışlarına bakmak açısından eşit düzeyde kullandıkları ortaya konmuştur. Stahl (1985) bir kelimenin anlamının tam olarak bilenebilmesi için o kelimenin hem tanımsal hem de bağlamsal bilgisine sahip olunması gerektiğini ve kelime öğretimi yapılırken tanımsal ve bağlamsal bilginin birlikte verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu sebeple kelimelerin anlamlarına yani sözlük tanımlarına ek olarak bağlamsal ipucu sağlayan karma yöntemlerin sadece bir yöntem kullanılmasına göre önemli ölçüde daha iyi kelime öğrenimi sağladığı ve tamamen bağlamsal veya tanımsal yaklaşımlara göre okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde daha büyük etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Knight (1994), üniversite öğrencilerinin kelime öğrenme ile okuduğunu anlama düzeylerinin sözlük kullanma durumlarına göre değişip değişmediğini incelediği araştırmasının sonucunda sözlük kullanan öğrencilerin hem daha fazla kelime öğrendiklerini hem de okuduğunu anlama düzeylerinin kelime anlamını bağlamdan tahmin etmeye çalışan öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Nist ve Olejnik (1995) de bağlamsal ipuçları ya da yeterli sözlük tanımlarının üniversite öğrencilerinin yeni kelimeleri öğrenme ve hatırlama öğrenme yeteneklerinde farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğrencilerin uygun sözlük tanımlarıyla karşılaştıklarında daha derin düzeyde daha fazla kelime öğrendikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Stahl ve Fairbanks (1986), farklı kelime öğretimi yöntemlerinden hangisinin daha etkili olduğunu ortaya çıkarabilmek amacıyla meta-analiz yaparak alan yazında yer alan çalışmaları incelemişlerdir. Kelime öğretiminde kullanılan bağlamsal ipuçları, sözlük tanımları veya iki yöntemin birleşimini kullanan çalışmalara bakıldığında en etkili olan yöntemin bağlamsal ipuçları ile sözlük tanımlarının birlikte kullanıldığı 'karma' yöntem olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tüm bu çalışmalar incelendiğinde kelime öğretiminde sözlük kullanımının etkili bir yol olduğu ve öğretim sürecinde sözlüklerden yararlandığı görülmektedir. Bununla birlikte yapılan araştırmaların daha çok sözlüklerin kelime öğretimi sürecindeki etkisinin incelenmesi üzerine yoğunlaştığı, sözlükleri birinci elden kullanan öğretmen ve öğrencilerin bu sürece yönelik görüşleri üzerinde durulmadığı görülmüştür. Bu sebeple sözlükleri doğrudan kullanan sınıf öğretmenleri ve ilkökul öğrencilerinin sözlüklere ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasının kelime öğretimi sürecinde yol gösterici olabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda sözlüklerin öğrencilere kelime öğretimi konusunda ne kadar yol gösterici olduğu anlaşılmalı ve sınıf öğretmenlerinin kelime öğretimi sürecinde sözlükler hakkında ne düşündükleri ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin sözlüklere ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?
2. Öğrencilerin sözlüklere ve sözlük kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni yapılandırılmıştır. Durum çalışması ‘Nasıl?’ ve ‘Niçin?’ sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir durum ya da olayı derinlemesine inceleme olanağı veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışmalarında incelenen olay ve olgu hakkında derinlemesine bilgi edinmeyi sağlamak için birçok farklı veri kaynağından veri toplanır (Şata, 2020). Bu doğrultuda incelenen durumu açığa çıkarabilmek için önce doküman incelemesi ardından görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ilkökul öğrencileri ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler, Ankara ili Çankaya ilçesine bağlı bir devlet ilkökulunda 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden her sınıf seviyesinden 6 öğrenci olmak üzere toplam 18 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun öğretmenleri ise her sınıf seviyesinden 7 öğretmen olmak üzere 21 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler gönüllülük esasına bağlı kalınarak uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu öğretmenlerden 3 tanesi çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerin sınıf öğretmenleridir ve kendileriyle araştırma bağlamında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Geriye kalan 18 öğretmen ise Ankara’da çeşitli okullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir. Bu öğretmenlerin 11’i kadın, 10’u erkek öğretmendir. Mesleki kıdemleri ise 10 ile 20 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Veri Kaynakları

Araştırmanın veri toplama sürecinde veri kaynakları olarak ders kitapları ve sözlükler kullanılmıştır. İlk aşamada ders kitapları ve sözlüklerin yer aldığı dokümanlar incelenmiş daha sonra öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Ardından belirlenen kelimelerin sözlüklerdeki anlamlarının uygunluğunun incelenebilmesi amacıyla hazırlanan kontrol listesi ve sınıf öğretmenleri ile ilkökul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Ders Kitapları

Araştırmanın ilk veri kaynağını ilkökul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Öğrencilerin kelime öğretimi sürecinde ilk karşılaştıkları kaynaklar olması sebebiyle ders kitapları kaynak olarak seçilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış kitaplar taranarak çalışma grubu olarak belirlenen okulda ders kitabı olarak kullanılmayan Türkçe ders kitapları çalışmaya dâhil edilmiştir. Hangi metinlerin seçileceğine karar verilebilmesi amacıyla üç sınıf düzeyindeki kitaplardaki temalar metinler incelenmiş ve her sınıf düzeyinde verilen ortak temalar belirlenmeye çalışılmıştır. Temalara bakıldığında metinlerin içerik olarak benzerliğinin sağlanabilmesi amacıyla tüm sınıf düzeylerinde yer alan “Değerlerimiz” temasında yer metinlerin çalışmaya dâhil edilmesine karar verilmiştir. Ders kitaplarında yer alan tema ve metinler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Sınıf Düzeylerine Göre Seçilen Metinler

Sınıf Düzeyi	Tema Adı	Metinler	Metin Türü
2. Sınıf	Değerlerimiz	Annelerin En Güzeli	Şiir
		Çocuğun Düzelttiği Minare	Öyküleyici
		Keloğlan İlim Peşinde	Öyküleyici
		Bayrağım	Şiir
		Bayram Töreni	Öyküleyici
		Nasrettin Hoca	Öyküleyici
3. Sınıf	Değerlerimiz	Hatırlı Misafir	Öyküleyici
		Bayrağım	Şiir
		Keloğlan ve Sihirli Tas	Öyküleyici

4. Sınıf	Değerlerimiz	Anadolu'muz Tarihimize Yön Verenler Güzel Türkçem Boğaç Han Sinan'ın Düşleri Asil Ruhlar	Şiir Bilgilendirici Şiir Öyküleyici Öyküleyici Öyküleyici
----------	--------------	---	--

Tablo 1 incelendiğinde seçilen tema içerisinde her sınıf düzeyinde beş metin yer aldığı ve farklı metin türlerinin bulunduğu görülmektedir. İkinci sınıf düzeyinde üç öyküleyici metin ve iki şiir; üçüncü sınıf düzeyinde üç öyküleyici metin ve iki şiir; dördüncü sınıf düzeyinde ise bir bilgilendirici, üç öyküleyici metin ve bir şiir bulunmaktadır. Metin seçiminin ardından metinler incelenerek her sınıf düzeyinde öğrencilerin anlamını bilmediği düşünülen kelimeler araştırmacılar tarafından belirlenmiş ve bu kelimelerin uygun olup olmadığı çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşüne sunulmuştur. Öğretmenlerden alınan düzeltmeler sonucunda kelime listesi yeniden düzenlenmiş ve her sınıf düzeyinde sekiz olmak üzere toplamda 24 kelime seçilmiştir. Tablo 2’de her sınıf düzeyinde seçilen kelimeler verilmiştir.

Tablo 2
Sınıf Düzeylerine Göre Seçilen Kelimeler

Sınıf Düzeyi	Kelimeler	
2. Sınıf	Ambar	Koçan
	Biçmek	Öz
	Çuval	Tarla
	Ham	Ürün
3. Sınıf	Afacan	Kadı
	Bilge	Kurak
	Haylaz	Sakin
	İfade	Yargıç
4. Sınıf	Adalet	İmparatorluk
	Bilgin	Lider
	Destan	Şeref
	Hoşgörü	Usta

Sözlükler

Araştırmada kullanılan diğer veri kaynağını ise ilkökul öğrencilerine yönelik hazırlanmış sözlükler oluşturmaktadır. Çalışmaya hangi sözlüklerin dâhil edileceğinin belirlenmesi için ilk olarak ilkökul öğrencilerine yönelik basılmış sözlükler taranmıştır. Bu süreçte daha az sözcük içermeleri sebebiyle resimli sözlükler incelemeye alınmamıştır. Sözlükler incelendiğinde ilkökula yönelik hazırlanmış ve satışı bulunan dört sözlüğün araştırmaya dâhil edilmesine karar verilmiştir. Seçilen sözlüklerden biri Türk Dil Kurumu tarafından üçü ise özel yayınevleri tarafından basılmıştır. Sözlükler ayırt edilebilmeleri amacıyla “A sözlüğü”, “B sözlüğü”, “C sözlüğü”, “D sözlüğü” şeklinde isimlendirilmiştir. Tablo 3’te sözlüklerin yayınevleri ve yayın yılları yer almaktadır.

Tablo 3
Araştırmada Kullanılan Sözlükler

Sözlük Adı	Yayınevi	Yayın Yılı	İsimlendirme
Türkçe Sözlük	Özel Yayınevi	-	A Sözlüğü
İlköğretim Okulları İçin Türkçe Sözlük	TDK Yayınları	2015	B Sözlüğü
İlkökul Türkçe Sözlük	Özel Yayınevi	2015	C Sözlüğü
İlköğretim Türkçe Altın Sözlük	Özel Yayınevi	2015	D Sözlüğü

Sözlükler belirlendikten sonra seçilen kelimeler sözlüklerde taranarak her sınıf düzeyi için kelime ve kelime anlamlarının yer aldığı listeler hazırlanmıştır. Tablo 4’te ikinci sınıf düzeyi için hazırlanan kelime listesi sunulmuştur.

Tablo 4
İkinci Sınıf Düzeyi İçin Hazırlanan Kelime Listesi

	Ambar	Bıçmek	Çuval
A Sözlüğü	1. Genellikle tahıl saklanan yer 2. Eşya saklanan yer	1. Belli bir biçim vererek bıçmek 2. Dikilecek kumaşı belli bir ölçüye ve modele uygun olarak makasla kesmek	Pamuk, kenevir veya sentetik iplikten dokunmuş büyük torba
B Sözlüğü	1. Genellikle tahıl saklanan yer 2. Yiyecek ve bazı eşyaların saklandığı yer 3. Geminin yük koymaya ayrılmış bölümü 4. Eşya taşıma işleri yapan kuruluş veya ortaklık 5. Genellikle tahılın üretildiği yer, bölge	1. Dikilecek kumaşı belli bir ölçüye ve modele uygun olarak makasla kesmek 2. Ekin, ot vb.n orakla, tırpanla, makine ile kesmek 3. Değer, paha, fiyat belirlemek	1. Pamuk, kenevir veya sentetik iplikten dokunmuş büyük torba 2. Bu torbanın alabileceği miktar
C Sözlüğü	1. (Genellikle) tahıl, eşya saklanan yer 2. Eşya taşıma işleri yapan kuruluş	1. Kesmek 2. Dikilecek bir kumaşı belli bir ölçüye ve belli bir örneğe uygun olarak makasla kesmek 3. Ekini, otu tırpanla, orakla, orak makinesiyle kesmek	Pamuk, kenevir ya da yapay iplikten dokunmuş, içine türlü şeyler konulan büyük torba
D Sözlüğü	1. Tahıl ve eşya saklanılan yer 2. Gemilerde yük koymaya yarayan yer 3. Kum, çakıl ölçmeye yarayan, genelde her yanı 75 santimetre kare olan küp ölçek 4. Yük taşıyan kurum	1. Ekini, otu kesmek 2. Kumaşı belli bir şekil vererek kesmek 3. Düşmanı yaylım ateşine tutarak öldürmek 4. Fiyat tespit etmek	Pamuk, kenevir veya suni iplikten yapılmış büyük torba

Veri toplama sürecinin ikinci aşaması olan görüşme sürecinde ise her sınıf seviyesinden bir sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 3 sınıf öğretmeni ve her sınıf seviyesinden 6 öğrenci olmak üzere toplam 18 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler öğretmenlerden ve öğrencilerden izin alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş daha sonra araştırmacılar tarafından transkript edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler kendi dersliklerinde, öğrencilerle görüşmeler ise okul yönetimi tarafından belirlenen uygun bir derslikte yapılmıştır.

Verilerin analizi aşamasında ilk olarak öğretmenlerin kontrol listelerine verdikleri cevaplar incelenmiş ve her sınıf düzeyi için toplam frekans değerleri hesaplanmıştır. Ardından öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ise betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler transkript edilirken öğretmenler “Öğr-2, Öğr-3, Öğr-4” olarak öğrenciler ise “Ç1, Ç2, Ç3” şeklinde isimlendirilmişlerdir.

Kontrol Listeleri

Kelimelerin belirlenmesinin ardından kelime anlamlarının anlaşılabilirliğinin değerlendirilebilmesi amacıyla her sınıf düzeyi için Kontrol Listeleri hazırlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin seçilen kelimenin farklı sözlüklerdeki anlamlarını görebileceği formlar “Çok uygun, Biraz uygun, Uygun değil” olmak üzere üç dereceli olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan kontrol listesi uzman görüşüne sunulmuş alan uzmanlarından gelen dönütler sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak nihai halini almıştır. Öğretmenlerden “Açıklamada kullanılan kelimeler ve anlatım öğrencilerinizin kelimeyi algılaması için ne derece yeterlidir?” ve “Sözlükte verilen anlamlar öğrencilerinizin kelimeyi anlayabilmesi bakımından ne derece uygundur?” soruları doğrultusunda sözlükleri değerlendirmeleri istenmiştir. Tablo 5’te üçüncü sınıf düzeyinde seçilen kelimeler için hazırlanan kontrol listesi yer almaktadır.

Tablo 5
Üçüncü Sınıf Düzeyi İçin Belirlenen Kelime Kontrol Listesi

	Sakin		İfade		Bilge	
A Sözlüğü	1.Durgun, hareket etmeyen, kımıldamayan.	Çok Uygun ()	1. Anlatım 2.Deyiş, söyleyiş.	Çok Uygun ()	Bilgili, iyi ahlaklı, olgun ve örnek (kimse).	Çok Uygun ()
	2. Sessiz.	Biraz Uygun ()	3. Bir duyguyu yüz aracılığıyla anlatan belirtilerin bütünü.	Biraz Uygun ()		Biraz Uygun ()
	3. Kimseyi rahatsız etmeyen, kızgınlık göstermeyen.	Uygun Değil ()	4. Tanık ve sanıkların olay hakkında yargı organlarına yaptıkları sözlü açıklama.	Uygun Değil ()		Uygun Değil ()
	4. Bir yerde oturan.	Çok Uygun ()		Çok Uygun ()		Çok Uygun ()
B Sözlüğü	1.Hareket etmeyen, dingin.	Çok Uygun ()	1. Anlatım 2. Deyiş, söyleyiş.	Çok Uygun ()	Bilgili, iyi ahlaklı, olgun ve örnek kimse.	Çok Uygun ()
	2. Sessiz.	Biraz Uygun ()	3. Tanık ve sanıkların olay hakkında yargı organlarına yaptıkları sözlü açıklama.	Biraz Uygun ()		Biraz Uygun ()
	3.Kızgınlık göstermeyen	Uygun Değil ()		Uygun Değil ()		Uygun Değil ()
		Çok Uygun ()		Çok Uygun ()		Çok Uygun ()
C Sözlüğü	Durgun ve sessiz, yatışmış.	Biraz Uygun ()	Deyiş, anlatım.	Biraz Uygun ()	Çok ve sağlam bilgileri olan, bilgisini kendisi ve başkaları için en yararlı olabilecek biçimde kullanabilen kimse.	Biraz Uygun ()
		Uygun Değil ()		Uygun Değil ()		Uygun Değil ()
		Çok Uygun ()		Çok Uygun ()		Çok Uygun ()
		Biraz Uygun Değil ()		Biraz Uygun Değil ()		Biraz Uygun Değil ()
D Sözlüğü	1.Sessiz, durgun. 2. Oturan.	Çok Uygun ()	1. Anlatım. 2. Deyiş.	Çok Uygun ()	Çok şey bilen ve bildiklerinden başkalarını da faydalandıran kişi.	Çok Uygun ()
		Biraz Uygun ()		Biraz Uygun ()		Biraz Uygun ()
		Uygun Değil ()		Uygun Değil ()		Uygun Değil ()
		Çok Uygun ()		Çok Uygun ()		Çok Uygun ()

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Araştırma sürecinde hem sınıf öğretmenlerinin hem de ilkökul öğrencilerinin sözlüklere ve sözlük kullanmaya ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu süreçte sınıf öğretmenlerinin sözlüklerin kelime anlamlarının uygunluğunu değerlendirmelerinin yanı sıra sözlükler hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılabilmesi amacıyla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla hem öğretmenler hem de öğrenciler için görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmış daha sonra görüşme soruları uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda sorulara son hali verilerek görüşme formu oluşturulmuştur. Tablo 6'da öğretmen ve öğrenciler için hazırlanan görüşme soruları sunulmuştur.

Tablo 6
Öğretmen ve Öğrenciler için Hazırlanan Görüşme Soruları

Grup	Sorular
Öğretmenler	Sözlüklerde kelimelerin anlamı ile ilgili yapılan açıklamaları nasıl buluyorsunuz?
	Anlamı bilinmeyen kelimeleri nasıl tespit ediyorsunuz?
	Bu kelimeleri çocuklara öğretmek için nasıl bir yol izliyorsunuz? Neler yapıyorsunuz?
	Öğrencilerinizin sözlüğü var mı? Sözlüğün önemi konusunda ne düşünüyorsunuz?
	Öğrencilerinizin kullandığı sözlükleri siz mi önerdiniz? (kendileri mi seçti, kırtasiyeci mi önerdi, veli mi seçti). Öğrencilerinizin kullanacakları sözlükleri nasıl belirlediniz? (kendileri mi seçti, kırtasiyeci mi önerdi, veli mi seçti,). Ölçütleriniz nelerdi?
	Öğrencilerinizin kullandığı sözlük resimli mi? Kullandıkları sözlüğün yazı puntosu onlara uygun mu?

	Öğrencilerinizin kullandığı sözlüklerin özellikleri nasıldır? Resimleri var mı? Yazı puntosu çocuklara uygun mu?
	Öğrencileriniz sözlük çalışmalarını seviyorlar mı? Öğrencileriniz sözlük çalışmaları konusunda ne düşünürler, ne hissederler? (Severler mi, eğlenceli bulurlar mı?)
	Ne sıklıkla sözlük çalışması yapıyorsunuz?
	Öğrencilerinize sözlükten kelime bulmayı nasıl öğrettiniz?
	Sizce sözlükler nasıl olmalı? Size göre öğrencilerinizin düzeyine uygun bir sözlük nasıl olmalı?
	Kitap okurken anlamını bilmediğin bir kelimeyle karşılaştığında ilk ne yapıyorsun?
	Sözlük çalışmaları eğlenceli mi?
Öğrenciler	Sözlükte bir kelimenin birden fazla anlamı varsa hangisini alıyorsun?
	Sözlükte aradığın her kelimenin anlamını bulabiliyor musun?
	Sözlükte aradığın kelimenin anlamını bulamayınca ne yapıyorsun?
	Sözlüğünün nasıl olmasını isterdin?

Görüşmelerde öğretmenlere ilkökul sözlükleri hakkında neler düşündükleri, öğrenciler için uygun olup olmadığı, kelime öğretimi yaparken sözlüklerden nasıl yaralandıkları, sözlük çalışması yapıp yapmadıkları, kelime çalışmalarında ne sıklıkla sözlük kullandıkları, ilkökul öğrencileri için uygun sözlük özelliklerinin neler olması gerektiğine yönelik sorular sorulurken öğrencilere anlamını bilmedikleri kelimelerle karşılaştıklarında nasıl hareket ettikleri, kullandıkları sözlüğün özellikleri, aradıkları kelimeleri sözlükte bulamayınca ne yaptıkları ve kelimeyi ararken nasıl bir yol izlediklerine yönelik sorular sorulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecinde önce doküman inceleme daha sonra çalışmaya katılan öğretmen ve öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf Türkçe ders kitapları incelendikten sonra üç sınıf düzeyinde de ortak olan “Değerlerimiz” temasında yer alan metinler incelenmiş ve öğrencilerin anlamını bilmediği kelimeler belirlenmiştir. Ardından ilkökul öğrencilerine yönelik basılmış Türkçe sözlükler incelenerek satışı yapılan dört sözlükten seçilen kelimelerin anlamları bulunarak kelime listeleri hazırlanmıştır. Daha sonra her sınıf düzeyi için hazırlanan kontrol listeleri kullanılarak sınıf öğretmenlerinden kontrol listesinde yer alan kelimelerin farklı sözlüklerdeki anlamlarını inceleyerek bu karşılıkların açıklayıcı olup olmadığını incelemeleri istenmiştir. Bu inceleme sonunda kelime açıklamasının öğrencilerin kelimeyi anlayabilmesi bakımından ne derece uygun olduğunu değerlendirmeleri ve hazırlanan kontrol listesinde “çok uygun”, “uygun”, “uygun değil” şeklinde işaretlemeleri söylenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması amacıyla nitel araştırmalarda dikkate alınan kavramlar göz önünde bulundurulmuştur. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla nicel araştırmalardan farklı olarak başka kavramlar kullanılmaktadır. Araştırmanın iç geçerlik ve dış geçerliği için inandırıcılığı ve aktarılabilirliği; iç güvenirlilik ve dış güvenirliliği içinse tutarlılık ve teyit edilebilirliği (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 298) dikkate alınmaktadır.

Bu araştırmanın inandırıcılığının sağlanmasında uzman incelemesi ve çeşitleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada hem öğrenci düzeyine uygun kelime seçiminde, hem kontrol listelerinin uygunluğunun değerlendirilmesinde hem de görüşme sorularının belirlenmesinde uzman görüşlerine başvurulmuş ve uzman dönütleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Bununla birlikte yine araştırmanın inandırıcılığının artırılabilmesi amacıyla yöntem çeşitlemesi yapılmış ve hem kontrol listeleri ile veri toplanmış hem de öğretmen ve öğrencilerden görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın aktarılabilirliğinin sağlanmasında ise ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. “Ayrıntılı betimleme ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılmasıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 304). Bu sebeple ham veriler araştırmacılar tarafından yorum katılmadan doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur. Ayrıca araştırma için amaçlı örnekleme yapılarak farklı sınıf düzeylerinden hem öğretmenler hem de öğrenciler seçilerek çalışmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmada tutarlılığın sağlanabilmesi için araştırmacının; veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analiz süreçlerinde tutarlı davranması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 306). Bu amaç doğrultusunda öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler kaydedilmiş ve araştırma bulguları ortaya konduktan sonra bulgular tekrar verilerle karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmanın teyit edilebilirliği için başka bir araştırmacı tarafından çalışma sonunda ulaşılan bulguların ham veriler ile teyit edilip edilmediğini değerlendirmesi istenmiştir.

Araştırma Etiği

Çalışma boyunca Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde yer alan tüm kurallara uyulmuş, yayın etiğine uymayan hiçbir eylem gerçekleştirilmemiştir. Araştırma verilerinin 2020 yılı öncesinde toplanması sebebiyle Etik Kurul İznine yer verilmemiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmenlerin seçilen sözlükler hakkındaki değerlendirmelerine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla değerlerimiz teması kapsamında seçilen kelimelerin anlamlarının ele alınan sözlüklerdeki ifadelerinin uygun olup olmadığına dair öğretmen görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşlerine ait frekans dağılımları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlerin Sözlüklerde Yer Alan Kelime Anlamlarının Uygunluğunu İlişkin Görüşleri

Sınıf	Kelimeler	A Sözlüğü			B Sözlüğü			C Sözlüğü			D Sözlüğü		
		Çok Uygun	Biraz Uygun	Uygun Değil	Çok Uygun	Biraz Uygun	Uygun Değil	Çok Uygun	Biraz Uygun	Uygun Değil	Çok Uygun	Biraz Uygun	Uygun Değil
2. Sınıf	Ham	3	4	-	3	2	2	-	4	3	6	-	-
	Ambar	2	5	-	5	-	2	1	4	2	1	5	1
	Bıçmek	-	4	2	5	2	-	5	1	1	2	3	1
	Öz	2	3	2	2	2	3	3	-	3	2	4	1
	Çuval	2	4	1	2	4	1	6	1	-	2	5	-
	Koçan	4	3	-	4	3	-	-	5	1	3	2	1
	Tarla	3	3	1	5	-	1	3	4	-	5	2	-
	Ürün	-	-	7	3	4	-	2	5	-	3	3	-
Toplam	16	27	13	29	17	9	21	24	10	24	24	4	
3. Sınıf	Sakin	3	-	4	3	3	1	2	3	2	-	3	4
	İfade	4	2	1	3	4	-	2	2	3	-	4	3
	Bilge	1	5	1	2	3	2	5	1	1	1	4	2
	Afacan	2	4	1	1	4	2	2	3	2	3	-	4
	Haylaz	3	4	-	-	-	7	3	1	3	4	2	1
	Kurak	2	4	1	-	-	7	3	4	-	-	-	7
	Yargıç	1	5	1	1	6	-	5	1	1	1	3	3
	Kadı	3	3	1	3	3	1	3	4	-	3	3	1
Toplam	19	27	10	13	19	20	25	19	12	12	19	25	
4. Sınıf	İmparatorluk	6	1	-	-	4	3	3	4	-	-	-	7
	Usta	5	1	1	-	-	7	4	2	-	2	3	1
	Lider	3	3	1	-	3	4	6	1	-	5	1	1
	Bilgin	5	2	-	5	2	-	5	2	-	-	7	-
	Destan	7	-	-	1	4	2	-	5	2	1	3	3
	Adalet	6	1	-	2	5	-	6	1	-	2	3	1
	Hoşgörü	2	4	1	2	4	1	3	4	-	3	3	1
	Şeref	-	4	3	2	4	1	2	4	1	5	1	1
Toplam	33	16	6	12	26	18	29	24	3	18	21	15	

Tablo 7'de öğretmenlerin ikinci sınıf düzeyindeki kelimelerin sözlüklerdeki açıklamaları hakkında görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin B sözlüğünde yer alan kelime açıklamalarını

çoğunlukla çok uygun buldukları, D sözlüğündeki açıklamaların eş sayıdaki öğretmen tarafından hem çok uygun hem de biraz uygun buldukları, A ve C sözlüklerindeki açıklamaların ise biraz uygun bulduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin üçüncü sınıf düzeyindeki kelimelerin sözlüklerdeki açıklamaları hakkında görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin A sözlüğündeki açıklamaları çoğunlukla biraz uygun; B sözlüğündeki açıklamaları çok uygun; C sözlüğündeki açıklamaları biraz uygun; D sözlüğündeki açıklamaları uygun bulmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin dördüncü sınıf düzeyindeki kelimelerin sözlükteki açıklamaları hakkında görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin A sözlüğünü çoğunlukla çok uygun buldukları, B sözlüğünü çoğunlukla biraz uygun buldukları, C sözlüğünü çoğunlukla çok uygun buldukları, D sözlüğünü çoğunlukla biraz uygun buldukları görülmüştür.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin seçilen sözlükler hakkındaki değerlendirmelerine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan görüşmelerde ise öğretmenler çocuk sözlüklerini içerik ve fiziksel olarak çok uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin biri sözlüklerin içerdikleri kelimeler açısından yetersiz olduğunu ve yazım özelliklerinin uygun olmadığını şöyle ifade etmiştir:

“Puntoları çok küçük buna dikkat edilmeli. Kelime hazinesi dar sözlüğün. İleri düzeyde sözlük kullandığınızda çok fazla yoğun, seviyelerinde sözlük kullanıldığında kitaplarla sözlükler uymuyor. (Öğr-3)”

Diğer bir öğretmen ise *“Hiç yeterli değil. Seviyeye uygun olarak en küçüğünü alıyoruz. Anlamları ayırım yapmıyorlar. İyi açıklanmış bir sözlük var diyemiyoruz. (Öğr-4)”* diyerek kelime anlamlarının anlaşılır olmadığını ve sözlüklerin yeterli olmadığını belirtirken başka bir öğretmen ise *“İlkokul için olan sözlükler yetersiz geliyor benim sınıf için. Dün bir kitap verdim. Öğrencilerden biri bilmediğim kelime sözlükte yok dedi. Yetersiz kalıyor o yüzden. (Öğr-2)”* diyerek öğrencilerin aradıkları kelimeleri her zaman bulamadığını ve bu sebeple sözlüklerin yetersiz kaldığını ifade etmiştir.

Öğretmenler sözlüklerin sınıf düzeyi için yeterli olmadığı, kelimenin açıklaması yapılırken yine öğrencinin anlamını bilmediği kelimelerin kullanılması sebebiyle öğrencilerin açıklamayı anlamadığı; resimli sözlüklerde resimlerin daha fazla yer kaplaması sebebiyle açıklamaya yer kalmadığı için açıklamaların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Sözlüklerde yer alan kelime anlamların öğrenci düzeyine uygun olmadığını belirten bir öğretmen bu durumu şöyle dile getirmiştir:

“Çocuk sözlükleri örnek cümleyi adam gibi versinler. Çok anlamlı kelimelerin hiç kullanılmayan anlamını yazmalarına gerek yok, güncel hayatta kullandığımız anlamı yazsın yeter. Çok resimli dikkat dağıtıyor, amacımız resme bakmak değil kelime bulmak. (Öğr-4)”

Çocuk sözlüklerinin onların seviyesine uygun düzenlenmesi gerektiğini ifade eden öğretmenler sözlüklerin ders kitapları göz önünde bulundurulurken hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri sözlüklerin ders kitabıyla uyumlu olması gerektiğini şöyle ifade etmiştir:

“Düzeyine uygun, yaş grubuna göre düzenlenmeli. Kitaptan işlenen kelimelerle bağlantı kurulmalı. (Öğr-3)”

Başka bir öğretmen ise *“Sözlükler ilkokul için seviye seviye ayrılmalı ama geniş tutulmalı. Uç noktalarda öğrenciler var. Birinci sınıflar için resimli olmalı. (Öğr-2)”* diyerek sözlüklerin öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanması gerektiğini ve birinci sınıflar için sözlüklerin resimli olması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırma kapsamında çalışmaya katılan öğrencilerin sözlükler ve sözlük kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için yapılan görüşmelerde onlara araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular sorulmuştur. Öğrencilerin kitap okurken anlamını bilmedikleri bir sözcükle karşılaştıklarında ne yaptıkları sorulmuş ve bu soru karşısında öğrenci görüşlerine ait frekans dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Anlamını Bilmedikleri Kelimeleri Öğrenme Yolları

Soru	Görüş	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Kitap okurken anlamını bilmediğin bir kelimeyle karşılaştığımda ilk ne yapıyorsun?	Sözlükten bakıyorum.	6	4	6
	Anne-babama soruyorum.	-	3	-
	Öğretmenime soruyorum.	-	3	1
	İnternette bakıyorum.	-	-	1

Tablo 8’de öğrencilerin kitap okurken anlamını bilmedikleri kelimeyle karşılaştıklarında ne yaptıkları incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun sözlük kullandıkları görülmektedir:

“Sözlüğümü alıp araştırıyorum.” (Ç4)

“Sözlüğe bakıyorum.” (Ç10)

“Sözlüğüme bakıyorum.” (Ç18)

İkinci sınıf öğrencilerinin tamamı sözlüğe baktıklarını belirtirken üçüncü sınıf öğrencilerinden bazılarının sözlüğe bakmadan önce ebeveynlerine ve öğretmenlerine sordukları ve ikinci yol olarak sözlüğü tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerden biri, “Önce anneme soruyorum o da bilmiyorsa sözlüğe bakıyorum. (Ç9)” diyerek bu durumu ifade ederken başka bir öğrenci ise, “Öğretmene ya da anne babama sorarım bilmiyorsa sözlüğe bakarım. (Ç12)” diyerek sözlüğü ikinci aşamada kullandığını dile getirmiştir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde ise üçüncü sınıftaki öğrencilerin aksine ilk yol olarak sözlüğü tercih ettikleri kelimeyi sözlükte bulamamaları halinde ise öğretmenlerine ya da ebeveynlerine sorduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerden biri bu durumu “Sözlüğe bakıyorum yoksa öğretmenime soruyorum. (Ç14)” diyerek belirtirken başka bir öğrenci ise, “Sözlüğe bakıyorum yoksa internette bakıyorum. (Ç15)” diyerek açıklamıştır.

Araştırmaya katılan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin tamamı sözlüğün var mı sorusuna evet cevabı vermiştir. Öğrencilere sözlüklerinin resimli olup olmadığı sorulduğunda ise ikinci sınıf öğrencilerinden iki, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden ise birer öğrenci resimli sözlüğü olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilere kullandıkları sözlüklerin fiziksel özellikleri ve yazılarının punto büyüklüğüne ilişkin soru sorulduğunda ikinci ve dördüncü sınıf öğrencileri sözlükteki kelimelerin büyüklüklerinin yeterli olduğunu ifade ederken, üçüncü sınıftaki öğrenciler ise yetersiz ve küçük yazıldığını belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sahip oldukları sözlüklerin büyük çoğunluğunda kelime ve anlamlarının farklı renkte yazıldığı sonucuna da ulaşılmıştır.

“Yazı büyüklüğü yeterli.” (Ç5)

“Yazılar küçük.” (Ç7)

Çalışmaya katılan öğrencilerin sözlüklerle çalışmayı eğlenceli bulup bulmadıklarına ilişkin görüşlerine ait frekans dağılımları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin Sözlüklerle Çalışmayı Eğlenceli Bulup Bulmadıklarına İlişkin Görüşleri

Sözlük çalışmaları eğlenceli mi?	2. Sınıf	3. Sınıf	4.Sınıf
Eğlenceli	6	5	6
Eğlenceli değil	---	1	---

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilere sorulan sözlük çalışmaları eğlenceli mi sorusuna ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin tamamı, üçüncü sınıf öğrencilerinden beşi eğlenceli cevabını verirken bir öğrenci ise eğlenceli değil cevabını vermiştir.

“Sözlükten kelime bulmak oyun gibi.” (Ç3)

“Evet, eğlenceli; yarışıyoruz biz.” (Ç9)

Araştırma kapsamında öğrencilerin anlamını bilmedikleri bir sözcüğün anlamını sözlükten bulurken kelimenin birden fazla anlamı varsa bu ifadelerden hangisini dikkate aldıklarına ilişkin görüşlerine ait frekans dağılımları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin Bir Sözcüğün Anlamını Sözlükten Bulurken Kelimenin Birden Fazla Anlamı Varsa Bu İfadelerden Hangisini Dikkate Aldıklarına İlişkin Görüşleri

Sözlükte bir kelimenin birden fazla anlamı varsa hangisini alıyorsunuz?	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Birincisini	2	1	1
Hepsini	2	1	3
Orta uzunlukta olanı	1	---	---
Herhangi birini	1	1	---
Anladığımı	---	1	---
En uygun olanı	---	2	2

Tablo 10 incelendiğinde sözlükte bilmedikleri bir kelimenin anlamını araştıran ikinci sınıf öğrencilerinin çoğunlukla kelimenin ilk anlamını ve verilen tüm anlamlarını aldıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerden biri “*Birinci anlamı alıyorum. (Ç1)*” derken, başka bir öğrenci “*Genellikle hepsini. (Ç3)*” diyerek tüm anlamları dikkate aldığını belirtmiştir. Bir öğrenci ise “*Bazısı çok uzun oluyor bazısı tek kelime oluyor, bazısı orta oluyor ben ortayı alıyorum. (Ç5)*” diyerek kelime anlamından çok uzunluğuna göre hareket ettiğini belirtmiştir. Üçüncü sınıf öğrencileri ise çoğunlukla kendilerine en uygun gelen anlamı aldıklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci “*Bana göre en uygun geleni, öğretmenimizle seçiyoruz. (Ç9)*” derken başka bir öğrenci ise “*Bana göre en uygun olanı yazarım. (Ç12)*” diyerek bu durumu dile getirmiştir. Dördüncü sınıf öğrencileri ise çoğunlukla kelimenin verilen tüm anlamlarını aldıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci “*Hepsini yazıyorum. (Ç13)*” derken uygun olan anlamı aldığını ifade eden öğrencilerden biri “*Metinde geçtiği anlamını alıyorum. (Ç16)*” diyerek bu durumu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sözlükte aradıkları bütün kelimelerin anlamlarını bulup bulamadıklarına ilişkin görüşlerine ait frekans dağılımı Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Sözlükte Aradıkları Bütün Kelimelerin Anlamlarını Bulup Bulamadıklarına İlişkin Görüşleri

Sözlükte aradığın her kelimenin anlamını bulabiliyor musun?	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Evet	1	1	---
Hayır	5	5	6

Tablo 11 incelendiğinde sözlükte anlamını bilmediği bir kelimenin anlamını bulmak isteyen öğrencilerin çoğunlukla aradıkları açıklamayı bulamadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerinden biri bu durumu “*Bazen o sözlükte yok oluyor, başka bir sözlüğe bakıyorum. (Ç1)*” diyerek dile getirirken başka bir öğrenci ise “*Sözlükte varsa buluyorum, bazen olmuyor. (Ç2)*” diyerek kimi zaman sözlüklerin yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sözlükte aradıkları bir kelimenin anlamını bulamadıklarında ne yaptıklarına ilişkin frekans dağılımı Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Sözlükte Aradıkları Bir Kelimenin Anlamını Bulamadıklarında Ne Yaptıklarına İlişkin Görüşleri

Sözlükte aradığın kelimenin anlamını bulamayınca ne yapıyorsun?	2. Sınıf	3. Sınıf	4. sınıf
Arkadaşımın sözlüğüne bakıyorum.	2	2	4
Aile üyelerime soruyorum.	2	---	2
Öğretmenime soruyorum.	---	---	1
İnternette bakıyorum.	1	2	2

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin sözlükte bir kelimenin anlamını bulamadıklarında ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin çoğunlukla arkadaşlarının sözlüklerine baktıklarını ifade

ettikleri görülmüştür. Öğrencilerden biri “Okulda başka bir arkadaşımın sözlüğüne bakıyorum. Evde başka bir sözlük varsa ona bakıyorum. (Ç2)” derken başka bir öğrenci ise “Bulamazsam tekrar inceliyorum yoksa arkadaşımın sözlüğüne bakıyorum. (Ç14)” diyerek kelimeyi bulamadıkları durumlarda yine bir sözlükten faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin kelime anlamını bulmak için farklı yollar kullandıkları da görülmüştür. Öğrencilerden biri “İnternette ya da abime soruyorum. (Ç13)” derken başka bir öğrenci ise “Ablama soruyorum, bilmiyorsa internete bakıyorum. (Ç15)” diyerek internette yararlandıklarını ya da aile üyelerinden yardım aldıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin nasıl bir sözlük istediklerine ilişkin frekans dağılımı Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13
Öğrencilerin Nasıl Bir Sözlük İstediklerine İlişkin Görüşleri

Sözlüğünün nasıl olmasını istedin?	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Resimli	4	3	3
Büyük yazılı	1	1	---
Özel bir tercihim yok	---	---	2
Resimsiz	---	1	1

Tablo 13 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunlukla sözlüklerinin resimli olmasını istedikleri; üçüncü ve dördüncü sınıftan birer öğrencinin ise resimsiz sözlük istedikleri görülmüştür.

“Resimli ve büyük yazılı.” (Ç4)

“Resimsiz. Resimli olunca yazılar kısa, anlayamıyorum. Kelime anlamı farklı renkli.”(Ç10)

“Pembe renkli olsun, resimli olsun, girişinde alfabe olsun. Noktalama işaretleri daha belli olsun.” (Ç16)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin ve ilkökul öğrencilerinin sözlüklere ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırma sonucunda aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlerin sözlüklerde belirlenen kelimelerin ne kadar anlaşılır olduğunu incelemeleri sonucunda, 2. sınıf öğretmenlerinin en çok B ve D sözlüklerini uygun buldukları görülmüştür. 3. sınıf öğretmenleri A ve C sözlüklerinin uygun olduğunu ifade ederken, B ve D sözlüklerinin uygun olmadığını dile getirmişlerdir. 4. sınıf öğretmenleri de A ve C sözlüklerinin uygun olduğunu ifade etmiş, B ve D sözlüklerinin tamamen uygun olmasa da belli düzeyde uygun olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak bakıldığında sözlüklerden ikisi öğretmenler tarafından öğrencilerin düzeyine uygun bulunmamıştır.

Öğretmenler yapılan görüşmelerde ilkökul sözlüklerini içerik ve fiziksel olarak iyi bulmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ilkökul sözlüklerini yetersiz bulmalarının ilk nedeni olarak sözlüklerin sınıf seviyesine uygun olmaması ve anlamı bilinmeyen bir kelimenin açıklamasında yine öğrencilerin anlamını bilemedikleri bir kelimeyle karşılaşabildiklerini belirtmişlerdir. Karadağ (2011), sözlüklerin öğrencilere faydalı olması için seviyelerine uygun hazırlanmaları gerektiğini, kelimelerin karşılıkları verilirken öğrencilerin seviyelerinin dikkate alınması gerektiğini, açıklamalar yapılırken öğrencilerin söz varlıklarının dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir. Okur (2011) sözlüklerin öğrenci seviyesine ne kadar uygun hazırlanırsa öğrencilerin sözlük kullanımına olan tutumlarının o derecede iyi olacağını belirtmiştir. İlkokulda kullanılan sözlükler öğrencilerin düzeyleri göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Aksoy (2018) sözlüklerin kullanılacağı sınıfın söz varlığı esas alınarak hazırlanması gerektiğini bu şekilde Türkçe eğitiminin niteliğinin artabileceğini belirtmiştir. McKeown (1993) öğrencilerin sözlüklerden kelime anlamını edinmede sorun yaşamalarının sebeplerinden birinin pek çok tanımın kelimenin özelliklerini sunması olduğunu ayrıca sözlük yazarlarının sözlüklerde çok sayıda kelimeye yer verilmesi sebebiyle tanımları kısa tutmasının da öğrencilerin anlamasını zorlaştırdığını ifade etmiştir. Ayrıca ortaya koyduğu dört ilkeyle hazırladığı

kelime tanımları ile orijinal sözlük tanımlarından hangisinin daha etkili olduğunu inceleyerek tekrar yazılan tanımların kelime öğreniminde daha etkili olduğunu sonucunu ortaya koymuştur. Nist ve Olejnik (1995) de uygun ve yeterli tanımların öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerinde fark yarattığını ve öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerini etkilediğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin tamamı resimsiz sözlüğe sahip olduklarını ve kitap okurken anlamını bilmedikleri bir sözlükle karşılaştıklarında öncelikle sözlüğe baktıklarını, sözlüklerle çalışmaktan zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe öğretiminin istenilen ölçüde gerçekleşebilmesi için sözlük kullanımının önemi kavranmalı, öğrencilerin yanlarında sözlük bulundurmalarına dikkat edilmeli, anlamı çıkarılamayan her sözcük için öğrenciler sözlüğe yönlendirilmelidir (Okur, 2011). Karatay (2007), kelime öğretiminde öğrencilere sözlük aldırarak ve kullanımına özendirilmenin etkili yöntemlerden biri olabileceğini belirtmiştir. Beech (2004) de ilköğrencilerinin yazılışlarını ve anlamlarını bilmedikleri kelimeleri sözlükten bakarak bulduklarını ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ilköğretim sözlüklerinin resimli olmaması gerektiğini çünkü resimli sözlüklerde resimlerin çok yer kapladığı için kelimenin açıklamasına az bir alan kaldığını ifade etmişlerdir. Yine araştırma kapsamında görüşme yapılan öğrencilerden 2 öğrenci kullandıkları sözlüklerin resimsiz olmasını istedikleri resimli olunca açıklamaların az olduğunu ifade ederken araştırmaya katılan öğrencilerin büyük kısmı kullandıkları sözlüklerin resimli olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Elbir ve Yıldız (2013) 'a göre okul sözlüklerinde resim kullanımına özen gösterilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yangın (2005) her sınıf seviyesi için tüm derslerle ilgili öğrencilere öğretilmesi planlanan kelimeleri içeren resimli sözlükler hazırlanmasının öğrencilere faydalı olabileceğini belirtmiştir. Özellikle ilköğretim seviyesinde kelimenin anlamıyla ilgili açıklamaları somutlaştırmak için resimli sözlük kullanımı faydalı olabilir. Karadağ'a (2011) göre ilköğretim birinci kademe özellikle 1-3. Sınıflar için resimli sözlükler ilgi çekicidir. Açıklanan kavramların resimlerinin olması anlamın zihinde kalıcı olması bakımından önemlidir. Sözlükteki tüm kavramlar için olmasa bile bazı kavramların resminin kullanılmasının ilgi çekiciliği arttıracaktır.

Araştırmaya katılan öğrenciler sözlükte aradıkları kelimelerin açıklamalarını kimi zaman bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda da öğretmenlerin okul sözlüklerinin ders kitapları göz önünde bulundurularak hazırlanması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Demirci ve Baş (2016), ilköğrencilerine yönelik hazırlanan bazı sözlüklerin TDK onaylı olmasına rağmen yayınevlerinin tutarsız listelerinden dolayı öğrencilerin bazı kelimelerin anlamlarını bulurken zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Göçer (2010), ders kitabıyla eşgüdüm içerisinde her sınıf seviyesinde sözlükler hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Bu sonuçlarla birlikte bu araştırmanın sınırlılıklarını da dile getirmek gerekmektedir. Araştırma sürecinde satışı bulunan ve ilköğretim düzeyine uygun olarak hazırlandığı ifade edilen dört sözlük incelenmiştir. Satışı olmayan ve ulaşılamayan sözlüklerin araştırmaya dâhil edilmemesi bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Ayrıca anlamı bilinmeyen sözcüklerin seçiminde öğretmen görüşleri alınmış ve her sınıf seviyesi için sekiz kelime belirlenmiştir. Bu sebeple araştırma öğretmen görüşlerine göre belirlenen kelimeler ile sınırlıdır.

Sonuçlar ve sınırlılıklar doğrultusunda sözlüklerin sınıf düzeyi dikkate alınarak hazırlanması, mümkün olduğunca anlamlı görsellerle desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Sözlüklerde kelime anlamları çocukların anlayabileceği şekilde açıklayıcı olmalı, günlük hayattan örneklerle zenginleştirilmelidir. Dünyadaki çocuk sözlüklerinden hareketle sözlüklerde kelime karşılıkları "çocuk dostu" bir anlayışla somut ve anlaşılır olarak verilmelidir. Sözlükler dijital platforma taşınmalı ve öğrencilerin hem eğlenip hem öğrenebileceği içerikte tasarlanmalıdır. Sözlükler kelime anlamı açıklama ile sınırlı tutmamalı kelime hazinesini geliştirmeye dönük bir derinlikte ele almalıdır. Sözlük bilimciler çocuk sözlükleri için çeşitli standartlar geliştirmeli ve çocuk sözlüğü yazımı konusunda yeni yaklaşımlar geliştirilmelidir. Araştırmacılar ilköğretilere yönelik sözlükleri daha detaylı incelemeli, çocuk dostu sözlüklerin kelime hazinesinin gelişimine katkısı konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

İlkokullarda Türkçe derslerinde sözlüklerin nasıl kullanıldığına ilişkin gözleme dayalı araştırmalar yapılmalıdır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Birinci yazarın makaleye katkı oranı % 35, ikinci yazarın % 35, üçüncü yazarın % 30'dur.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması oluşturabilecek bir durum bulunmamaktadır.

Teşekkür ve/veya Açıklama: Bu çalışma araştırmacılar tarafından 2016 yılında Muğla'da gerçekleştirilen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirden geliştirilmiştir.

Kaynaklar

- Aksoy, E. (2018). *5. sınıf öğrencilerinin hedef söz varlığı ve Türkçe sözlüğü*. Yüksek Lisans Tezi, Tokat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme. Kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Ankara: Pegem.
- Beech, J. R. (2004). Using a dictionary: Its influence on children's reading, spelling, and phonology. *Reading Psychology*, 25(1), 19-36. DOI: 10.1080/02702710490271819.
- Demirci, S. ve Baş, B. (2016). İlkokul 3. sınıflarda söz varlığının geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 215-235.
- Elbir, B. ve Yıldız, H. (2013). Türkçe öğretiminde sözlük kullanımı ve sözlükçülük. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 249-268.
- Gardner, D. (2007). Children's immediate understanding of vocabulary: Contexts and dictionary definitions. *Reading Psychology*, 28(4), 331-373. DOI:10.1080/02702710701260508.
- Göçer, A. (2010). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, 5(1), 1007-1036.
- Göçer, A. (2020). Okul sözlüklerinin biçimsel-içerik özellikleri ve akademik çalışmalarda değinilen sorunlar bağlamında Türkçe okul sözlüğü hazırlama süreç, ilke ve ölçütleri üzerine bir öneri: Tematik okul sözlükleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(1), 66-83.
- Graves, M. F., Schneider, S., and Ringstaff, C. (2018). Empowering students with word-learning strategies: Teach a child to fish. *The Reading Teacher*, 71(5), 533-543.
- Hartman, K., Akyol, H. ve Baş, Ö. (2021). *Anlama stratejileri. Dijital etkinlikler ile dört temel dil becerisi*. Ankara: Pegem.
- Johnson A.P. (2018). *Okuma ve yazma öğretimi* (A. Benzer Çev. Ed.) Ankara: Pegem.
- Karadağ, Ö. (2011). İlköğretim Türkçe sözlüklerinin hazırlanmasında temel ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (30), 193-207.

- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, 78(3), 285-299.
- Maden, A. (2020). Sözlük kullanmaya yönelik araştırmaların eğilimleri: Betimsel bir içerik analizi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24), 449-472.
- McKeown, M. (1993). Creating effective definitions for young word learners. *Reading Research Quarterly*, 28(1), 16-31.
- Nist, S. L. and Olejnik, S. (1995). The role of context and dictionary definitions on varying levels of word knowledge. *Reading Research Quarterly*, 30(2), 172-193.
- Okur, A. (2011). İlköğretim Türkçe sözlükleri üzerine. *Electronic Turkish Studies*, 6(1), 1567-1583.
- Stahl, S. A. (1985). To teach a word well: A framework for vocabulary instruction. *Reading World*, 24(3), 16-27. doi:10.1080/19388078509557828.
- Stahl, S. A. and Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72-110.
- Şata, M. (2020). Nitel araştırma yaklaşımları. E. Oğuz (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (ss. 99-118). Ankara: Eğiten.
- Yangın, B. (2005). Ders kitaplarına yardımcı materyaller. Ö. Demirel ve K. Kıröğlü (Ed.). *Konu alanı ders kitabı incelemesi içinde* (ss. 55-77). Ankara: Pegem.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. (2020). Kelime hazinesinin geliştirilmesi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi: Öğretmen adayları ve öğretmenler için içinde* (ss. 181-129). Ankara: Pegem.

Extended Abstract

Introduction

The vocabulary, defined as all the words that a person knows, understands, and uses (Akyol, 2017), is crucial for language skills. Children need a strong vocabulary to understand, learn, think, and express themselves effectively (Hartman, Akyol & Baş, 2021). A robust vocabulary of a student will help them to be more successful in the process of fluent reading and comprehension. Vocabulary teaching is significant in primary school. It helps students learn new words and deeply learn the words they already know (Johnson, 2018). School dictionaries, along with the texts in textbooks, are perhaps the first source of reference among the essential tools used to enrich students' vocabularies (Göçer, 2020). When the literature examined, it has been emphasized that dictionary use in vocabulary teaching in primary school is essential, and school dictionaries should be prepared according to students' needs (Karadağ, 2011; Elbir & Yıldız, 2013). In addition Gardner (2007) also expressed that using both context clues and dictionary definitions was effective in improving students' ability to understand unfamiliar words. Therefore, the literature identifies that dictionaries are effective for vocabulary teaching, and they are commonly used for this purpose. However, the studies focus more on the effect of dictionaries on the vocabulary teaching, and the opinions of teachers and students who use dictionaries firsthand are not emphasized. Hence, revealing the views of primary school teachers and students who directly use dictionaries is thought to be guiding in the vocabulary teaching. Because of this, understanding how much the dictionaries guide students in vocabulary teaching and revealing the views of primary school teachers on dictionary usages in the vocabulary teaching is essential. Hereby, it is thought that revealing the views of primary school teachers and students who directly use dictionaries can be guiding in vocabulary teaching.

Method

The aim of this research is to reveal how helpful dictionaries are in the process of primary school students' vocabulary learning. To achieve this, case study design was selected as the research method. Case studies allow for an in-depth examination of a situation or event that needs to be revealed. The study group consisted of primary school students and teachers. Eighteen students, six from each grade level (grades 2, 3, and 4) at a public primary school in Ankara, and 21 primary school teachers, seven from each grade level, were included in the study group. Three of the teachers were the primary school teachers of the students in the study group, and 18 primary school teachers were selected from different public primary schools in Ankara. Eleven of the teachers were female, and ten were male, with professional experience ranging from 10 to 20 years. The data sources included Turkish language textbooks for second, third, and fourth grades of primary school, and four dictionaries published by four publishers, one of which is the Turkish Language Society publishing house, prepared for the primary school level and available for sale. First, the texts in the Turkish language textbooks were examined, and the theme of "Our Values", which is present at all three grade levels, was chosen. There are five texts in different text types in this theme. After the texts were selected, the words that students thought they did not know the meaning of were identified and presented to experts. As a result of the expert feedback, Eight-word lists were created for each grade level. To distinguish the dictionaries, they were named Dictionary A, Dictionary B, Dictionary C, and Dictionary D when creating the word lists. Then, control lists were prepared to determine whether the dictionary meanings of the selected words were suitable for students. Semi-structured interview questions were prepared for the interviews with teachers and students, and expert opinions were obtained. After the expert opinions, a semi-structured interview form was created to reveal the usage and opinions of teachers and students about dictionaries. In the data collection process, the control lists were given to the primary school teachers, and they were asked to evaluate whether the dictionary meanings of the words were appropriate. Then, interviews were conducted with teachers and students. After the control lists and interviews, frequency values were calculated for the data obtained from the control lists, and the interviews were analyzed using the descriptive analysis method.

Findings

As a result of the interviews, it was seen that the teachers did not find the explanations in the dictionaries appropriate for the level of the students, since the dictionaries were not suitable for the grade level and the students could encounter a word whose meaning they did not know in the explanation of an unknown word. When the students' views on dictionaries were examined, it was seen that all of them had a dictionary, they wanted them to have colorful and large-size dictionaries, and they found dictionary studies fun. Öğrenciler anlamını bilmedikleri bir kelimeyle karşılaştıklarında sözlüğe baktıklarını ve ask their parents or teachers söylemişlerdir. The students said that when they came across a word's meaning they did not know, they looked in the dictionary and asked their parents or teachers. They also stated that they could not always find the word they were looking for in the dictionary, and in this case they looked at another dictionary, asked their family members or teachers, or looked for it on the internet.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In conclusion second grade teachers stated that the dictionaries B, and D were suitable for students, while third and fourth grade teachers stated that the dictionaries A, and C were suitable. During the interviews, the teachers stated that the primary school dictionaries were not adequately prepared for the level of their class, and that the dictionaries were insufficient in terms of content and physical features because the students encountered words they did not know in the word explanations. McKeown (1993) also stated that one of the reasons why students have difficulty acquiring word meanings from dictionaries is that many definitions present the characteristics of the word. Similarly, Nist and Olejnik (1995) stated that appropriate and sufficient definitions make a difference in students' word learning processes and affect students' word learning processes. Karadağ (2011) emphasized that the students' levels and vocabulary should be taken into consideration when the word equivalents are given and explanations are made. Besides Aksoy (2018) stated that dictionaries should be prepared based on the vocabulary of the class they will be used for. The teachers also stated that school dictionaries should be prepared taking into account the textbooks. Similarly, Göçer (2010) expressed that dictionaries should be prepared at each class level in coordination with the textbook. In interviews with students, it was found that all students had a dictionary without pictures, they looked at the dictionary first when they encountered a word they did not know the meaning of, sometimes they could not find the words they were looking for in the dictionaries, and they enjoyed working with dictionaries. Beech (2004) also stated that primary school students find the words they do not know how to spell and their meanings by looking them up in the dictionary. In line with these results, it can be said that dictionaries should be prepared taking into account the student level, word meanings should be explained in a way that children can understand, and should be enriched with examples from daily life. Moreover, researchers should examine primary school dictionaries and studies should be conducted on the contribution of child-friendly dictionaries to the development of vocabulary.

Anadolu Üniversitesi Uluslararası Öğrencilerinin Türkiye'deki UNESCO Dünya Miraslarına İlişkin Farkındalıklarının Değerlendirilmesi

Hanane MOKRANE
Eskişehir Teknik Üniversitesi
mokranehanane06@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9405-5955

Hicran Hanım HALAÇ
Eskişehir Teknik Üniversitesi
hicranhalac@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8046-9914

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1141310
Geliş Tarihi: 06.07.2022	Revize Tarihi: 28.03.2023
	Kabul Tarihi: 04.07.2023

Atf Bilgisi

Mokrane, H. ve Halaç, H. H. (2023). Anadolu Üniversitesi uluslararası öğrencilerinin Türkiye'deki UNESCO dünya miraslarına ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 618-634.

ÖZ

Uluslararası öğrenciler için kendi ülkeleri dışında yükseköğrenim yapmak, kaliteli bir eğitim görme, geleceği planlama, yeni arkadaşlar edinme ve yeni bir ülkenin kültürü hakkında bilgi edinme gibi birçok fayda sağlamaktadır. Türkiye Burs Programı'nın politikası, Türk üniversitelerinde eğitim almak için dünyanın her yerinden öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Türkiye, bu programlar aracılığıyla Türk kültürünü ve dilini dünya ülkelerine aktarmanın yanı sıra bir büyükelçiler grubu oluşturmayı hedeflemektedir. Program stratejisinin bir parçası olarak, yeni gelen öğrenciler ilk yıl boyunca Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri'nde (TÖMER) Türkçe'yi öğrenirler. Öğrencilerin eğitim amacıyla Türkiye'ye hareketliliği, onları gelenekleri, göreneklere, yemek kültürü, somut ve somut olmayan dünya mirası ile yeni bir ülkenin ortasına yerleştirir. Mevcut araştırmada, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, TÖMER'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin, Türkiye'nin Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]) tarafından tescillenen dünya miraslarına yönelik farkındalık ve ilgileri araştırılmaktadır. Araştırmada nicel yöntemler kullanılmış ve betimsel tarama modeli araştırması yapılmıştır. Araştırma, TÖMER'de 2019-2020 yılı bahar döneminde öğrenim gören 90 uluslararası öğrenciden 71'inin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak anket seçilmiş ve cevapların analizinde SPSS 25.0 programı ile Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, ANOVA, T-test gibi betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yeterli farkındalığa sahip olmadığı sonucuna ulaşılmış ve buna göre önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Anadolu Üniversitesi, TÖMER, farkındalık, UNESCO dünya mirası, Türkiye.

Evaluation of Awareness Levels of Anadolu University International Students to Turkey's UNESCO World Heritages

ABSTRACT

For international students, doing higher education outside their home country provides many benefits such as getting a high quality education, planning for the future, making new friends, and learning about the culture of a new country. The policy of the Türkiye Scholarship Program has attracted the attention of students from all over the world to study at Turkish universities. Through these programs, Turkey aims to create an ambassadors group as well as transfer Turkish culture and language to the countries of the world. As part of the program strategy, new students learn Turkish in the Turkish Language Teaching Application and Research Centers (TÖMER) during the first year. The mobility of students to Turkey for educational purposes places them in the middle of a new country with its traditions, customs, food culture, tangible and intangible world heritage. In the research, the awareness and interest of international students studying at Eskişehir Anadolu University TÖMER about Turkey's tangible cultural heritage, which is on the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) World Heritage List, is investigated. Quantitative methods were used in the research and descriptive survey model research was conducted. The research consists of the participation of 71 of 90 international students studying at TÖMER in the spring semester of 2019-2020. The survey was chosen as the data collection tool and in the analysis of the answers, SPSS 25.0 program and descriptive analysis techniques such as Frequency, Percentage, Arithmetic Mean, ANOVA, T-test were used. It was concluded that the students participating in the research did not have sufficient awareness and suggestions were made accordingly.

Keywords: Anadolu University, TÖMER, awareness, UNESCO world heritage, Turkey.

Giriş

Günümüz dünyasında öğrenme daha küresel hale gelmiştir. Ulusal ve uluslararası kuruluşlar uluslararası iş birliğine ve değişime daha fazla önem vermekle kalmayıp, aynı zamanda kurumların kendileri de araştırma ve öğretimin uluslararasılaşması için kendi stratejilerini geliştirmektedir (De Wit, 1999). Uluslararası öğrenci hareketliği, çok sayıda öğrenciye, özellikle gelişmekte olan ülkelerin çoğunda değerli olan, siyasi ve örgütsel deneyimi sağlamaktadır. Birçok ülkeden öğrenciler arasında fikir alışverişi yapma fırsatı vermektedir (Altbach, 1970).

Son on yılda hükümetler ve üniversiteler, uluslararası öğrenci hareketliliğini ilerletmek için büyük çaba sarf etmişler ve yükseköğretimin hızla uluslararasılaşmasını gerçekleştirmişlerdir. Uluslararasılaşmanın dünya çapında hem eğitim hem de göçmenlik sistemleri için önemli etkileri olmuştur. Şu anda birçok ülke, ekonomilerini güçlendirmeye ve kültürleri hakkında farkındalık kazandırmaya yardımcı olmak için yüksek vasıflı insanların göçünü kolaylaştırmanın yollarını aramaktadır (Suter ve Jandl, 2006).

Yükseköğretimin kademeli olarak uluslararasılaşması, uluslararası öğrenci sayısında hızlı bir büyümeye yol açmıştır. Uluslararası öğrenci hareketliliği, yüksek vasıflı öğrencilerin gelişmiş ülkelere kaliteli eğitim almak için gittikleri önemli bir kanaldır. Bu hareketlilik, ülkeler arasında kültürel ve dil becerilerinin kazanılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Kahanec ve Králiková, 2011).

Yükseköğretimin uluslararasılaşması, bilgi ve yetkinlik transferini teşvik ederken, ülkeler ekonomik, politik, bilimsel ve kültürel etkilerini artırmak amacıyla öğrencileri üniversitelerine çekmeye çalışmaktadır. Türkiye, Asya ve Avrupa kültürleri arasındaki *entelektüel çeşitliliğe* açılan kapı olarak kabul edilmektedir. Türkiye hükümeti son yıllarda uluslararasılaşma stratejisine büyük önem vermekte ve 2023 yılında 200.000'den fazla uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmayı hedeflemiştir (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı [YTB], 2020a). 1991 yılında Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra Türkiye, diğer Türk topluluklarıyla iş birliğini geliştirmek için Büyük Öğrenci Projesi'ni uygulamıştır (Bursa, 2017). Bu projenin temel amacı, Türk topluluklarıyla arasında kültür, eğitim ve bilim dâhil olmak üzere çeşitli alanlarda ilişkiler kurmaktır.

Türkiye uluslararasılaşma gündeminin odağını genişletirken, 2010 yılında eğitim politikalarını güncellemek için YTB kurulmuştur (YTB, 2020b). 2012 yılından bu yana Türkiye Bursları, YTB tarafından Türkiye'de uluslararası eğitimi düzenlemek ve finanse etmek için kullanılmaktadır. Türkiye Bursları programı eğitimin tüm seviyelerinde burs imkânları sunmaktadır. Türkiye Bursları programıyla Türkiye'deki üniversitelerden eğitim almak isteyen öğrencilerin sayısı her yıl artmaktadır. Çeşitli araştırmalar, ev sahibi ülkede belli bir süre yaşamış ve ülkenin sosyal ve kültürel özelliklerine alışmış uluslararası mezunların, ülkenin kültürel mirasını tanımayı ve tanıtmayı amaçlayan politikaların giderek daha önemli bir hedefi haline geldiğini göstermektedir (Suter ve Jandl, 2006).

Türkiye'nin yeni yükseköğretim uluslararasılaştırma politikası, uluslararası öğrencilere kapıyı açmıştır. Dünyanın her yerinden öğrenciler daha iyi eğitim için Türkiye'ye gelmektedir. Ayrıca YTB tarafından sunulan Türkiye Bursları Programı da bu bağlamda önemli bir rol oynamıştır. Bir yıl boyunca Türkçe bilmeyen yabancı uyruklu öğrenciler burs programı stratejisi kapsamında dil dersleri almaktadır.

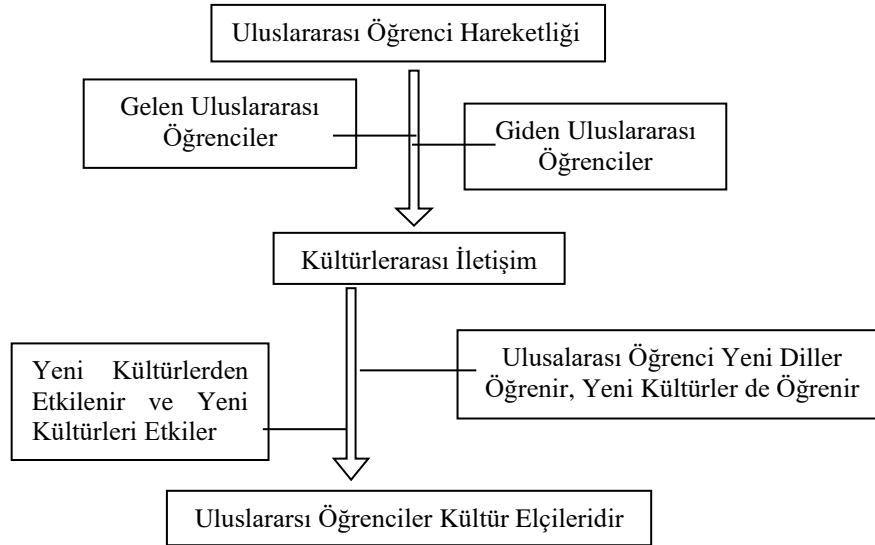
Öğrenciler eğitim sürecinde ev sahibi ülkede ülkenin sosyal ve kültürel özelliklerine çoktan alıştıkları için, ev sahibi ülke medeniyetinin ve kültürünün kültür elçileri olmak için ideal adaylar olarak görülmektedir. Öğrenci hareketi, daha geniş bir düzeyde ekonomik, bilimsel ve kültürel değişimlerin kanıtını sunmaktadır. Uluslararasılaşmanın *uluslararası, çok kültürlü bir entegrasyon süreci* olduğu kavramına dayanan bu çalışma, uluslararası öğrenci hareketini kültürel açıdan incelemektedir. Uluslararası öğrencilerin Türkiye'nin Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) Dünya Miraslarına ilişkin farkındalıkları tartışılacaktır.

UNESCO Dünya Kültürel ve Doğal Miras Listesi, *olağanüstü evrensel değere* sahip olan ve insanlığın ortak mirasının bir parçasını oluşturması gereken dünyadaki sitlerin bir koleksiyonunu içermektedir. Bu alanlar ormanlar ve sıradağlar gibi doğal olabileceği gibi binalar ve şehirler gibi insan yapımı veya karma olabilir.

Yüzyıllar öncesinden günümüze ulaşan tüm tarihi yapılar, her toplum için büyük değer taşımaktadır. Bu yapılar, ürettikleri dönemin kültürel değerleri ve ortaya çıktıkları ekonomik ve sosyal koşullar hakkında bilgi vermektedir. Geçmişimizle bağ kurmamıza yardımcı olan bu miras yapıları geleceğe aktarılmalı ve gelecek nesillere sunulmalıdır (Başgöl ve İlerisoy, 2021). Bu amaçla tarihi yapılar koruma altına alınır ve gerekli restorasyonlara tabi tutulur, ancak bu yapıların korunması için yapılması gereken müdahaleler sadece koruma ve restorasyondan ibaret olmayıp uluslararası öğrenciler de dahil olmak üzere toplumun tüm kesimlerinin bilinçlenmesini gerektirir.

Kültürel Diplomaside Uluslararası Öğrencilerin Rolü

Yurtdışında eğitim programları, ulusal güvenliği artırmak ve uluslararası liderliği şekillendirmek gibi hedeflerden uzak, kültürel veya diplomatik bir çerçeve içinde kategorize edilmektedir. Yurtdışında eğitim gören öğrenciler, bireyler arasında iletişimi geliştirmek ve ilişkiler kurmak için insandan insana bir ruh içinde kültürel elçilik rollerini oynamaktadır (Akli, 2021). Kültürlerarası iletişimde dinleme, ev sahibine kendini ifade etme fırsatı verir ve misafire keşif için alan sağlamaktadır. Özünde kültürel diplomasi, sosyal ve kültürel anlayışı teşvik etmeye ve kültürlerarası ilişkileri geliştirmeye odaklanır. Kültürel diplomasiğin temel ilkelerinden biri, küresel bir kültürlerarası diyalog için uygun bir bağlam yaratmaktır. Şekil 1.'de geleneksel olarak sadece eğitim konusunda yoğunlaşan yurt dışında öğrenim gören öğrenci gücünün ülkeler arasında önemli bir diplomatik kültürel unsur haline dönüşebileceği özetlenmektedir.



Şekil 1. Uluslararası Öğrenciler ve Kültürel Diplomasinin Kavramsal Alanı

Etkili kültür elçileri olarak hareket etmek için uluslararası öğrencilerin, diğer yabancıları dinlemesi ve onlarla iletişim kurması, etkilemesi, etkilenmesi ve yeni ülkenin dilini öğrenmesi gerekir. Bu uluslararası öğrencilerin, ülkelerinin ve ziyaret ettikleri ülkelerin elçileri olarak kültürel diplomaside aktif rol oynamalarını sağlamaktadır.

Türkiye Bursları Programı

Türkiye hem Cumhuriyet öncesi hem de Cumhuriyet Döneminde birçok uluslararası öğrenciye kapılarını açmış, Türkiye’de seçkin bir eğitim almaları için birçok öğrenciye burs vermiştir. 2010 yılında kuruluşundan sonra YTB’ye verilen görevler çerçevesinde, 2012 yılında Türkiye Bursları

programı hayata geçirilmiştir (YTB, 2020b). YTB'nin sunduğu burslarla dünyanın dört bir yanından binlerce öğrenci Türkiye'ye eğitim almaya gelmektedir.

Türkiye bursları programı kapsamında, Türkçe bilmeyen uluslararası öğrencilere bir yıl süreyle TÖMER Merkezi'nde Türkçe öğretilmektedir. Bu hazırlık yılının amaçlarından biri, öğrencilerin kültürel etkinliklere katılarak farklı kültürler hakkında bilgi edinebilmeleri için interaktif bir ortam yaratmak ve onlara Türk dilini ve kültürünü öğrenme fırsatı vermektir.

Burs programı, Türk üniversitelerinde tam zamanlı ve kısa süreli programları okumak isteyen parlak uluslararası öğrencileri cezbetmek için tasarlanmıştır. Burs programı, Türkiye'nin yükseköğretim ve kültür alanlarında diğer ülkelerle ilişkilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (YTB, 2020b). Türkiye'de burs programı kazanan öğrenciler, Türkiye'de kaldıkları süre boyunca sosyal ve kültürel faaliyetlerden ve üniversite eğitiminden yararlanırlar.

Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi

Türkiye, kültürel ve tarihi bir etkiye sahip olan çeşitli medeniyetlerden kalan mirasa sahip, Avrupa ve Asya arasındaki kavşakta yer alan bir ülkedir. 16 Mart 1983'te Türkiye, UNESCO Dünya Miras Sözleşmesi'ni imzalamıştır. 2019 yılında Türkiye, UNESCO Dünya Miras Listesi'nde toplam 18 miras alanını bulunmaktadır. (UNESCO, 2019). Bu miras alanlarından 16'sı kültürel, 2'si ise hem doğal hem kültürel olarak karma mirastır (Tablo 1).

Tablo 1

Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi'ndeki Alanları

N	Yer	Yıl /Şehir	Kategori
01	Divriği Ulu Camii ve Darüşşifası	1985 (Sivas)	Kültürel
02	İstanbul'un Tarihi Alanları	1985 (İstanbul)	Kültürel
03	Göreme Milli Parkı ve Kapadokya	1985 (Nevşehir)	Karma
04	Hattuşa: Hitit Başkenti	1986 (Çorum)	Kültürel
05	Nemrut Dağı	1987 (Adıyaman)	Kültürel
06	Pamukkale-Hierapolis	1988 (Denizli)	Karma
07	Xanthos-Letoon	1988 (Antalya-Muğla)	Kültürel
08	Safranbolu Şehri	1994 (Karabük)	Kültürel
09	Truva Arkeolojik Alanı	1998 (Çanakkale)	Kültürel
10	Edirne Selimiye Camii ve Külliyesi	2011 (Edirne)	Kültürel
11	Çatalhöyük Neolitik Alanı	2012 (Konya)	Kültürel
12	Bergama Çok Katmanlı Kültürel Peyzaj Alanı	2014 (İzmir)	Kültürel
13	Bursa ve Cumalıkızık: Osmanlı İmparatorluğunun Doğuşu	2014 (Bursa)	Kültürel
14	Diyarbakır Kalesi ve Hevsel Bahçeleri Kültürel Peyzaj	2015 (Diyarbakır)	Kültürel
15	Efes	2015 (İzmir)	Kültürel
16	Ani Arkeolojik Alanı	2016 (Kars)	Kültürel
17	Afrodisias	2017 (Aydın)	Kültürel
18	Göbeklitepe Arkeolojik Alanı	2018 (Şanlıurfa)	Kültürel

Bu araştırmanın amacı, uluslararası öğrenci hareketi ile UNESCO listesindeki Türkiye'nin kültürel mirasının farkındalığı ve anlaşılması sorunları arasındaki ilişkinin bazı aydınlatıcı yönlerini ortaya koymaktır. Bu araştırma, Türkiye Bursları programı ile Türkiye'ye taşınan ve Eskişehir Anadolu Üniversitesi, TÖMER Merkezi'nde Türkçe hazırlık dersleri alan öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1.TÖMER öğrencilerinin, Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi hakkında farkındalık düzeyleri ne durumdadır?

2. TÖMER öğrencilerinin, Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi ile ilgili farkındalık düzeyleri, eğitim seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?
3. TÖMER öğrencilerinin, Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi ile ilgili farkındalık düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma yöntemi bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama, analiz ve yorumlama ve son olarak araştırma etiği bölümü sunulmaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmanın amaçlarına ulaşmak için nicel yöntemler kullanılmıştır. Nicel araştırma teori ve denence ile başlamaktadır (Karataş, 2015). Nicel modeli kullanmanın amacı, araştırmada veri toplama aracı ile elde edilecek nicel veriler ile Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi hakkında uluslararası öğrencilerin farkındalık düzeyleri ve özellikleri çerçevesindeki durumu ortaya koymaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, Türkiye'de Eskişehir Anadolu Üniversitesi bünyesinde yer alan TÖMER biriminde Türkçe hazırlık eğitimi alan ve Türkiye Bursları programları ile gelen uluslararası öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma, 2019-2020 bahar döneminde TÖMER'de öğrenim gören 71 uluslararası öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

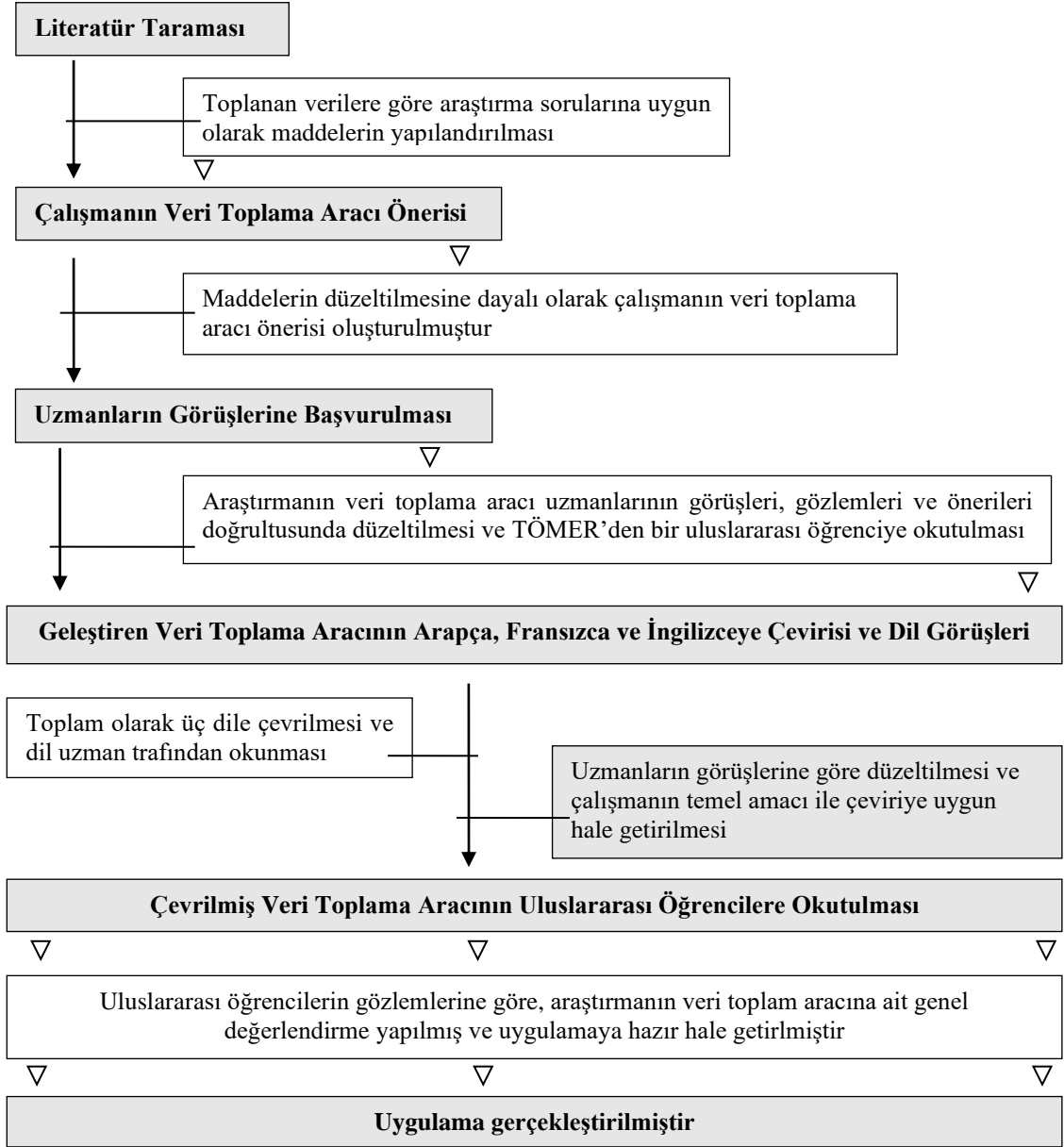
Bu araştırmada, Anadolu Üniversitesi TÖMER'de Türkçe hazırlık eğitimi alan öğrencilerin Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası ile ilgili farkındalık düzeylerini ölçen veri toplama aracı *anket* uygulanmıştır. Veri toplama aracının maddelerinin oluşturulmasında ayrıntılı bir alan yazın taraması yapılmış, konu ile ilgili daha önce yazılmış tez ve yayınlanmış makaleler toplanmış, sınıflandırmış ve incelenmiştir. Anket, katılımcıların kişisel özellikleri (ülke, yaş aralıkları, cinsiyet, eğitim düzeyi, fakülte, bölüm) ve kültürel miras ile ilgili çoktan seçmeli ve açık uçlu soruları içermektedir.

TÖMER öğrencilerinin Türkiye'nin UNESCO Dünya Kültürel Miraslarına ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek için oluşturulan maddeler, UNESCO tarafından hazırlanan Türkiye'nin Dünya Mirası Listesi'nde bulunan alanlarından yararlanılarak hazırlanmıştır. UNESCO'ya göre 2019'dan önce Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi 18 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler veri toplama aracında üçlü Likert ölçeğinde (1) ziyaret ettim, (2) ziyaret etmedim, (3) ziyaret etmedim ama biliyorum şeklinde dağıtılmıştır.

Taslak veri toplama aracında yer alan maddelerin araştırma konusunun içeriğine uygun olup olmadığını belirlemek için içerik ve görünür geçerlilik bağlamında uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşleri ve önerileri doğrultusunda son hali verilen veri toplama aracı TÖMER'den bir uluslararası öğrenci tarafından (Kazakistanlı) incelenmiş; dil, anlatım ve anlaşılabilirlik yönünden eksiklikler tamamlanmıştır. Alanında uzman kişilerin görüşleri ve önerileri doğrultusunda geliştirilen anket formu doldurulmuş ve Etik Kurul onayı alınmıştır.

Uluslararası öğrencilerin anketi anlamalarını kolaylaştırmak için maddeler İngilizce, Fransızca ve Arapça'ya çevrilmiştir. Anketin maddelerinin çevirisi için orijinal anlamının geçerliliğini değerlendirmek amacıyla alan uzmanlarına danışılarak inceleme ve görüş alınmıştır.

Dil bakımından kapsam ve görünüm geçerliğine dayalı olarak uzmanlar tarafından son hali verilen anket, ayrıca ana dillerindeki versiyonları ile birer tane uluslararası öğrenciye uygulanmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonuç olarak çalışmanın anket öğrencilerin ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak yeniden düzenlenmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.



Şekil 2. Araştırmada İzlenen Yöntem Basamakları

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada geliştirilen veri toplama aracı, Anadolu Üniversitesi'nin, TÖMER merkezinde öğrenim gören 71 öğrencinin katılımıyla 2019–2020 eğitim-öğretim yılının Mart ayında uygulanmıştır. Veri toplama aracının uygulama süresi yaklaşık 20-30 dakikadır. Veri toplama aracını Afrika ülkelerinden 27, Asya ülkelerinden 34, Avrupa ülkelerinden 8 ve Amerika ülkelerinden 2 olmak üzere toplam 71 katılımcı yanıtlamıştır. TÖMER öğrencilerinin demografik özellikleri ve Türkiye'nin UNESCO Dünya Miras alanları farkındalık düzeylerine ilişkin nicel veriler kodlanarak SPSS 25,0 paket programı ile *Frekans*, *Yüzdeler*, *Aritmetik Ortalama*, *ANOVA* ve *T-test* gibi betimsel analiz teknikleri ile incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma veri toplama sürecinden önce araştırmanın gerçekleştirildiği kurumdan gerekli izinler ve 02/03/2020 tarih ve 6059 No'lu Protokol Etik Kurul onayı alınmıştır. Araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna karar verildikten sonra araştırma süreci başlamıştır.

Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularına göre elde edilen sonuçlar sırasıyla araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri, öğrencilerin Türkiye ile ilgili genel görüşleri ve Türkiye’deki UNESCO Dünya Miras Listesi’ne ilişkin farkındalık düzeyleri sunulmaktadır.

Araştırmaya Katılan TÖMER Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Araştırma kapsamında öğrencilerin demografik bilgilerinin coğrafi bölgelere göre frekans dağılımını Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Menşe Ülke ve Cinsiyete Göre Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İstatistikleri

	Ülkeler	Öğrenci sayısı			Ülkeler	Öğrenci sayısı			Top
		Erkek	Kadın	Top		Erkek	Kadın	Top	
Afrika ülkeleri	Cezayir	0	1	1	Mısır	1	2	3	27
	Cibuti	1	0	1	Mozambik	1	0	1	
	Etiyopya	1	1	2	Nijerya	1	0	1	
	Fas	0	2	2	Senegal	0	1	1	
	Gambiya	1	1	2	Sudan	1	2	3	
	Gana	1	1	2	Togo	1	0	1	
	Gine	1	0	1	Tunus	0	2	2	
	Kongo	1	0	1	Uganda	0	1	1	
	Mali	1	0	1	Zambiya	1	0	1	
	Afganistan	3	7	10	Kazakistan	0	3	3	
Asya ülkeleri	Çin	0	1	1	Kırgızistan	0	1	1	34
	Endonezya	2	1	3	Malezya	1	0	1	
	Filistin	0	2	2	Moğolistan	0	1	1	
	Gürcistan	2	1	3	Rusya	0	3	3	
	Irak	0	1	1	Suriye	1	1	2	
	Iran	2	0	2	Yemen	0	1	1	
	Arnavutluk	1	0	1	Karadağ	0	2	2	
Avrupa ülkeleri	Birleşik Krallık	0	1	1	Sırbistan	0	1	1	8
	Ukrayna	0	3	3					
Amerika ülkeleri	Kolombiya	1	0	1	Haiti	0	1	1	2
Toplam öğrenci sayısı									71

Tablo 2’ye göre, Afrika kıtasındaki ülkelerden 27 katılımcı; Asya kıtasındaki ülkelerden 34 katılımcı; Avrupa kıtasındaki ülkelerden 8 katılımcı ve Amerika kıtasındaki ülkelerden 2 katılımcı vardır. Asya kıtasındaki ülkelerden katılan öğrencilerin oranının en yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3
Araştırmaya Katılan Öğrencilerine Ait Demografik Verileri

Değişenler	Yaş		Cinsiyet		Eğitim Düzeyi		
	17-25	26-35	Kadın	Erkek	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora
f	52	19	41	30	32	31	8
%	73.2	26.8	57.7	42.3	45.1	43.7	11.3
T	71 Öğrenci						

Tablo 3'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan toplam 71 TÖMER öğrencisinin %52'si 17-25 yaş diliminde; %26.8'i 26-35 yaş dilimindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu 17-25 yaş aralığındadır. Öğrencilerin %57.7'si kadın; %42.3'ü erkektir. Öğrencilerin büyük kısmı kadınlardan oluşmaktadır. Öğrencilerin %45.1'i lisans öğrencisi, %43.7'si yüksek lisans öğrencisi, %11.3'ü doktora öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerden, lisans ve yüksek lisans eğitimi görenlerin oranı, doktora öğrenimine devam eden öğrencilere göre oldukça yüksektir.

Araştırmaya Katılan TÖMER Öğrencilerinin Türkiye ile İlgili Genel Görüşleri

Bu bölümdeki araştırma, öğrencilerin Türkiye'de yaşamaktan memnuniyetlerine ülke içindeki seyahat edilen şehirdeki tarihi yeri ve/veya anıtı ziyaretlerine, Türkiye'nin kültürel mirasını araştırmak için kullandıkları kaynaklara ve Türkiye'nin UNESCO Dünya miras listesi ile ilgili yaptıkları araştırmalara ilişkin görüşlerini ortaya koymaktadır.

Tablo 4
Öğrencilerin Türkiye'de Yaşamaktan Memnuniyet Durumlarına Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı

Türkiye'de yaşamaktan memnun musunuz?	f	%
Evet	57	80.3
Kısmen	14	19.7
Hayır	0	0
Toplam	71	100.0

Tablo 4'te gösterildiği gibi, Türkiye'de yaşamaktan memnun musunuz? sorusuna yanıt veren katılımcıların %80.3'ünün belirgin şekilde memnun oldukları göze çarpmaktadır. Kısmen memnunun cevabı ise katılımcıların %19.7'si tarafından işaretlenmiştir. Ayrıca katılımcıların verdikleri yanıtlara dayalı olarak Türkiye'de yaşamak ile ilgili olumsuz görüşe sahip olmadıkları da dikkati çekmektedir.

Tablo 5
Öğrencilerin Türkiye'de, Eskişehir Dışında Başka Şehirlere Gitmeleri Durumlarına Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı

Türkiye'de, Eskişehir dışında başka şehirlere gittiniz mi?	f	%
Evet	63	88.7
Hayır	8	11.3
Toplam	71	100.0

Tablo 5 analiz edildiğinde, Türkiye'de, Eskişehir dışında başka şehirlere gittiniz mi? sorusunu araştırmaya katılan tüm öğrenciler yanıtlamıştır. Öğrencilerin %88.7'si evet, %11.3'ü hayır şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun Türkiye'de, Eskişehir dışında başka şehirlere gittiği tespit edilmiştir.

Tablo 6
Öğrencilerin Türkiye’de, Eskişehir Dışında Gittikleri Şehirler

N	Şehir	N	%	N	Şehir	N	%
1	Amasra	1	1.4%	15	Kayseri	1	1.4%
2	Ankara	28	39.4%	16	Konya	8	11.3%
3	Antalya	7	9.9%	17	Kütahya	1	1.4%
4	Bilecik	1	1.4%	18	Manisa	2	2.8%
5	Bodrum	1	1.4%	19	Marmaris	1	1.4%
6	Bolu	2	2.8%	20	Mersin	1	1.4%
7	Bursa	14	19.7%	21	Muğla	1	1.4%
8	Çanakkale	1	1.4%	22	Nevşehir	4	5.6%
9	Denizli	1	1.4%	23	Safranbolu	1	1.4%
10	Diyarbakır	3	4.2%	24	Sakarya	8	11.3%
11	Düzce	1	1.4%	25	Söğüt	1	1.4%
12	İstanbul	43	60.6%	26	Trabzon	1	1.4%
13	İzmit	5	7.0%	27	Uşak	3	4.2%
14	Karadeniz	1	1.4%	28	Yalova	3	4.2%

Tablo 6’ya göre, öğrencilerin %60.6’sı İstanbul, %39.4’ü Ankara, %19.7’si Bursa, %11.3’ü Konya ve Sakarya, %9.9’u Antalya, %7’si İzmit, %5.6’sı Nevşehir, %4.2’si Diyarbakır, Uşak ve Yalova, %2.8’i Bolu ve Manisa, %1.4’ü ise Amasra, Bilecik, Bodrum, Çanakkale, Denizli, Düzce, Karadeniz, Kayseri, Kütahya, Marmaris, Mersin, Muğla, Safranbolu, Söğüt ve Trabzon şeklinde cevap vermiştir.

Öğrencilerin, Türkiye’de farklı şehirleri ziyaret ettikleri tespit edilmiştir. İstanbul, öğrencilerin en çok ziyaret ettiği şehirdir. Türkiye’nin başkenti olan Ankara ili uluslararası öğrencilerin ziyaretleri arasında ikinci sırada yer almıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin Eskişehir’e yakın olan şehirlerden Bursa, Konya ve Sakarya’ya yaptıkları ziyaretlerin de önemli bir oranda olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7
Öğrencilerin Şehirlerdeki Tarihi Yerleri ve/veya Anıtları Ziyaret Etmeleri Durumlarına Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı

Şehirlerdeki tarihi yerleri ve/veya anıtları ziyaret ettiniz mi?	f	%
Evet	57	80.3
Hayır	14	19.7
Toplam	71	100.0

Tablo 7 incelendiğinde, Şehirlerdeki tarihi yerleri ve/veya anıtları ziyaret ettiniz mi? sorusuna katılımcıların tamamı cevap vermiştir. Katılımcılardan %80.3’ü evet, %19.7’si hayır şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin diğer şehirlere gittiklerinde miras alanlarını ve tarihi yerleri ziyaret etmekle ilgilendikleri anlaşılmıştır.

Tablo 8
Öğrencilerin Kültürel Mirasları Araştırırken Kullandıkları Kaynaklara Göre Dağılımı

Kültürel mirasları araştırırken hangi kaynakları kullanıyorsunuz?	Cinsiyetiniz				Toplam	
	Kadın		Erkek		N	%
	N	%	N	%		
Kültürel Etkinlikler	18	52.9%	16	47.1%	34	47.9%

Kültürel Geziler	19	67.9%	9	32.1%	28	39.4%
Kültür ve Sanat Dergileri	9	40.9%	13	59.1%	22	30.9%
Kütüphaneler	10	50 %	10	50 %	20	28.1%
Konferanslar	4	66.7%	2	33.3%	6	8.5%
Üniversitedeki Akademisyenler	10	66.7%	5	33.3%	15	21.1%
Sinemalar	10	76.9%	3	23.1%	13	18.3%
Müzeler	20	58.8%	14	41.2%	34	47.9%
Aile, Akrabalar	10	66.7%	5	33.3%	15	21.1%
İnternet	25	64.1%	14	35.9%	39	54.9%
Oyunlar	1	20 %	4	80 %	5	7.04%
Sosyal Medya Araçları (Facebook, Twitter, YouTube vb.)	24	63.2%	14	36.8%	38	53.5%
Diğer	2	100 %	0	0.0%	2	2.8%

Tablo 8'e göre, öğrencilerden %54.9'u internet, %53.5'i sosyal medya araçları, %47.9'u kültürel etkinlikler, %47.9'u müzeler, %39.4'ü kültürel geziler, %30.9'u kültür ve sanat dergileri, %28.1'i kütüphaneler, %21.1'i okuldaki hocalar ve aile, akrabalar, %18.3'ü sinemalar, konferanslar, %7.04'ü oyunlar, %2.8'i ise diğer şeklinde cevap vermiştir.

Oranlara baktığımızda öğrencilerin, kültürel miraslar hakkında bilgi edinmek için en çok kullandıkları kaynakların internet, sosyal medya araçları (Facebook, Twitter, YouTube vb.) olduğu görülmektedir. Kültürel etkinlikler, müzeler ve kültürel geziler seçeneklerinde de önemli bir oran kaydedilmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin seçenekler arasında kültürel mirasları araştırırken, oyunları ve konferansları kullanma oranlarının düşük olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 9
Öğrencilerin, UNESCO Dünya Kültürel Mirası Listesi'ne Olan İlgilerine Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı

Daha önce Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası listesini araştırdınız mı?	f	%
Evet	16	22.5
Hayır	55	77.5
Toplam	71	100.0

Tablo 9'da *Daha önce Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası listesini araştırdınız mı?* sorusuna öğrencilerden 16'sı evet, 55'i hayır şeklinde cevap vermiştir. Sonuçlar sayesinde, öğrencilerin çoğunun (%77.5) daha önce UNESCO Dünya miras listesine dair araştırma yapmadıkları öğrencilerden küçük bir kısmının (%22.5) UNESCO Dünya Miras Listesi'ni araştırdıkları tespit edilmiştir.

Tablo 10
Öğrencilerin UNESCO Dünya Kültürel Mirası Listesi'ne Olan İlgilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

	Lisans		Yüksek lisans		Doktora	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Evet	9	28.13	7	22.58	0	0
Hayır	23	71.87	24	77.42	8	100

Tablo 10'da eğitim düzeyine göre veriler incelendiğinde; lisans öğrencilerinin 9'u evet, 23'ü hayır; yüksek lisans öğrencilerinin %22.58'i evet, %77.42'si hayır; doktora öğrencilerinin ise %100'ü

hayır şeklinde cevap vermiştir. Doktora öğrencilerinin, UNESCO Dünya Kültürel Mirası Listesi hakkında en az ilgilenen grup olduğu anlaşılmıştır.

Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesine İlişkin Farkındalık Düzeyleri

Bu bölümdeki bulgular, uluslararası öğrencilerin Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde bulunan kalıcı miras alanlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin sonuçlarını sunmaktadır. İstanbul tarihi yarımada, UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde dört ilçe olarak yer almaktadır. Listede dört bölge ve içerisinde yer alan yapıları içermektedir. Bunlar; Süleymaniye Camii ve çevresi, Sultanahmet ve çevresi, Zeyrek Camii ve çevresi ve İstanbul'un kara surlarıdır. Bu bağlamda, ankette alanlar öğrencilerin anlayabileceği şekilde bölünmüş bir şekilde listelenmiştir.

Tablo 11

Öğrencileri Tarafından Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi Bilinmesine Göre Frekans ve Yüzdelerin Dağılımı

	Türkiye'deki UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde Bulunan Miras Alanları	Ziyaret ettim		Ziyaret etmedim		Ziyaret etmedim ama biliyorum		A. O
		f	%	f	%	f	%	
1	Divriği Ulu Camii ve Darüşşifası (Sivas)	5	7.0	54	76.1	12	16.9	2.10
2	Süleymaniye Camii ve Çevresi (İstanbul)	25	35.2	9	12.7	37	52.1	2.17
3	Sultanahmet Arkeolojik Parkı (İstanbul)	29	40.8	13	18.3	29	40.8	2.00
4	Zeyrek Camii ve Çevresi (İstanbul)	9	12.7	51	71.8	11	15.5	2.03
5	İstanbul Kara Surları (İstanbul)	12	16.9	47	66.2	12	16.9	2.00
6	Göreme Millî Parkı ve Kapadokya (Nevşehir)	7	9.9	33	46.5	31	43.7	2.34
7	Hattuşa: Hitit Başkenti (Çorum)	1	1.4	68	95.8	2	2.8	2.01
8	Nemrut Dağı (Adıyaman)	0	0.0	65	91.5	6	8.5	2.08
9	Hierapolis -Pamukkale (Denizli)	2	2.8	59	83.1	10	14.1	2.11
10	Xanthos-Letoon (Antalya ve Muğla)	1	1.4	62	87.3	8	11.3	2.10
11	Safranbolu Şehri (Karabük)	3	4.2	57	80.3	11	15.5	2.11
12	Truva Arkeolojik Alanı (Çanakkale)	3	4.2	58	81.7	10	14.1	2.10
13	Edirne Selimiye Camii ve Külliyesi (Edirne)	3	4.2	58	81.7	10	14.1	2.10
14	Çatalhöyük Neolitik Alanı (Konya)	4	5.6	60	84.5	7	9.9	2.04
15	Bursa ve Cumalıkızık: Osmanlı İmparatorluğunun Doğuşu	7	9.9	43	60.6	21	29.6	2.20
16	Bergama Çok Katmanlı Kültürel Peyzaj Alanı (İzmir)	1	1.4	60	84.5	10	14.1	2.13
17	Diyarbakır Kalesi ve Hevsel Bahçeleri Kültürel Peyzajı	2	2.8	64	90.1	5	7.0	2.04
18	Efes (İzmir)	3	4.2	41	57.7	27	38.0	2.34
19	Ani Arkeolojik Alanı (Kars)	0	0.0	67	94.4	4	5.6	2.06
20	Aphrodisias (Aydın)	1	1.4	67	94.4	3	4.2	2.03
21	Göbekli Tepe (Şanlıurfa)	2	2.8	65	91.5	4	5.6	2.03
	Genel aritmetik ortalaması							2.10

Tablo 11'e göre, öğrencilerin Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde bulunan miras alanlarından farkındalık ve ziyaretlerinin en çok olduğu alanın *Sultanahmet Arkeolojik Parkı* olduğu ortaya çıkmıştır (%40.8'lik oran ile 29'u). Buna bağlı olarak miras alanlarından en az ziyaret edilenlerin *Hattuşa: Hitit Başkenti* (%95.8'lik oran ile 68'i) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin en çok bildikleri ama ziyaret etmedikleri *Süleymaniye Camii ve Çevresi* (%95.8'lik oran ile 68'i) olduğu anlaşılmıştır.

Farkındalık düzeyi ölçüğünde oran olarak %2.33-%3,00 arasındaki (1) ziyaret ettim, %1.67-%2.33 arası (2) ziyaret etmedim ve %1-%1.66 arası (3) ziyaret etmedim ama biliyorum olarak kabul edilecek olursa; TÖMER öğrencilerinin Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde yer alan somut kültürel miraslarına ilişkin olarak farkındalıklarının genel aritmetik ortalamasına göre (A.O.=2.10) alanları ziyaret etmedikleri ve bu miras hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

Uluslararası öğrencilerinin cinsiyetlerinin, Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi'ne olan farkındalıklarında farklılaştırıcı bir etken olup olmadığına ilişkin olarak gerçekleştirilen T-testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi'ne Olan Farkındalıklarının T-testi Sonuçları

Cinsiyetiniz	N	Ortalama	Standart sapma	T	P
Kadın	41	2.0813	0.21646	0.925	0.358
Erkek	30	2.1270	0.18979		

Tablo 12'de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde bulunan miras alanlarına ilişkin farkındalıkları, cinsiyetleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup T-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [(t=0.925, p=0.358) ve (p>0.05)].

Uluslararası öğrencilerinin eğitim düzeylerinin, Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi'ne olan farkındalıklarında farklılaştırıcı bir etken olup olmadığına ilişkin olarak gerçekleştirilen ANOVA testi sonuçları Tablo 13.'te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğrencilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi'ne Olan Farkındalıklarının ANOVA Testi Sonuçları

Eğitim düzeyi	N	Ortalama	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Karesi	F	P
Lisans	32	2.0997	Gruplararası	0.018	2	0.009	0.204	0.816
Yüksek Lisans	31	2.1121	Gruplarıçi	2.937	68	0.043		
Doktora	8	2.0595	Toplam	2.955	70			
Toplam	71	2.1006						

Tablo 13'te görülebileceği üzere, öğrencilerin Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde bulunan miras alanlarına ilişkin farkındalıklarında, eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda eğitim düzeylerinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [(F=0.204, p=0.816) ve (p>0.05)].

Öğrencilerin geldikleri bölgeler, Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi'ne olan farkındalıklarında bir etken olup olmadığına ilişkin olarak gerçekleştirilen ANOVA testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğrencilerin Bölgelerine Göre Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi'ne Olan Farkındalıklarının ANOVA Testi Sonuçları

Bölgeler	N	Ortalama	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Karesi	F	P
Asya	34	2.0756	Gruplararası	0.103	3	0.034		
Afrika	27	2.1340	Gruplariçi	2.852	67	0.043		
Avrupa	8	2.1310	Toplam	2.955	70		0.804	0.496
Amerika	2	1.9524						
Total	71	2.1006						

Tablo 14'ten anlaşılacağı gibi, öğrencilerin Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde bulunan miras alanlarına ilişkin farkındalıklarında, geldikleri bölgelere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda geldikleri bölgelerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [(F (0,804) =5.452, p=0.496) ve (p>0.05)].

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Uluslararası öğrencilerin kişisel özellikleri, yeni bir ülkenin kültürüne uyum sağlamada büyük önem taşımaktadır. Milliyet, yaş, bölüm, eğitim düzeyi ve yerel kültürün diline ilişkin bilgi, yeni kültürün üyeleriyle iletişimi etkilemektedir. Gündüz (2012) çalışmasında, Asya ülkelerinden Türkiye'de eğitim almak isteyen öğrencilerin oranı en yüksek olduğunu söylemektedir. Orta Asya'dan gelen uluslararası öğrenciler, Türkiye'deki eğitim kalitesinin Türkiye'yi seçmelerinin başlıca nedeni olduğunu bildirmiştir. Ayrıca coğrafi uygulamalar, yemek kültürü, tarih ve kültürel uygulamaların da önemli bir tercih nedeni olduğu ifade edilmiştir.

Türkiye Bursları kapsamında özellikle Türk dış politikası doğrultusunda Afrika'dan Türkiye'ye gelen öğrenci sayısında belirgin bir artış olmuştur (Yakupoğlu, 2014). Öğrencilerin Türkiye'yi eğitim için tercih etme sebeplerinde, Türkiye ile geldikleri ülke arasındaki din, dil ve kültürel açıdan aynı olan özellikleri vurguladıkları görülmektedir (Yıldırım ve Köksal 2017).

Bu araştırmada Eskişehir Anadolu Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkiye'nin UNESCO Dünya Miras Listesindeki miraslara olan farkındalıkları incelenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu Türkiye'de Eskişehir dışındaki şehirleri ziyaret etmiştir. İstanbul en çok ziyaret edilen şehirdir. Ankara, uluslararası öğrenciler tarafından en çok ziyaret edilen ikinci şehirdir. Ayrıca öğrencilerin Eskişehir'e yakın şehirlere yaptığı ziyaretlerin yüksek oranda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veri sonuçları, öğrencilerin diğer şehirlere gittiklerinde miras alanlarını ve tarihi yerleri ziyaret etmeye ilgi duyduklarını göstermektedir. Öğrencilerin kültürel miras hakkında bilgi edinmek için en sık kullandıkları kaynaklar internet ve sosyal medya araçlarıdır (Facebook, Twitter, YouTube vb.). Buna ek olarak, kültürel etkinlikler, müzeler ve kültürel geziler olduğu anlaşılmıştır.

Uluslararası öğrencilerin çoğu daha önce UNESCO Dünya Kültür Mirasını duymuştur. Lisans öğrenci grubu en çok ilgilenenlerdir. Sonuçlar ayrıca uluslararası öğrencilerin kültürel mirasa "kısmi" düzeyde ilgi gösterdiklerini göstermektedir. Öğrencilerin %75'inden fazlasının daha önce Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi'ne dair araştırma yapmadıkları anlaşılmıştır. Bu bağlamda TÖMER öğrencilerinin, Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde yer alan somut kültürel miraslarını yeterli düzeyde ziyaret etmedikleri ve bu kültürel miraslara ilişkin yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin demografik özellikleri, cinsiyetleri, eğitim düzeyleri ve bölgelerinin Türkiye'nin dünya kültür mirasına ilişkin farkındalık düzeylerini etkilemediği belirtilmiştir. Öğrencilerin Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde bulunan miras alanlarından farkındalıklarının en yüksek olduğu ve en çok ziyaret ettikleri yerin İstanbul'daki tarihi Sultanahmet Arkeolojik Parkı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin farkındalıklarının yüksek olduğu ama ziyaret etmedikleri alanın İstanbul'daki Süleymaniye Camii ve çevresi olduğu tespit edilmiştir.

Küresel bağlamda kültürel miras kavramı, mirasın tüm insanlığa ait olduğunu gösterir. Kültürel mirasın korunması toplumun tüm üyeleri için önemlidir. Uluslararası öğrencilerin Türkiye'nin kültürel mirasına ilişkin farkındalıkları, onları dünyanın çeşitli ülkelerinde "Türkiye'nin Kültür Mirasının Elçileri" yapmaktadır (Halaç ve Mokrane, 2019).

Uluslararası öğrencilere kültürel mirasın nasıl korunacağını öğretmek kesinlikle gereklidir. Bu nedenle, özellikle Türkçe dili öğrenim merkezlerinde olmak üzere sanatsal ve kültürel etkinlikler ve bilgi kursları yoluyla öğrenciler arasında farkındalığın artırılması gerekmektedir.

Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası Listesi ile ilgili konular ders kitaplarındaki Türkçe dili öğrenme programlarına dâhil edilmelidir. Ayrıca kültürel eğitim faaliyetlerine "Somut ve Somut Olmayan Kültürel Miras" konusu da eklenebilir.

Türkiye'nin UNESCO Dünya Mirası alanlarına uluslararası öğrencilerin ziyaretlerinin oranının artırılmasını, eğitim ve destek verilmesini sağlayacak bir profesyonel kulübün kurulması planlanmalıdır. Merkezler içinde bir "Kültürel Miras Kulübü" kurmak da mümkündür.

Öğrenciler kültürel miras hakkında bilgi almak için en çok internet ve sosyal medya araçlarını kullanmaktadır. Bu doğrultuda internet ve sosyal medya üzerinden kültürel miras programları yardımıyla merkezlerde bilinçlendirme yöntemleri uygulanabilir. Ayrıca geleneksel öğretim yöntemleri de kullanılabilir. Araştırma çalışmaları, yarışmalar ve eğitici oyunlar gibi eğitsel etkinliklerden oluşan öğretim yöntemleri kullanılabilir.

TÖMER öğrencileri kültürel miras tanıtımını daha etkili hale getirebilmek için kültürel yarışmalar, film ve televizyonda yayınlanan kültürel çalışmalar, kültürel mirasın tanıtım videoları ve festivallerin düzenlenmesi şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Araştırmanın sadece 2019-2020 eğitim öğretim yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi TÖMER öğrencilerini kapsadığı göz önüne alındığında, gelecekteki araştırmaların farklı üniversitelerden diğer yıllardaki öğrencileri içermesi önerilmektedir. Türkiye'deki üniversitelerin çoğunda uluslararası öğrencilerin yaygınlığı nedeniyle, Türkiye'nin dünya kültür mirasına ilişkin farkındalıkları ve bilgi düzeyleri şehirden şehre farklılık gösterebilmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makaleye her iki yazar da araştırmaya eşit katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışmasına yol açabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Açıklama: Bu makale, Anadolu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitü'sünde tamamlanan uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin UNESCO dünya mirasında yer alan somut ve somut olmayan kültürel miraslar hakkında farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi: Türkiye örnekleme başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Kaynaklar

- Akli, M. (2012). The role of study-abroad students in cultural diplomacy: toward an international education as soft action. *International Research and Review*, 2(1), 32-48.
- Altbach, P. G. (1970). The international student movement. *Journal of Contemporary History*, 5(1), 156-174.
- Başgöl, M. ve İlerisoy, Z. Y. (2021). Yeniden işlevlendirme kapsamında tarihi yapı örneği; Kırşehir Cacabey Cami analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 163-182.
- Bursa, E. (2017). Türkiye-Kazakistan ilişkileri ve yüksek eğitim politikaları. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(2), 1-20.
- De Wit, H. (1999). Changing rationales for the internationalization of higher education. *International Higher Education*, (15), 2-3.
- Gündüz, O. (2012). *Uluslararası burslu öğrencilerin Türkiye'de eğitim görme beklentileri ve kariyer hedefleri*. Uzmanlık Tez, Başbakanlık, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.
- Halaç, H. H., Mokrane, H. ve Turan, S. (2019). TÖMER öğrencilerinin kültürel miras ve koruma farkındalığı; Eskişehir Anadolu Üniversitesi örnekleme. *Journal of Awareness*, 4(2), 185-204.
- Kahanec, M. and Králiková, R. (2011). Pulls of international student mobility. *Paper No. 6233*, Available at SSRN 1977819. <https://ssrn.com/abstract=1977819>.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Suter, B. and Jandl, M. (2006). Comparative study on policies towards foreign graduates: Study on admission and retention policies towards foreign students in industrialised countries. *International Centre for Migration Policy Development (ICMPD)*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2019). *World heritage list*. Retrieved from <https://whc.unesco.org/en/list/> in 12.12. 2019.
- Yakupoglu, M. (2014). *Türkiye'nin yükseköğretim uluslararasılaşma stratejisi, Avustralya ile karşılaştırılması*. Başbakanlık, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. Uzmanlık Tezi. Ankara.
- Yıldırım, E. ve Köksal, H. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin gözüyle Türkiye. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 297-323.
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2019). *Uluslararası Öğrenci Hareketliliği*. <https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/uluslararasi-ogrenci-hareketliliği> adresinden 25.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB). (2020a). *Türkiye Bursları*. <https://www.ytb.gov.tr/daireler/uluslararasi-ogrenciler/uluslararasi-ogrenci-hareketliliği/> adresinden 25.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB). (2020b). *Türkiye Bursları*. <https://www.ytb.gov.tr/daireler/uluslararasi-ogrenciler> adresinden 28.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

The internationalization of higher education is defined as a broad set of intellectual and experiential activities designed with the aim of enabling individuals to understand the global environment. Internationalization supports addressing topics from different perspectives and angles, by building comprehensive visions and spaces for tolerance and peace among cultures, peoples, and individuals. It is an intentional process of integrating the international, cultural, or global dimension in the aspects of the systems of higher education institutions. It contributes to enhancing the quality of teaching, learning, and research, and to providing an important horizon for society, without discrimination based on color, race, gender, social class, or religion. One of the most important aspects of the internationalization of higher education is international student mobility. International students are defined as individuals who leave their countries of residence and move to another country for educational purposes. Higher education institutions help international students learn about the culture of other peoples, introduce their countries and cultures, and at the same time learn about the culture of the host countries, which leads to an increase in the attractiveness of students to these countries when they return to their countries of origin. Many countries and higher education institutions including Turkey are competing to attract more international students.

Turkey with the Great Student Project in 1992 many students from Turkish republics were accepted into higher education in Turkey. This project achieved partial success by bringing in a certain percentage of students. After that, the Turkey Scholarship Program was launched by the Presidency of Turks Abroad and Related Communities (YTB), which succeeded in raising the proportion of international students within Turkish higher education institutions and continues to this day. The effectiveness of this program means that Turkey seeks to create a reliable network of friends in other parts of the world so that it can facilitate important cultural, political, and economic relations with other actors. The Turkish Scholarship Program allows international students to learn about the culture and traditions of the new country they are moving to. In this context, this research focuses on studying the cultural aspect of international students' salience within Turkish language education centers, by examining the levels of international students' awareness of Turkey's tangible cultural heritage inscribed on the UNESCO World Heritage List.

Method

The research group consisted of international students who came to Turkey through the Turkish Scholarship Programs. The group from inside the Turkish Language Education Center at Anadolu University, Eskişehir, during the 2019-2020 academic year. To achieve the objectives of the study and answer its questions, the descriptive-analytical approach was used by preparing a detailed questionnaire about the study to collect students' opinions. The answers provided were analyzed using SPSS 25.0 software and descriptive analysis techniques such as frequency, percentage, arithmetic mean, ANOVA and T-test. The research concluded that students take into consideration factors such as quality of education, cost of education and living, scholarship opportunities, and cultural, religious, or ethnic structure in Turkey to choose a place of study. The highest percentage of students wishing to study in Turkey from Asian countries was recorded. Students from Asia reported that the quality of education in Turkey was the main reason they chose Turkey. In addition, geographical practices, food culture, history and cultural practices are also an important reason for choosing Turkey.

Findings

Most of the student body reported that they are satisfied with living in Turkey. Satisfaction brings the students comfort as well as the desire to visit different Turkish cities and get to know the new culture. Most international students visited other cities in Turkey besides Eskişehir. Istanbul is the most visited city. Ankara is the second most visited city by international students. In addition,

concluded that student visits to cities near Eskişehir were high. The data results show that students are interested in visiting heritage sites and historical places when they go to other cities. Students use the Internet and social media tools (Facebook, Twitter, YouTube, etc.) to learn about heritage. Additionally, cultural events, museums, and cultural excursions.

It was understood that more than 75% of students had not researched the UNESCO World Heritage List in Turkey before. In this context, it was decided that the students do not visit the tangible cultural heritage of Turkey in the UNESCO World Heritage List at a sufficient level and do not have sufficient knowledge and awareness about this cultural heritage. Demographic characteristics of students, gender, education level, and regions did not influence the level of awareness of Turkey's tangible cultural heritage in the UNESCO World Heritage List. It was revealed that the students had the highest degree of awareness about the historical Sultanahmet Archaeological Park in Istanbul which is the most visited place. In addition, it has been determined that the area where students' awareness is raised but not visited is the Süleymaniye Mosque and its surroundings in Istanbul.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Based on the collected results, a set of recommendations were presented through which the student's awareness of the Turkish cultural heritage was raised and how to protect it, represented in the following: organizing and encouraging artistic and cultural activities and knowledge courses especially in Turkish language centers. Inclusion of subjects related to the UNESCO World Heritage List in Turkey in Turkish language learning programs in textbooks. The topic "Tangible and Intangible Cultural Heritage" can also be added to cultural education activities. Planning to increase the rate of visits to UNESCO World Heritage sites in Turkey, and a "Cultural Heritage Club" can be established within the centers. Students made suggestions in the form of cultural competitions, cultural studies for film and television, promotional videos for cultural heritage, organizing festivals to increase the effectiveness of cultural heritage promotion.

Students mostly use the internet and social media tools to get information about cultural heritage. In this direction, awareness-raising methods can be applied in centers with the help of online cultural heritage programs and social media. Traditional teaching methods consisting of didactic activities such as research studies, competitions, and educational games can also be used. Considering that the research covers only students in the 2019-2020 academic year from Anadolu University Eskişehir, it is recommended that future research include students from different universities in other years.

Their awareness and level of knowledge of Turkish cultural heritage, which is included in the UNESCO World Heritage List, may vary from city to city due to the prevalence of international students in most Turkish universities. Knowing the importance of international student mobility within the Turkish language centers is an absolute necessity. The importance is not limited to the scientific or material aspect only but also goes beyond that to connect to the most important aspect, which is the cultural aspect that displays what each country shares in terms of world heritage that requires recognition, transmission, and protection.

The theoretical importance of the study lies in the fact that it is a scientific addition in the field of awareness of the world cultural heritage in Turkey. The current study is one of the first studies dealing with the international students' contribution to realizing the importance of the Turkish cultural heritage by relying on Turkish language teaching centers. It also came in line with the principles of the internationalization of higher education represented in the international cultural dimension. The results of this study can benefit researchers in the field of cultural heritage protection and international awareness by benefiting from the recommendations that were extracted from the study.

Türkiye ve Hindistan İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programlarının Program Öğeleri Bağlamında Karşılaştırılması

Sevgi ERSÖZ
Milli Eğitim Bakanlığı
sevgiyikilmazersoz@gmail.com
ORCID ID: 0009-0006-6121-1209

Yasemin ABALI ÖZTÜRK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
yaseminzeren1979@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1961-0557

Mehmet Kaan DEMİR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
mkdemir2000@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0001-8797-0410

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1318785

Geliş Tarihi: 22.06.2023

Revize Tarihi: 26.07.2023

Kabul Tarihi: 28.07.2023

Atf Bilgisi

Ersöz, S., Abalı Öztürk, Y. ve Demir, M. K. (2023). Türkiye ve Hindistan ilkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programlarının program öğeleri bağlamında karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 635-654.

ÖZ

Bu çalışmada Türkiye ilkokul 4.Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı ile Hindistan ilkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının hedef, içerik, eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme öğeleri bağlamında karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklarının ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma ülkeler arası (cross-national) karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır, yatay yaklaşım ve tanımlayıcı yaklaşım birarada kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmış ve verilerin kaynağını Hindistan ve Türkiye’de uygulamada olan, ülkelerin resmi genel ağ siteleri ile ulaşılan ilkokul 4. Sınıf Matematik Dersi öğretim programları oluşturmaktadır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde; betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Türkiye’ye göre Hindistan’ın çok daha esnek öğretim programlarına sahip olduğu, Türkiye ilkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programında Hindistan ilkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına göre daha çok teori, kavram ve tanımların öğretilmesinin amaçlandığı, Hindistan ilkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programında ise daha çok matematiğin pratik kullanımının amaçlandığı söylenebilir. Bu farklılıkların yanı sıra her iki öğretim programında da matematiğin günlük hayatta kullanımına önem verildiği, yapılandırmacı kurama dayanan öğrenmeyi öğrenme, yaparak-yaşayarak öğrenme anlayışlarının ön plana çıktığı elde edilen sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı eğitim, ilkokul matematik öğretim programı, Türk eğitim sistemi, Hindistan eğitim sistemi.

Comparison of 4th Grade of Turkish and Indian Primary Schools Mathematic Educational Curriculums and within the Context of the Elements of the Curriculum

ABSTRACT

In this study, it is aimed to compare the 4th Grade Mathematics Curriculum in Turkey and the 4th Grade Mathematics Curriculum in India in the context of objectives, content, learning-teaching process and assessment-evaluation elements, and to reveal the similarities and differences. The study is a cross-national comparative education research and the horizontal approach and the descriptive approach are used together. In the study, document analysis was used as the data collection method and the source of the data consists of the primary school 4th grade Mathematics course curricula, which are in practice in India and Turkey, and which can be accessed through the official web sites of the countries. In the analysis of the data collected in the research; descriptive analysis method was used. In line with the findings obtained from the research, India has much more flexible curricula compared to Turkey, it is aimed to learn more theories, concepts and definitions in the 4th Grade Mathematics Curriculum in Turkey compared to the 4th Grade Mathematics Curriculum in India. And it can be emphasized that the primary school 4th grade Mathematics Curriculum in India mostly aims to develop the practical use of mathematics. In addition to these differences, it is also among the results obtained that both curricula give importance to the use of

mathematics in daily life, and are based on some theories such as learning to learn, constructivist theory and learning by doing- experience.

Keywords: Comparative education, primary school mathematics curriculum, Turkish education system, Indian education system.

Giriş

Matematik biliminin önemini kavrayan, matematik okuryazarlığına ve matematiği etkin kullanma becerisine sahip nesiller yetiştirebilmenin yegâne yolu temel eğitimden itibaren bireylerin sadece matematiksel işlemler yapmasını değil; öğrendiklerini günlük yaşamında uygulamasını, problem çözmesini, mantıklı düşünme ve akıl yürütme süreçlerini işe koşabilmesini (Öcalan, 2004), bilimsel-eleştirel-üst bilişsel düşünme becerilerinin gelişimini, teknolojik ve ekonomik açıdan bireysel ve toplumsal gelişimi ve özellikle matematik yapmaktan zevk alan bireylerin yetişmesini amaçlayan matematik eğitimidir. Nitelikli bir matematik öğretimi için çağdaş eğitim anlayışına uygun matematik dersi öğretim programlarına ve uygulayıcılara ihtiyaç vardır (Özkaya, 2021). Çağlar boyunca toplumlar ihtiyaçlara cevap verebilmek amacı ile değişik eğitim sistemleri, eğitim-öğretim programları geliştirmişlerdir. Geliştirilen bu eğitim sistemlerinin, öğretim programlarının üstün yanları olduğu gibi zayıf yanları da olmuştur. Bu durum tüm dünyada var olan değişik eğitim sistemlerinin, eğitim-öğretim programlarının incelenmesine, karşılaştırılmasına ve faydalı görülen uygulamaların dahil edilmesine yönelik karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına önem vermelerini beraberinde getirmiştir.

Karşılaştırmalı eğitim, ülkelerin eğitimle ilgili sorunlarını fark edebilmesi, eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesinde ve diğer ülkelerin deneyimlerinden yararlanabilmesinde büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de matematik öğretim programlarının karşılaştırılması ile ilgili yeterince çalışma olmaması; alandaki sorunlarının belirlenmesinde, çözüm önerilerinin ortaya konmasında engel olarak ortaya çıkabilir. Bu sebeple matematik öğretimine ilişkin yapılacak çalışmaların artması hem bu alanın hem de Türk eğitim sisteminin gelişimi açısından yararlı olacaktır (Çetinbağ, 2019).

Türkiye’de matematik öğretim programlarındaki değişim en son 2018’de yapılmıştır. 2018 itibari ile matematik öğretimi ile ilgili karşılaştırmalı eğitim araştırmaları incelendiğinde; Koç (2019)’un Türkiye ve Hong Kong ilkökul matematik dersi öğretim programlarını karşılaştırdığı, Çetinbağ (2019)’ın Türkiye ve Kanada ilkökul matematik öğretim programlarını karşılaştırdığı, Bozkurt, Şapul ve Şimşekler Dizman (2020)’in Türkiye ve Singapur okul öncesi eğitim programlarının matematik içeriklerini karşılaştırdığı, Bozkurt, Çırak Kurt ve Tezcan (2020)’in Türkiye ve Singapur ortaokul matematik öğretim programlarını cebir öğrenme alanı bağlamında karşılaştırdığı, Çiçek, Kuzu ve Çalışkan (2021)’in Türkiye ve Almanya matematik öğretim programlarını geometri öğrenme alanı bağlamında karşılaştırdığı, Ata Özer ve Yaman (2021)’in Türkiye, Singapur ve ABD 8. sınıf matematik ders kitaplarını karşılaştırdığı, Özkaya (2021)’nin Türkiye ile Kazakistan ortaokul matematik öğretim programlarını karşılaştırdığı, Diker Coşkun ve Öztürk (2022)’ün Türkiye ve Kanada ortaöğretim matematik öğretim programlarını karşılaştırdığı ve Bal İncebacak (2022)’in Türkiye ve Singapur ilkökul matematik öğretim programlarını karşılaştırdığı çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak Uluslararası Para Fonu (*International Monetary Fund* [IMF])’nun 2021’de ülkelerin Gayrisafi Yurt İçi Hasılları (GSYİH) baz alarak oluşturulan rapora göre dünyanın en büyük ekonomi sıralamasında ABD, Çin, Japonya ve Almanya’dan sonra beşinci sırada yer alan Hindistan ile Türkiye öğretim programlarının karşılaştırıldığı çalışmaya rastlanmamıştır.

Hindistan eğitim sisteminin temel eğitim politikalarının başında eğitimde fırsat eşitliği ve azınlıkların kendi kültürlerine göre eğitim alma hakkı gelmektedir. Hindistan federal parlamenter sistem ile yönetilmekte, ülkede farklı eyaletler bulunmaktadır. Herbir eyalet kendi eğitim programlarını belirlemesine karşın, eyaletler arası farklılıkların temelini eğitim dili oluşturmaktadır. Hindistan’da konuşulan 22 adet resmi dil bulunmakta ve her eyalet söz konusu dillerden birini kullanabilmektedir. Hindistan’da eğitim sistemi 5+3+2+2 şeklinde yapılandırılmış ve 6-14 yaş arasındaki ilk sekiz yıllık ilköğretim kademesi zorunlu eğitim kapsamındadır. Eğitimin finansmanı merkezi hükümet ve eyalet hükümetlerinin katılımıyla sağlanmaktadır. Yönetici ve öğretmen hakları, atama biçimleri de eyaletlere göre değişmektedir. Hindistan’da eğitim programları farklı bölgelerdeki ihtiyaçlar dikkat alındığından dolayı esnek bir yapıya sahiptir. Merkezi çekirdek bir program

mevcuttur, bu çekirdek program çerçevesinde eyaletlere, bölgelere göre farklı programlar uygulanabilmektedir. Eğitimin amaçlarına ulaşip ulaşmadığı gerek okul gerekse ulusal düzeyde farklı sınavlarla değerlendirilmektedir (Coşkun, 2022). Hindistan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]) gibi uluslararası sınavlara katılmadığından öğretim programlarının uluslararası konjektörde başarısına ilişkin çok fazla veri elde edilememektedir. Çağımızda güçlü ekonomiye sahip olmanın temelinde bilgi toplumuna ve teknolojiye uyumlu eğitim sisteminin de etkisi olduğu varsayılarak Hindistan'daki öğretim programları araştırma konusu olması açısından önemlidir. Ayrıca Hindistan'ın matematik biliminin gelişiminde milattan önceki dönemlerden beri katkısı, bugün kullandığımız sayı sisteminin kökeninin Hindistan'a dayandığı, vb. matematik tarihine ilişkin bilgiler (Aslan Seyhan, 2021) Hindistan'daki matematik öğretim programlarının incelenmesi, Türkiye ile karşılaştırılması konusunda motivasyon kaynağıdır. Türkiye ve Hindistan'da uygulanmakta olan ilkökul matematik öğretim programlarının karşılaştırma çalışmasının gerek eğitim programları alanına gerekse matematik öğretimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada Türkiye ilkökul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı (T4MDÖP) ile Hindistan ilkökul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının (H4MDÖP) hedef, içerik, eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme öğeleri bağlamında karşılaştırması, benzerlik ve farklılıklarının ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Türkiye ve Hindistan'da uygulamada olan ilkökul Matematik öğretim programlarının hedef ögesi (İlkökul Matematik Öğretim Programlarının Amaçları) bağlamında benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
2. Türkiye ve Hindistan'da uygulamada olan ilkökul 4. sınıf Matematik dersi öğretim programlarının
 - içerik ögesi (öğrenme alanları ve öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlar)
 - eğitim durumu (öğrenme-öğretme süreçleri) ögesi
 - ölçme ve değerlendirme ögesi bağlamında benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli/Deseni

Hindistan ve Türkiye ilkökul 4. Sınıf matematik dersi öğretim programlarının hedef, içerik, eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme öğeleri kapsamında benzerlik ve farklılıklarını belirlemeye yönelik bu nitel çalışma ülkeler-arası karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. İki veya daha fazla ülkenin eğitim sistemlerinin çeşitli açılardan karşılaştırılmasını içeren karşılaştırmalı eğitimde (Balcı, 2021); yatay, dikey, problem çözme, örnek olay, tanımlayıcı, açıklayıcı ve değerlendirici olmak üzere farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bu araştırmada incelenen eğitim sistemlerinde aynı döneme ait ilgili tüm değişkenlerin yan yana getirilerek karşılaştırılması amaçlandığı için *yatay yaklaşım* ve öğretim programları hiçbir değişikliğe uğratılmadan arasındaki benzerlik ve farklılıkların karşılaştırılması amaçlandığı için *tanımlayıcı yaklaşım* (Ültanır, 2000) birarada kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmada incelenen dökümanlar Hindistan ve Türkiye'de uygulamada olan ilkökul 4. sınıf Matematik dersi öğretim programlarıdır. İncelenen dökümanlara ilişkin kullanılan verilerin kaynağını birinci el belgeler olan Hindistan ve Türkiye'de uygulanan ülkelerin resmi genel ağ siteleri ile ulaşılan ilkökul 4. sınıf Matematik dersi öğretim programları ve ders kitapları oluşturmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022a; MEB, 2022b; National Council of Education Research and Training [NCERT], 2005; NCERT, 2008; NCERT, 2021; NCERT, 2022; National Council for Teacher Education [NCTE], 2009).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi nitel araştırmalar için önemli bir bilgi kaynağıdır ve ihtiyaç duyulan veriye gözlem/görüşme yapmadan, araştırılması hedeflenen olgu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi yapılarak veriler toplanır. Birçok araştırma yönteminin tamamlayıcısı olarak kullanılan doküman incelemesi; elektronik/basılı tüm belgelerin titizlikle ve sistematik olarak incelenerek araştırmaya dayalı bilgiye ulaşma, anlamlandırma, anlayış geliştirme amacıyla tek başına bir prosedür olarak da kullanılabilir (Bowen, 2009; Corbin ve Strauss, 2008; Wach, 2013; akt. Kırıl, 2020). Bu araştırmada veriler “dokümana ulaşılması, orijinaliğin kontrol edilmesi, dokümanın anlaşılması, verinin analiz edilmesi ve verinin kullanılması” olmak üzere beş aşama (Yıldırım ve Şimşek, 2018) takip edilerek elde edilip incelenmiştir. Araştırmada incelenen dokümanlar Hindistan ve Türkiye’de uygulamada olan ilkököl 4. sınıf Matematik dersi öğretim programlarıdır. Araştırmada incelenen Hindistan ilkököl 4. sınıf Matematik dersi öğretim programı uzman kişiler tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiş, çeviriler eğitim programları ve öğretimi, matematik öğretim programları ve sınıf öğretmenliği alanındaki uzmanların görüşleri alınarak kontrol edilmiştir. Çeviri geçerliliği kontrol edilirken bağlamlar üzerinden çeviri yapılmıştır. Sonrasında, Matematik öğretim programlarının kazanımları, öğrenme alanları, eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme uygulamaları sınıf öğretmenliği alanından iki araştırmacı ve eğitim programları ve öğretimi alanından bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı) formülü (Miles ve Huberman, 1994) kullanılarak .88 hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analiz çerçeve oluşturma, çerçeveye göre verileri işleme, bulguları tanımlama ve bulguları yorumlama olmak üzere dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İlk aşamada araştırma sorularından yola çıkarak; inceleme nesnesi olan öğretim programlarına ilişkin verilerin analizinin programın öğeleri bağlamında yapılabilmesini sağlayacak çerçeve oluşturulmuş ve bu çerçeveye göre veriler seçilip düzenlenmiştir. Böylece elde verilerin programın hangi ögesi bağlamında ele alınacağını belirlenmesi sağlanmıştır. Daha sonra T4MDÖP ile H4MDÖP karşılaştırılmış, benzerlik ve farklılıklar bir araya getirilmiş ve veriler yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmanın eğitim durumu ögesine ilişkin verilerde kaynak olarak kullanılan ders kitaplarının incelenmesinde de resmi onay, basım yılı, kullanım yaygınlığı ölçütlerini sağlayan ders kitapları incelenmiştir.

Araştırma Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamındaki tüm kurallara uyulmuştur. “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” (yönergenin ikinci bölümü) başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmediği, çalışma insan ve hayvan deneklerinin kullanımını gerektirmediği için Etik Kurul izni alınmamıştır.

Bulgular

T4MDÖP ile H4MDÖP’ün hedef, içerik, eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme öğeleri bağlamında karşılaştırılması, benzerlik ve farklılıklarının ortaya konması amaçlanan bu araştırmaya ilişkin bulgular alt problemler dikkate alınarak sırasıyla sunulmuştur.

Hedef Ögesi (İlkokul Matematik Öğretim Programlarının Amaçları) Bağlamında Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Türkiye İlkokul Matematik Öğretim Programı (TİMÖP) ve Hindistan İlkokul Matematik Öğretim Programı (HİMÖP) Amaçları Tablo 1’de (MEB, 2022a; NCERT, 2005) sunulmuştur.

Tablo 1.

Türkiye ve Hindistan İlkokul Matematik Öğretim Programlarının Amaçları

Türkiye İlkokul Matematik Öğretim Programı Amaçları	Hindistan İlkokul Matematik Öğretim Programı Amaçları
1. Matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirebilecek ve etkin bir şekilde kullanabilecektir.	1. Günlük hayatta kullanılan kavramlar ile matematiksel düşünce arasında ilişki kurmak
2. Matematiksel kavramları anlayabilecek, bu kavramları günlük hayatta kullanabilecektir.	2. Şekilleri anlamak ve şekillerin gözlemlenen değerlerini hesaplayabilmek, şekiller arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlamak
3. Problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilecektir.	3. Günlük yaşamdaki matematik problemlerini (toplama, çıkarma, çarpma, bölme) kendi yöntemleri ile çözebilme becerisi geliştirmek.
4. Matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminolojiyi ve dili doğru kullanabilmek.	4. Belli formüller ile matematik işlemlerini yapmak ve bunun için matematik dili geliştirmek.
5. Matematiğin anlam ve dilini kullanarak insan ile nesnel arasındaki ilişkileri ve nesnel birbirleriyle ilişkilerini anlamlandırabilecektir.	5. İki ya da daha fazla sayıdaki işlemlerin sonucunu ön görebilecek ve bu işlemleri günlük hayatta kullanabilmek.
6. Üstbilişsel bilgi ve becerilerini geliştirebilecek, kendi öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde yönetebilecektir.	6. Bir bütünün parçalarını kesir olarak anlamak ve basit kesir işlemlerini yapabilmek.
7. Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin bir şekilde kullanabilecektir.	7. Matematiksel kavramları fark etmek, anlamak ve bu kavramları kendi ifade yollarını kullanarak açıklamak ve günlük hayata entegre etmek.
8. Kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade edebilecektir.	8. Şekil ve sayılardaki basit kalıpları tanımak ve bahse konu kalıplar ile ilgili genişletme işlemleri yaparak kendine özgü matematiksel formüller oluşturmak.
9. Matematiği öğrenmede deneyimleriyle matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirerek matematiksel problemlere öz güvenli bir yaklaşım geliştirecektir.	
10. Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilecektir.	
11. Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerini geliştirebilecektir.	
12. Matematiğin sanat ve estetikle ilişkisini fark edebilecektir.	
13. Matematiğin insanlığın ortak bir değeri olduğunun bilincinde olarak matematiğe değer verecektir.	

Tablo 1 incelendiğinde TİMÖP ve HİMÖP’de matematiksel kavramları anlama ve günlük hayatta kullanabilme, matematiği günlük hayata entegre edebilme, problem çözme sürecinde kendi düşünce ve yöntemlerini kullanabilme, bireysel olarak matematik dili geliştirme becerisine sahip olabilme amaçlarının benzer olduğu görülmektedir. TİMÖP’de yer alan Amaç-1, Amaç-6, Amaç-9, Amaç-11, Amaç-12 ve Amaç-13’ün HİMÖP’deki amaçlar arasında yer almadığı elde edilen bulgular arasındadır. HİMÖP’de yer alan Amaç-2, Amaç-6 ve Amaç-8’in daha çok öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlar mahiyetinde olduğu için TİMÖP’de yer verilmediği söylenebilir. Ayrıca TİMÖP’deki Amaç-10 HİMÖP’de öğrenciye yönelik amaçlar arasında yer almamakta, HİMÖP’deki öğretmenin sorumlulukları bölümünde amaç olarak ele alınmaktadır.

İçerik Ögesi Bağlamında Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Türkiye ve Hindistan’ da uygulamada olan ilkökul 4. sınıf Matematik dersi öğretim programlarının öğrenme alanları açısından benzerlikleri ve farklılıkları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Türkiye ve Hindistan’da Uygulamada Olan İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programlarının Öğrenme Alanları ve Ders Saatleri (MEB, 2022a; NCERT, 2022)

Türkiye İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğrenme Alanları	Hindistan İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğrenme Alanları
1. SAYILAR VE İŞLEMLER Toplam Ders Saati: 100 saat Süre Olarak % Oranı: 55,5 <i>Alt Öğrenme Alanları:</i> Doğal Sayılar, Doğal Sayılarla Toplama İşlemi, Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi, Doğal Sayılarla Çarpma İşlemi, Doğal Sayılarla Bölme İşlemi, Kesirler, Kesirlerle İşlemler	1. SAYILAR Toplam Ders Saati: 40 saat Süre Olarak % Oranı: 45,5 <i>Alt Öğrenme Alanları:</i> Sayılar ve Dört İşlem (a-Mental Aritmetik, b-Kesir Sayıları)
2. GEOMETRİ Toplam Ders Saati: 25 saat Süre Olarak % Oranı: 13,9 <i>Alt Öğrenme Alanları:</i> Geometrik Cisimler ve Şekiller, Uzamsal İlişkiler, Geometride Temel Kavramlar	2. GEOMETRİ Toplam Ders Saati: 16 saat Süre Olarak % Oranı: 18,1 <i>Alt Öğrenme Alanları:</i> Şekiller ve Üç Boyutlu Anlayış
3. ÖLÇME Toplam Ders Saati: 47 saat	3. ÖLÇME Toplam Ders Saati: 21 saat

Süre Olarak % Oranı: 26,1 Alt Öğrenme Alanları: Uzunluk Ölçme, Çevre Ölçme, Alan Ölçme, Zaman Ölçme, Tartma, Sıvı Ölçme	Süre Olarak % Oranı: 23,9 Alt Öğrenme Alanları: Uzunluk, Ağırlık, Hacim, Zaman
4. VERİ İŞLEME Toplam Ders Saati: 8 saat Süre Olarak % Oranı: 4,5 Alt Öğrenme Alanları: Veri Toplama ve Değerlendirme	4. VERİ İŞLEME Toplam Ders Saati: 6 saat Süre Olarak % Oranı: 6,8 Alt Öğrenme Alanları: Grafik, Örüntü
	5. PARA Toplam Ders Saati: 5 saat Süre Olarak % Oranı: 5,7

Tablo 2 incelendiğinde T4MDÖP’de içerik ögesinin sayılar ve işlemler, geometri, ölçme ve veri işleme olmak üzere 4 öğrenme alanı ve toplam 17 alt öğrenme alanı; H4MDÖP’de sayılar, geometri, ölçme, veri işleme ve para olmak üzere 5 öğrenme alanı ve toplam 8 alt öğrenme alanı biçiminde ele alındığı görülmektedir. T4MDÖP’de yer alan dört öğrenme alanını H4MDÖP’de de yer almakta, H4MDÖP’de ayrıca ‘para’ ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmaktadır. H4MDÖP’ün içerik ögesinde yer alan sayılar ve dört işlem alt öğrenme alanının konusu olarak ele alınan mental aritmetik T4MDÖP’de öğrenme alanı veya alt öğrenme alanı olarak yer almaktadır.

T4MDÖP ve H4MDÖP öğrenme alanlarına göre ayrılan ders saatleri açısından incelendiğinde ise T4MDÖP toplam 180 ders saati, H4MDÖP ise toplam 88 ders saatidir. Ders saati süresi olarak öğrenme alanlarına ayrılan sürenin yüzdelik oranları dikkate alındığında; her iki programda da en yüksek orana sayılar öğrenme alanının sahip olduğu görülmektedir. Öğrenme alanları ayrılan ders saati yüzdesine göre sıralandığında her iki programda da birbirine yakın benzer bir sıralama (En yüksek orandan en düşük orana doğru: Sayılar, ölçme, geometri, veri) elde edilmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problem kapsamında Türkiye ve Hindistan’da uygulamada olan ilkököl 4. sınıf Matematik dersi öğretim programlarının öğrenme alanlarına ilişkin kazanımları açısından benzerlikleri ve farklılıkları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Türkiye ve Hindistan’da Uygulamada Olan İlköğöl 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programlarının Kazanımları (MEB, 2022a; NCERT, 2022)

T4MDÖP Kazanımları	H4MDÖP Kazanımları
<p>1. SAYILAR VE İŞLEMLER ÖĞRENME ALANI Alt Öğrenme Alanı: Doğal Sayılar Kazanımlar: 4, 5 ve 6 basamaklı doğal sayıları okur ve yazar; 10000’e kadar (10000 dâhil) yüzer ve biner sayar; 4, 5 ve 6 basamaklı doğal sayıların bölüklerini ve basamaklarını, basamaklarındaki rakamların basamak değerlerini belirler ve çözümler; doğal sayıları en yakın onluğa veya yüzlüğe yuvarlar; en çok altı basamaklı doğal sayıları büyük/küçük sembolü kullanarak sıralar; belli bir kurala göre artan veya azalan sayı örüntüleri oluşturur ve kuralını açıklar. Alt Öğrenme Alanı: Doğal Sayılarla Toplama İşlemi Kazanımlar: En çok dört basamaklı doğal sayılarla toplama işlemini yapar; iki doğal sayının toplamını tahmin eder ve tahminini işlem sonucu ile karşılaştırır; en çok dört basamaklı doğal sayıları 100’ün katlarıyla zihinden toplar; doğal sayılarla toplama işlemini gerektiren problemleri çözer. Alt Öğrenme Alanı: Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi Kazanımlar: En çok dört basamaklı doğal sayılarla çıkarma işlemini yapar; üç basamaklı doğal sayılardan 10’un katı olan iki basamaklı doğal sayıları ve 100’ün katı olan üç basamaklı doğal sayıları zihinden çıkarır; doğal sayılarla yapılan çıkarma işleminin sonucunu tahmin eder, tahminini işlem sonucuyla karşılaştırır; doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemini gerektiren problemleri çözer. Alt Öğrenme Alanı: Doğal Sayılarla Çarpma İşlemi Kazanımlar: Üç basamaklı doğal sayılarla iki basamaklı doğal sayıları çarpır; üç doğal sayı ile yapılan çarpma işleminde sayıların birbirleriyle çarpılma sırasının değişmesinin, sonucu değiştirmediklerini gösterir; en çok üç basamaklı doğal sayıları 10, 100 ve 1000’in en çok dokuz katı olan doğal sayılarla; en çok iki basamaklı doğal sayıları 5, 25 ve 50 ile kısa</p>	<p>1. SAYILAR ÖĞRENME ALANI Alt Öğrenme Alanı: Sayılar ve Dört İşlem Kazanımlar: Çarpım tablosunu yazar; 10x10’a kadar çarpım tablosunu oluşturur; 2 ve 3 basamaklı sayıları kafes algoritmasını (lattice algoritma) ve standart (sütun) algoritmasını kullanarak çarpır; verilen bir sayıyı diğer bir sayıya farklı yollarla böler: noktalar çizerek, gruplayarak, çarpmayı kullanarak, tekrarlanan çıkarmayı kullanarak; dört işlemi gündelik hayat gereksinimlerinde kullanır; sözel ifade edilen problemleri çözer; verilen sayıların toplamalarını, farklarını ve çarpımlarını tahmin eder. a- Mental Aritmetik Kazanımlar: 10 ve 100’ün katlarını zihinden toplar ve çıkartır. Çarpma işlemlerini zihinden belli sayılar ekleyerek sonucunu tamamlar (7x6=5x6 +2x2 gibi) b- Kesir Sayıları Kazanımlar: Bir bütünün yarısını, çeyreğini ve dörde üçünü tanımlar; kesirler ile ilgili sembolleri bilir; 1/2, 2/4 ve 3/4 ün anlamlarını açıklar; 4. 1/2 ile 2/4 ün, 2/2 ile 3/3’ün, 4/4’ün ve 1’in eşit olduğunu bilir.</p>

yoldan çarpar; en çok üç basamaklı doğal sayıları 10, 100 ve 1000 ile zihinden çarpar; en çok iki basamaklı bir doğal sayı ile bir basamaklı bir doğal sayının çarpımını tahmin eder ve tahminini işlem sonucu ile karşılaştırır; doğal sayılarla çarpma işlemini gerektiren problemleri çözer.

Alt Öğrenme Alanı: Doğal Sayılarla Bölme İşlemi

Kazanımlar: Üç basamaklı doğal sayıları en çok iki basamaklı doğal sayılara böler; en çok dört basamaklı bir sayıyı bir basamaklı bir sayıya böler; son üç basamağı sıfır olan en çok beş basamaklı doğal sayıları 10, 100 ve 1000'e zihinden böler; bir bölme işleminin sonucunu tahmin eder ve tahminini işlem sonucu ile karşılaştırır; çarpma ve bölme arasındaki ilişkiyi fark eder; doğal sayılarla en az bir bölme işlemi gerektiren problemleri çözer; aralarında eşitlik durumu olan iki matematiksel ifadeden birinde verilmeyen değeri belirler ve eşitliğin sağlandığını açıklar; aralarında eşitlik durumu olmayan iki matematiksel ifadenin eşit olması için yapılması gereken işlemleri açıklar.

Alt Öğrenme Alanı: Kesirler

Kazanımlar: Basit, bileşik ve tam sayılı kesri tanımlar ve modellerle gösterir; birim kesirleri karşılaştırır ve sıralar; bir çokluğun belirtilen bir basit kesir kadarını belirler; paydaları eşit olan en çok üç kesri karşılaştırır.

Alt Öğrenme Alanı: Kesirlerle İşlemler

Kazanımlar: Paydaları eşit kesirlerle toplama ve çıkarma işlemi yapar; kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini gerektiren problemleri çözer.

2. GEOMETRİ ÖĞRENME ALANI

Alt Öğrenme Alanı: Geometrik Cisimler ve Şekiller

Kazanımlar: Üçgen, kare ve dikdörtgenin kenarlarını ve köşelerini isimlendirir; kare ve dikdörtgenin kenar özelliklerini belirler; üçgenleri kenar uzunluklarına göre sınıflandırır; açımını verilen küpü oluşturur; izometrik ya da kareli kâğıda eş küplerle çizilmiş olarak verilen modellere uygun basit yapılar oluşturur.

Alt Öğrenme Alanı: Uzamsal İlişkiler

Kazanımlar: Ayna simetrisini, geometrik şekiller ve modeller üzerinde açıklayarak simetri doğrusunu çizer; verilen şeklin doğruya göre simetrisini çizer.

Alt Öğrenme Alanı: Geometride Temel Kavramlar

Kazanımlar: Düzlemi tanımlar ve örneklendirir; açığı oluşturan ışınları ve köşeyi belirler, açığı isimlendirir ve sembolle gösterir; açıları, standart olmayan birimlerle ölçer ve standart ölçme birimlerinin gerekliliğini açıklar; açıları standart açı ölçme araçlarıyla ölçerek dar, dik, geniş ve doğru açı olarak belirler; standart açı ölçme araçları kullanarak ölçüsü verilen açığı oluşturur.

3. ÖLÇME ÖĞRENME ALANI

Alt Öğrenme Alanı: Uzunluk Ölçme

Kazanımlar: Standart uzunluk ölçme birimlerinden milimetrenin kullanım alanlarını belirtir; uzunluk ölçme birimleri arasındaki ilişkileri açıklar ve birbirini cinsinden yazar; doğrudan ölçebileceği bir uzunluğu en uygun uzunluk ölçme birimiyle tahmin eder ve tahminini ölçme yaparak kontrol eder; uzunluk ölçme birimlerinin kullanıldığı en çok üç işlem gerektiren problemleri çözer.

Alt Öğrenme Alanı: Çevre Ölçme

Kazanımlar: Kare ve dikdörtgenin çevre uzunlukları ile kenar uzunlukları arasındaki ilişkiyi açıklar; aynı çevre uzunluğuna sahip farklı geometrik şekiller oluşturur; şekillerin çevre uzunluklarını hesaplamayla ilgili problemleri çözer.

Alt Öğrenme Alanı: Alan Ölçme

Kazanımlar: Şekillerin alanlarının, bu alanı kaplayan birim karelerin sayısı olduğunu belirler; kare ve dikdörtgenin alanını toplama ve çarpma işlemleri ile ilişkilendirir.

Alt Öğrenme Alanı: Zaman Ölçme

Kazanımlar: Zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıklar; zaman ölçme birimlerinin kullanıldığı problemleri çözer.

Alt Öğrenme Alanı: Tartma

Kazanımlar: Yarım ve çeyrek kilogramı gram cinsinden ifade eder; kilogram ve gramı kütle ölçerken birlikte kullanır; ton ve miligramın kullanıldığı yerleri belirler; ton-kilogram, kilogram-gram, gram-miligram arasındaki ilişkiyi açıklar ve birbirine dönüştürür; ton, kilogram, gram ve miligram ile ilgili

2. GEOMETRİ ÖĞRENME ALANI

Alt Öğrenme Alanı: Şekiller ve Üç Boyutlu Anlayış

Kazanımlar: Pergel ile ya da serbest elle daire çizer; bir dairenin merkezini, çapını ve yarıçapını tanımlar; farklı şekiller oluşturmak için tangramları kullanır; geometrik şekilleri bir ya da iki şekil kullanarak parçalara böler; belirli sayıdaki karo (döşeme) arasından belirlenmiş bir bölgeyi kaplayabilecek karoyu (döşemeyi) hem sezgisel hem de deneysel olarak seçer; basit şekillerin alanını ve çevresini sezgisel olarak keşfeder, tahmin eder; verilen şekillerden 4 yüzlü, 5 yüzlü ve 6 yüzlü küpler oluşturur; kağıt kaplama ve kağıt kesme yolu ile yansımaları keşfeder; üç boyutlu cisimlerin yapısını anlar ve çizer; basit nesnelerin planını, yüksekliğini ve yan görünümünü sezgisel olarak çizer.

3. ÖLÇME ÖĞRENME ALANI

Alt Öğrenme Alanı: Uzunluk

Kazanımlar: Metreyi santimetre ile ilişkilendirir; metreyi santimetreye, santimetreyi metreye çevirir; uzunluk ve uzaklık ile ilgili problemleri çözer; bir nesnenin uzunluğunu ve verilen iki konum arasındaki mesafeyi (uzaklığı) tahmin eder.

Alt Öğrenme Alanı: Ağırlık

Kazanımlar: Tartı ve standart birimler kullanarak verilen nesnelerin ağırlığını ölçer; ağırlıkların toplamlarını ve farklılıklarını belirler; bir nesnenin ağırlığını tahmin eder ve bir tartı kullanarak kontrol eder.

Alt Öğrenme Alanı: Hacim

Kazanımlar: Standart birimlerle işaretlenmiş kapları kullanarak verilen sıvının hacmini ölçer; verilen hacimlerin toplamlarını ve aralarındaki farkı belirler; bir kapta bulunan sıvının hacmini tahmin eder ve ölçüm yaparak doğrular.

Alt Öğrenme Alanı: Zaman

Kazanımlar: Bir yıldaki hafta sayısını hesaplar; bir yıldaki gün sayısını bir ay içerisindeki gün sayısı ile ilişkilendirir; artık yıla duyulan ihtiyacı nedenini açıklar; en yakın saat ve dakikayı kullanarak zamanı okur; a.m ve p.m terimlerini kullanarak zamanı ifade eder; benzer olayların süresini tahmin eder; ileriye doğru sayarak (en yakın saate kadar) geçen yaklaşık süreyi bulur; iki tarih arasındaki gün sayısını hesaplar.

problemleri çözer.

Alt Öğrenme Alanı: Sıvı Ölçme

Kazanımlar: Mililitrenin kullanıldığı yerleri açıklar; litre ve mililitre arasındaki ilişkiyi açıklar ve birbirine dönüştürür; litre ve mililitreyi miktar belirtmek için bir arada kullanır; bir kaptaki sıvının miktarını, litre ve mililitre birimleriyle tahmin eder ve ölçme yaparak tahminini kontrol eder; litre ve mililitre ile ilgili problemleri çözer.

4. VERİ İŞLEME ÖĞRENME ALANI

Alt Öğrenme Alanı: Veri Toplama ve Değerlendirme

Kazanımlar: Sütun grafiğini inceler, grafik üzerinde yorum ve tahminler yapar; sütun grafiğini oluşturur; elde ettiği veriyi sunmak amacıyla farklı gösterimler kullanır; sütun grafiği, tablo ve diğer grafiklerle gösterilen bilgileri kullanarak günlük hayatta ilgili problemleri çözer.

4. VERİ İŞLEME ÖĞRENME ALANI

Alt Öğrenme Alanı: Grafik

Kazanımlar: Verileri toplar ve bar (sütun) grafiği biçiminde sunar; öğretmeni ile fikir alışverişi yaparak grafikler hakkında çıkarımlarda bulunur, çizer.

Alt Öğrenme Alanı: Örüntü

Kazanımlar: Çarpma ve bölme 9'un katları olan örüntüleri belirler; verilen bir sayının 9'un katı olup olmadığını kontrol etmek için verilen sayıdan dokuzları çıkarır; 10 ve 100 ile çarpma ve bölme işlemi yapar; simetriye dayalı geometrik desenleri tanımlar, belirler

5. PARA ÖĞRENME ALANI

Hindistan Rupisini Hindistan Paise'ine (Türkiye'deki kuruş karşılığı) çevirir; yeniden gruplandırma ile sütun toplama ve çıkarma işlemlerini kullanarak para tutarları toplar ve çıkarır; toplamları, değişimi (para dönüştürme), çoklu maliyeti bulmak için işlemleri kullanır; alınanların toplam maliyetini tahmin eder.

Tablo 3'teki incelendiğinde; T4MDÖP'de 4 öğrenme alanı başlığı altında, 17 alt öğrenme alanında 71 kazanım, H4MDÖP'de 5 öğrenme alanı başlığı altında 8 alt öğrenme alanında 51 kazanım olduğu görülmektedir. T4MDÖP ve H4MDÖP kazanımları karşılaştırıldığında; T4MDÖP'deki kazanımların nicelik bakımından H4MDÖP'ün kazanımlarından fazla olduğu ve farklı kazanımların yer aldığı tespit edilmiştir. Hindistan'ın Türkiye gibi tek bir merkezi programa sahip olmaması, çerçeve programa sahip olması ve daha fazla esnekliğe sahip olması dikkate alındığında; T4MDÖP'deki kazanımlara Hindistan 4. Sınıfta önem verilmediğini söylemek doğru değildir. Nitekim Hindistan'da okulların isteğe bağlı olarak kullanabileceği özel yayın evlerinin basmış olduğu *New Composite Mathematics* (Aggarwal ve Aggarwal, 2022) ve *New Enjoying Mathematics* (Badami, 2022) adlı iki farklı kitapta da çekirdek programda yer almayan “beş ve altı basamaklı sayıların okunması, yazılması, basamak değerlerinin bulunması, sembol kullanarak sayıların sıralanması” gibi konularının yer aldığı görülmektedir. T4MDÖP'de mental aritmetik konusuna yer verilmediği, H4MDÖP'de mental aritmetik konusuna yer verildiği elde edilen bulgular arasındadır. H4MDÖP'de mental aritmetik konusuna ilişkin kazanımlar incelendiğinde ise; bu kazanımlara T4MDÖP'de doğal sayılarda işlemlere ilişkin alt öğrenme alanlarında yer verildiği görülmektedir. T4MDÖP ve H4MDÖP doğal sayılarda çarpma ve bölme işlemi ile ilgili kazanımlarında göze çarpan fark ise, H4MDÖP'de kazanımlara yer yer kullanılacak yöntemlerin (kafes algoritması, sütun algoritması, gruplama, çarpım, tekrarlanan çıkarma ya da işaretleme (noktalar çizerek) gibi) eklendiği, öğrencilerin farklı yollar kullanarak çarpma işlemlerini yapması ve aynı sonuca ulaşarak kendilerine en uygun yöntemi bulmaları amaçlandığı söylenebilir.

T4MDÖP'de “Ölçme” öğrenme alanında 6 alt öğrenme alanında toplam 21 kazanım, H4MDÖP'de 4 alt öğrenme alanında toplam 18 kazanım yer almaktadır. H4MDÖP'deki “Hacim” alt öğrenme alanı T4MDÖP'de “Sıvı Ölçme” alt öğrenme alanı olarak ifade edilmiştir. İki programda alt öğrenme alanları ve kazanımlar farklı biçimde ifade edilse de anlamsal olarak benzerdir. H4MDÖP ve T4MDÖP “Zaman Ölçme” alt öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlar açısından incelendiğinde; kazanımların birbirlerinden tamamen farklı olduğu söylenebilir. TİMÖP'de diğer sınıf seviyelerinde “Ölçme” öğrenme alanının alt öğrenme alanı olan “Paralarımız” alt öğrenme alanına T4MDÖP'de yer verilmezken, H4MDÖP'de “Para” ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır. H4MDÖP ve T4MDÖP “Veri” öğrenme alanı açısından karşılaştırıldığında; H4MDÖP'de ilaveten “Örüntü” alt öğrenme alanına yer verildiği, grafikler ile ilgili kazanımların ise birbirine benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca H4MDÖP'de “Veri İşleme” öğrenme alanında yer alan simetri ile ilgili olan kazanımın T4MDÖP'de “Geometri” öğrenme alanı altında ele alındığı görülmektedir.

Eğitim Durumu Ögesi Bağlamında Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorum

H4MDÖP’de ve T4MDÖP’de kazanımlar diğer dersler ve konularla ilişkilendirilmiştir. Her iki programda da bilgiyi farklı ifade biçimlerine dönüştürebilmeleri, bilgiyi farklı ortamlara aktarabilmeleri ve uygulayabilmeleri, kavramlar arası ilişkiyi kurabilmeleri için anlamlı öğrenmede somut modeller (semboller, somut araçlar, resimler, sözlü ve yazılı ifadeler) kullanılmakta, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak matematiği öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ve tutumlarının geliştirilmesine önem verilmektedir (MEB, 2022a; NCERT, 2005; NCERT, 2022).

Hindistan’da matematik öğretiminin yaygınlaştırılması amacı ile kurulmuş olan Ulusal Eğitim Araştırmaları ve Eğitimi Konseyi (National Council for Educational Research and Training [NCERT]) özellikle ilköğretim çağındaki çocuklara matematiğin sevdirmesi adına uygulamalı çalışmalar yapmış ve önerilerde bulunmuştur. Bu önerilerin başında öğrenci odaklı başarı kriterlerinin geliştirilmesi gelmektedir (NCERT, 2006). Hindistan’da tüm okulların ve öğretmenlerin takip etmesi istenen “Learning Outcomes at the Elementary Stage” isimli kitapta; öğretmenlerin öğrenme sürecindeki ürünün gelişim aşamasına odaklanmalarını ve öğrenme sürecini olabildiği kadar fazla duyu organına hitap edecek şekilde organize etmeleri istenmektedir (NCERT, 2017). Hindistan’da matematik eğitimi sürecinde önemli olan kavramlardan birisi de fırsat eşitliğidir. Bu amaçla, Hindistan’da dezavantajlı çocuklara matematikte kendilerini ifade edebilmeleri için seviyelerine göre performans gösterme olanağı verilmektedir (Rampal ve Subramanian, 2012). Hindistan’da ilköğretim okullarında çoklu yaklaşımlar ile matematik öğrenmeye teşvik edilmekte; “Tek doğru cevap var” zorbalığından matematik kurtarılmaya çalışılmaktadır. Hindistan’da matematik daha eğlenceli ve rekabetçi yapılmaya çalışılmakta, matematik korkusunun ortadan kaldırılmasına yönelik öğrenme süreçleri problem çözme, tahmin, optimizasyon, modeller kullanımı, imgeleme, temsil ve matematiksel iletişim yollarının kullanılmasını temel almaktadır. Ayrıca ölçüm, tahmin, şekillerin anlaşılması ve simetri gibi konular için sanat, mimari ve müziğin yardımı ile günlük hayatta matematiğin zengin kültürel kaynaklarından yararlanması yolunda öğrenciler teşvik edilmektedir (NCERT, 2006).

Hindistan’daki Ulusal Müfredat Kurulu (National Curriculum Framework [NCF]) dersler arasındaki kesin sınırların kaldırılması ve öğrenim sürecinde çocuğun çevresini ve kültürünü temel alan daha bütünsel yaklaşım geliştirilmesini önermiştir. Bu amaçla, ülkede ilköğretim matematik kitaplarına gündelik yaşam ile ilgili konular; iş, girişimcilik, miras, tarihsel mağara boyacılığı ve çeşitli alanlarda ustalık ile ilgili çıkan sorunları çözmeye yönelik bölümler bulunmaktadır (NCF, 2005). Hindistan’da ilköğretim matematik kitaplarında; öğretim programlarında olan konular ve konseptler ciddi anlamda ele alınmakla beraber öğrenilenleri pekiştiren farklı konular da ele alınmaktadır (Rampal ve Subramanian, 2012). Hindistan ilköğretim 4. Sınıf matematik kitabında konu başlıkları olarak öğrenme alanlarının isimleri bulunmamaktadır, yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı etkinlik temelli bir yaklaşım esastır. Kitaplarda gerçek olaylar kullanılmakta, etkinliklere çarpıcı başlıklar konularak çocukların dikkati çekilmekte ve matematik ile gündelik hayat arasında bağlantı kurmaları sağlanmaktadır. H4MDÖP’ün öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasında öğretmenlerin, sanatın her dalından yararlanmaları, sürece dahil etmeleri ve bu alanlar ile matematik arasında ilişkiler kurmaları beklenmektedir (Aggarwal ve Aggarwal, 2022; Badami, 2022; NCERT, 2021). Hindistan’da NCERT tarafından oluşturulan her ders için her sınıf düzeyinde öğretmen el kitapları (Teachers’ handbook) bulunmaktadır. 4. Sınıf matematik öğretmen el kitabında; ürüne odaklanmanın ezberle yönelteceği, hatırlamaya dönük bilgilerin kullanılmasının öğrenilenleri günlük hayata uygulamalarını zorlaştıracağı vurgulanmakta, kullanılan öğretim tekniklerinin öğrenmeyi öğrenme üzerine kurulması ve her öğrencinin kendi öğrenme yöntemini keşfetmesini sağlaması gerektiği ifade edilmektedir. Bunun için matematik ile aile, günlük yaşam, çevre arasında bağ kurularak farklı yöntemler, stratejiler ve kaynaklar kullanılarak dersin işlenmesi önerilmektedir. Özellikle deneyimsel öğrenme üzerinde durularak çocukların kendilerini ifade etme, gözlem yapma, eleştirel düşünme, yorumlama, analiz etme, çıkarımlarda bulunma becerilerini kazanmaları; öğretmenlerin bu süreçte en temel görevlerinin rehberlik olduğuna öğretmen el kitabında değinilmektedir. Öğretmen el kitabı Hindistan’da öğretmenler için programın tanıtımından, öğretmenin sahip olması gereken özellikler, kullanılacak stratejiler, geliştirilecek düşünme becerileri, vb. birçok konuda detaylı olarak hazırlanmış bir kaynaktır. Öğretmen el kitabında; öğrenen merkezli eğitim için yer alan içerikler: neşeli öğrenme,

sanatla bütünleşik öğrenme, etkinliğe dayalı öğrenme, eğlence, oyunlar ve çalışmalar ile öğrenme, sporla bütünleşik öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme, işbirlikçi öğrenme, değerlendirme için öğrenme ve yaparak öğrenme (NCERT, 2019).

Türkiye’de İlkokul Matematik Öğretim Programları Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanmaktadır. Türkiye’deki tüm okullar bu öğretim programlarını uygulamakla yükümlü olmakla birlikte özel okullar bu programlara ek olarak ilave programlar uygulayabilmektedir. Öğretmenler T4MDÖP’ün kazanımlarını ve programın önerilerini göz önünde bulundurarak öğretim süreçlerinin planlanmasında öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarını, öğrenme stillerini, coğrafi koşulları ve çevresel faktörleri dikkate alarak esnek davranabilirler ve uygun yöntemleri belirleyebilirler. Ancak hiçbir ilave program MEB tarafından hazırlanan resmi programla ve Milli Eğitimin temel ilkeleri ile çelişemez. TİMÖP öğrenciyi merkeze alan ve kavramsal anlamayı önemseyen bir bakış açısına sahip olmakla birlikte, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenen 8 anahtar yetkinlikle birlikte esneklik, estetik, eşitlik, adalet ve paylaşım gibi değerleri de uygun kazanımlarla ilişkilendirmeyi öne çıkarmaktadır. Bu yetkinliklerden biri de “Matematikselsel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler” olarak karşımıza çıkmaktadır. T4MDÖP’de öğrenmeyi öğrenme esastır ve öğrencilerin öğrenme stillerini/stratejilerini öne çıkaran uygulamalara öncelik verilmesi, yapılandırmacı yaklaşıma uygun etkinliklerin, matematik oyunlarının ve mümkün olduğu ölçüde somut materyallerin kullanılması, matematikselsel kavramların içselleştirilmesi, bireysel ve bireylerarası iletişim kurmaya teşvik edilmesi, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirilmesi, matematikselsel düşünmenin geliştirilmesi, matematiğin gerçek hayatla ve diğer derslerle ilişkisinin kurulması ön plana çıkmaktadır. T4MDÖP’de öğrencilerin kendilerini ifade etmesi ve düşünme sürecinin ortaya çıkarılması önemlidir. Bu amaçla “Bu probleme benzer bir problemle daha önce karşılaştın mı? Eğer karşılaştıysan nasıl bir yol izlediğini hatırlıyor musun? Bu problemin çözümünde işe yarayacak yolu biliyor musun?” gibi soruların kullanılması önerilir (MEB, 2022a). T4MDÖP’de kazanımları işleme süreleri ve yüzdeleri yaklaşık olarak belirtilmiştir. Bu sürenin değişmesine neden olabilecek birçok etmen vardır. Bunlardan en önemlisi öğrenci seviyesidir. T4MDÖP’de belirtilen öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve kazanımlar işleniş sırasına göre verilmemiştir; ünite sıralaması “Üniteler ve Zaman Dağılımları” başlığı altında belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğretim süreçlerini planlarken bu sıralamayı dikkate almaları gerekir. Türkiye’de derste kullanılacak kitaplar MEB tarafından oluşturulan komisyonlarca MEB yayınları olarak hazırlanır. Bu yayınların yanı sıra özel yayınevleri tarafından da kitaplar hazırlanıp MEB’in onayına sunulur ve MEB Talim ve Terbiye Kurulunun onayına sahip olduğu, kaç yıllık süre ile kullanılmasının uygun görüldüğü kitapların ilk sayfalarında belirtilir. Kitaplar genellikle ders kitabı, öğrencilerin pekiştirme yapmalarına yönelik öğrenci çalışma kitabı ve öğretmenlere rehber olunması amacıyla öğretmen kılavuz kitabı olarak hazırlanır. Ders kitaplarında, ünitelerin genel sıralamasında bir değişiklik yapmadan ünite içindeki kazanımların veriliş sırasında değişikliğe gidilebilir (MEB, 2022b). Sınıf seviyesine göre kazanımlar birleştirilerek işlenebilir, bir kazanım başka bir ünite içerisinde de ele alınabilir. T4MDÖP ders kitaplarında gerçek hayatla ilişkilendiren problem çözme ve problem kurma çalışmalarını ele alan, görsellerle desteklenen, matematiğin diğer öğrenme alanları ile ilişki kurmasını sağlayan, çocuğun matematik dersi kazanımlarına ulaşırken diğer alanlarla da ilişkisini kurmasını sağlayan, milli değerleri ve kültürel özellikleri dikkate alan etkinliklere dayalı bir anlayış hakimdir. Ayrıca ders kitaplarında öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alınarak sık sık görsellere ve oyunlaştırılmış fiziksel aktivitelerle matematiği daha eğlenceli hale getirilmenin amaçlandığını da görülmektedir (MEB, 2022b).

Ölçme ve Değerlendirme Ögesi Bağlamında Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorum

T4MDÖP’de ölçme ve değerlendirme ögesinin temelinde her bireyin farklı olduğu, ölçme-değerlendirme sürecinin tüm öğrenciler için aynı olmasının insanın doğasına aykırı olduğu anlayışı hakimdir. Bu nedenle ölçme-değerlendirmede mümkün olduğu kadar farklılık ve esneklik sağlanmasının gerektiği, programların öğretmenler için bir yol gösterici olduğu, programların ölçme-değerlendirmeye ait bütün unsurları içermesini beklemenin gerçekçi bir beklenti olmadığı belirtilmektedir. T4MDÖP’de eğitimde çeşitlilik; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul

imkânları vb. iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için ölçme-değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada önceliğin programlarda değil öğretmenlerde olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenlerden bu süreçte yaratıcı ve özgün olmaları beklenmektedir (MEB, 2022a). TİMÖP’de ölçme-değerlendirme uygulamalarına yön veren ilkeler belirtilmiştir. T4MDÖP’de ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin kullanabileceği ölçme araçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4
T4MDÖP’de Yer Alan Ölçme Araçları (MEB, 2022a)

Geleneksel Ölçme Araçları	Destekleyici Ölçme Araçları
Yazılı yoklama, Açık Uçlu Sorular, Doğru Yanlış Soruları, Boşluk Doldurma Soruları, Çoktan Seçmeli Sorular, Eşleştirme Soruları, Kısa Cevaplı Sorular, Klasik Yazılı Sorular (Essay), Sözlü yoklama	Portfolyo, Öz değerlendirme, Akran değerlendirme, Kontrol listesi, Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik), Yapılandırılmış Grid Soruları, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç, Matematik Günlüğü, Genel İzlenim Değerlendirme, Gözlem ve Görüşme Formları, Grup Değerlendirme Formu, Problem çözme için değerlendirme ölçeği

T4MDÖP’de ölçme-değerlendirme boyutunda geleneksel ölçme araçlarının yanında destekleyici yöntemlerinin de kullanımı önerilmektedir. Bu sayede öğrencilerin eğitim sürecinde bilgiyi nasıl yapılandırdıkları gözlenebilir ve ürün ile değerlendirilebilir.

H4MDÖP’de ölçme-değerlendirme sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurmaları, öğrenme-öğretme sürecini değerlendirecekleri yöntem ve tekniğe öğrenci ile karar vermeleri, değerlendirmede kullanabilecek tek doğru bir ölçme aracının olmadığı, ölçme-değerlendirme süreci içerisinde öğrencilerin problem çözme/eleştirel düşünme/iş birliği içinde çalışma/yaratıcılık/etkili iletişim/ merak/ girişkenlik/kendi kendini yönetme becerilerini de göz önünde bulundurmaları gerektiği vurgulanmaktadır (NCERT, 2019). H4MDÖP’de ölçme-değerlendirmede her kazanıma ilişkin mutlaka eleştirel düşünme ve yaratıcılık ile ilgili soru sorulması gerektiği; bu soruların öğrencilerin analiz yapma, problemlerin neden-sonuç ilişkilerini belirleme, düşüncelerini etkili bir şekilde dile getirme ve matematik dersinde öğrendikleri bilgileri gerçek hayat durumlarına uygulama yeterliliklerini geliştireceği belirtilmiştir. H4MDÖP’de ölçme-değerlendirme aşamasında kullanılacak ölçme araçları içeriğe göre şekillenmektedir. Ölçme araçları formal olma düzeylerine göre dört kategoride ele alınmıştır. H4MDÖP’de ölçme-değerlendirme sürecinde öğretmenlerin kullanabileceği ölçme araçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5
H4MDÖP’de Yer Alan Ölçme Araçları (NCERT, 2019: 81)

◀Daha Az Formal		Daha Formal▶	
Yapılandırılmamış	Biraz Yapılandırılmış	Daha Yapılandırılmış	En Yapılandırılmış
-Öğrencilerle yapılan kısa toplantılar	-Gözlem formu	-Sınıf içi test	-Sınav (examinations)
-Diyaloglar	-Görüşme ve Anket Formu	-Kontrol listesi	-Standart testler (standardised tests)
	-Rol Oynama	-Portfolyo	-Basılmış Yetenek Testleri (published aptitude tests)
	-Haber verilmeden yapılan sınavlar	-Pratik çalışmalar	
	-Verilen metni, gazete yazısını ya da makaleyi analiz etme	-Proje Ödevi-Örnek Olay	
	-Portfolyo	-Kavram haritası	
	-Öz, Akran Değerlendirme	-Giriş ve çıkış kartları	

H4MDÖP’de ölçme araçlarından portfolyonun önemi vurgulanmaktadır, portfolyonun öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan, öğrencilere kendi hızlarında ilerleme şansı veren, eğitim sürecini değerlendirme imkânı veren ve öğrenme için değerlendirme açısından önemi vurgulanmaktadır. Portfolyo ölçme aracının fiziki dosya oluşturma, e-portfolyo ve fiziki ve e-portfolyonun birlikte kullanılması olarak üç farklı şekilde kullanılabilmesinin yanı sıra e- portfolyonun da kendi içinde gelişimsel, değerlendirme ve sunum amaçlı olmak üzere üç farklı amaçla uygulanabileceği de belirtilmiştir (NCERT, 2019).

T4MDÖP ve H4MDÖP’ün ölçme ve değerlendirme ögesi bağlamında benzerliklerine ilişkin elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir: Her ikisinde de ölçme-değerlendirme süreci planlanırken

kazanımların ve ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması, ürün odaklı ölçme araçlarının yeterli olmadığı süreç odaklı ölçme araçlarına da yer verilmesi, ölçme-değerlendirmenin sadece ders/konu/ünite sonlarında değil öğrenme-öğretme sürecinde de olması, öğrenme için ölçme-değerlendirme anlayışının ön plana çıkması gereklilikleri vurgulanmaktadır. Her iki programda da ölçme-değerlendirmede öğretmenlere kesin sınırlar çizilmemekte, esneklik sağlanmakta, öğretmenlerin kendi yaratıcılıklarını ortaya koyarak planlamaları istenmektedir. Ayrıca öğretmenlere kullanılabilecekleri ölçme araçları açısından oldukça farklı seçenek sunulmakta ve birçok farklı strateji önerilmektedir. Özellikle “portfolyo” iki ülke programında da önemli bir yere sahiptir.

T4MDÖP ve H4MDÖP’ün ölçme-değerlendirme bağlamında farklılıklarına ilişkin elde edilen bulgular ise şu şekilde özetlenebilir: T4MDÖP’de yer alan doğru-yanlış soruları, çoktan seçmeli sorular, eşleştirme soruları, kısa cevaplı sorular, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ölçme araçlarının H4MDÖP’de yer almadığı görülmektedir. T4MDÖP’de ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin öğretmen tarafından planlandığı, H4MDÖP’de ise ölçme-değerlendirme faaliyetlerine öğretmen ile öğrencinin birlikte karar vermeleri gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca H4MDÖP’de her konu ile ilgili eleştirel düşünme ve yaratıcılıkla ilgili soruların yer alması, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, iş birliği içinde çalışma, yaratıcılık, etkili iletişim, merak duyma, girişkenlik özelliklerinin de değerlendirmeye dahil edilmesi istenmektedir; T4MDÖP’de buna değinilmemektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada 4. sınıf Matematik dersi öğretim programları karşılaştırılan Türkiye ve Hindistan eğitim yönetimleri açısından ele alındığında; en temel farklılık Türkiye’de merkezi, Hindistan’da ise yarı-federal bir yapılanma yönünde bir eğitim yönetimi anlayışının mevcut olmasıdır. Türkiye’de yönetici ve öğretmen hakları, atama biçimleri merkezden belirlenen kriterlere göre yapılmakta ve bölgelere göre değişmemektedir; Hindistan’da ise eyaletlere göre değişmektedir. Türkiye ile Hindistan arasındaki öğretim programlarının oluşturulması ve uygulanması açısından en temel farklılık ise Türkiye’de MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından öğretim programları merkezde hazırlanmakta ve tüm okullardan bu programın uygulanması istenmektedir. Elbette Türkiye’de de öğretim programlarının uygulanmasında esneklik vardır ancak bu esneklik farklı programların uygulanması biçiminde değildir. Türkiye’de öğretmenlerin program tasarımı yapma ve uygulama süreçlerinde yeterince özerk olmadığı, öğretim programlarının merkezi bir anlayışa sahip olduğu ve Türk eğitim sisteminde milli eğitime yapılan vurgunun ön plana çıktığı Diker Coşkun ve Öztürk (2022) tarafından yapılan araştırmada da belirtilmiştir. Hindistan’da ise merkezi çekirdek bir program oluşturulmakta, farklı bölgelerdeki ihtiyaçlar ve konuşulan farklı diller dikkate alınarak çekirdek program çerçevesinde eyaletlere/bölgelere göre farklı programlar uygulanabilmektedir. Bu açıdan Türkiye’ye göre Hindistan çok daha esnek öğretim programlarına sahiptir. Bu durumun Hindistan’ın oldukça büyük bir yüzölçümüne sahip olmasından dolayı farklılıkların da fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca Hindistan eğitim sisteminin temel eğitim politikalarının başında eğitimde fırsat eşitliği ve konuştukları farklı dillere göre bir eğitim alma hakkının geldiğini de belirtmek gerekir (Coşkun, 2022). Türkiye’nin PISA, TIMMS gibi uluslararası sınavlarda istenilen düzeyde başarı elde edememesi dikkate alındığında; eğitim sisteminde birtakım değişimlere ihtiyaç duyulduğu aşikardır (Özkaya, 2021). Türkiye’deki öğretim programları öğrenenin ihtiyaçlarının, bireysel veya bölgesel farklılıklarının dikkate alınabileceği kadar esnek ve çağımızın değişimlerine ayak uydurabilecek, uluslararası ölçütleri dikkate alacak kadar ortak bir çekirdeğe sahip eğitim yönetim anlayışına sahip olacak şekilde düzenlenerek gerek bireylerin gerekse Matematik konu alanının ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilir. Koç (2019) da Türkiye’deki matematik öğretim programlarının aşırı merkezîyetçi ve öğretmen merkezli yaklaşımdan uzaklaşarak; okullardaki yaşantıları vb. durumlar göz önüne alacak gerekli esnekliğin sağlanarak dersin hedeflerine ulaşılabilmesi adına çok daha işlevsel olacağını vurgulamıştır.

Araştırmadan TİMÖP ile HİMÖP hedef ögesi (amaçlar) bağlamında elde edilen bulgulara dayanılarak; genel bir bakış açısıyla her iki programın da matematiğin günlük hayatta kullanımına önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Diker Coşkun ve Öztürk (2022) de Türkiye’deki matematik

öğretimi programlarının günlük hayat ile matematiksel bilgiyi ilişkilendirebilen bireylerin yetiştirilmesine yönelik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Matematiksel okuryazarlık becerisi, üst bilişsel bilgi ve becerilerin gelişimi, kendi öğrenme sürecini bilinçli yönetebilme ve matematiksel terminolojiyi ve dili doğru kullanabilme amaçlarının yalnızca TİMÖP’de bulunduğu, HİMÖP’de bu amaçlara yer verilmediği görülmektedir. Türkiye’de “matematiksel terminolojiyi ve dili doğru kullanabilme” amacının yer aldığı bulgusundan yola çıkarak Türkiye’de Hindistan’a göre daha çok teori, kavram ve tanımların öğrenilmesinin amaç edinildiği söylenebilir. Hindistan matematik öğretiminin amaçlarının ise daha çok matematiğin pratik kullanımının geliştirilmesini amaçladığı görülmektedir. Bal İncebacak’ın (2022) çalışmasında TİMÖP’ün matematiksel kavramları öğretmeyi hedefleyen bir yapıda olduğu, Singapur’un ise öğrencilerin ihtiyaçlarını giderme üzerine odaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çetinbağ (2019) da TİMÖP’de matematiksel dilin doğru kullanılmasına verilen önemin öğrencileri ezber dayalı öğretime yönlendirebileceği tehlikesinden bahsetmiştir. Bu ve benzer araştırma sonuçları TİMÖP’ün kavramların öğretimini temele almaktan ziyade öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alan bir yapıda güncellenmesi gerekliliğini; Matematik alanındaki öğrenmelerin içselleştirilmesi ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda uygulamalı olarak matematiği kullanmaya ilişkin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterlikleri açısından ortaya koymaktadır.

TİMÖP’de yapılandırmacı kurama dayanan “öğrenmeyi öğrenme” anlayışının ve üst bilişsel düşünme becerisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak yapılandırmacı kurama uygulamada yeterince yer verilip verilmediği de önemlidir. Diker Coşkun ve Öztürk (2022) TİMÖP’ün temelindeki eğitim felsefesinin güncel ihtiyaçlar doğrultusunda tekrar düzenlenmesi gerektiğini vurgulamakla birlikte yazılı kaynaklarda belirtilen yapılandırmacı yaklaşımın uygulamada karşılık bulmadığını ifade etmiştir. Bunun sebebini Koç (2019) TİMÖP’ün 4 ve 6 yıl gibi (2005’ten itibaren güncelleme çalışmaları) oldukça kısa zaman dilimlerinde güncellendiğine, bir sınıf öğretmenin her dördüncü sınıfta farklı bir öğretim programı dahilinde eğitim sunmak zorunda bırakıldığına ve bütünüyle yeni bir öğretim programının bu kadar hızlı uygulanmaya başlanmasının pratik ve ekonomik olamayacağına dayandırarak açıklamaya çalışmıştır. HİMÖP’de üst bilişsel bilgi ve kendi öğrenme sürecini bilinçli yönetebilme amaçlarına ayrıca değinilmemiştir. Ancak genel olarak HİMÖP’ün de yapılandırmacı kurama dayanan öğrenmeyi öğrenme, yaparak-yaşayarak öğrenme anlayışlarını temele aldığı söylenebilir. Hindistan’da matematik öğretim amaçlarının başında; matematiği gündelik hayatta kullanabilme becerileri gelmekte ve matematik öğretiminin amaçlarından biri de öğrencilerin kendilerine has yöntemler geliştirerek matematikte yetkinleşmeyi sağlamaktır. TİMÖP’de matematiğin bilim olarak değerinin anlaşılması, diğer alanlarla ilişkisinin fark edilmesi, sanatla ilişkisinin vurgulanarak hayatın her alanında matematik yaptığımız vurgulanmaktadır. Ancak bazen bir alanın önemini devamlı vurgulamak küçük yaşlardaki öğrenenlerde “bu ders çok zordur”, “çok önemliyse hata yapmamam gerekir” gibi olumsuz ön yargılara da yol açabilmektedir. Bu önyargılar Türkiye’de ilkökul öğrencileri için matematik öğrenimini zorlaştırıcı durumlar olarak karşımıza çıkabilir. HİMÖP’deki amaçlar bu açıdan ele alındığında; Türkiye’ye göre daha somut ve daha ölçülebilir olduğu, matematiğin günlük hayatı kolaylaştıran bir araç olarak ele alındığı görülmektedir.

Araştırmada T4MDÖP ile H4MDÖP içerik bağlamında karşılaştırıldığında; T4MDÖP’de kazanım ve konu sayıları açısından H4MDÖP’den daha fazla kazanıma ve konuya yer verildiği görülmektedir. Türkiye ile Almanya ve Singapur ilkökul matematik öğretim programlarının karşılaştırdığı çalışmalarda da TİMÖP’de yer alan konu ve kazanım sayılarının fazla olduğuna dikkat çekilmektedir (Bal İncebacak, 2022; Çiçek, Kuzu ve Çalışkan, 2021). Baş (2017) ve Çetinbağ (2019) da yapmış oldukları araştırmalarda her güncellenen TİMÖP’de kazanım sayılarının azaltılmasına rağmen hala çoğu ülkedeki programdan çok daha fazla kazanıma yer verildiğini ifade etmişlerdir. Programlarda fazla kazanım ve konuya yer verilmesi öğretmenleri içeriği yetiştirme telaşına itebilmekte; derinlemesine, anlamlı, içselleştirilmiş, deneyime dayalı öğrenmelere engel olabilmektedir. Çoban (2011) matematik öğretim programındaki kazanım sayılarının fazla olmasının olumsuz yönlerine vurgu yaparak içeriğin yoğun hale gelmesine neden olduğuna dikkat çekmektedir. T4MDÖP’de birbirine yakın olan kazanımların birleştirilerek kazanım sayısının azaltılarak daha sade ve anlaşılır bir hale getirilebileceği; konular azaltılarak konu yetiştirme kaygısının önüne geçilebileceği ve öğretim sürecinin daha etkili olabilme ihtimalinin artacağı düşünülmektedir.

T4MDÖP ile H4MDÖP öğrenme alanlarına ilişkin kazanım sayıları karşılaştırıldığında; geometri öğrenme alanında H4MDÖP'ün daha yalın olduğu, daha somut/yaşantıya dayalı, daha ölçülebilir/gözlenebilir kazanımlara yer verdiği söylenebilir. Ölçme öğrenme alanı açısından karşılaştırıldığında T4MDÖP ile H4MDÖP'de ortak kazanımların olmasının yanısıra gündelik hayatta pek çok kullanım alanı bulunan zaman ölçme alanındaki kazanımların H4MDÖP'de T4MDÖP'e göre daha fazla olduğu, H4MDÖP'de temel olarak gündelik hayatta kullanıma ilişkin kazanımlar yer alırken T4MDÖP'de ise daha teoriye önem veren, işlem yapma temelli ve problem çözmeye ilişkin kazanımların yer aldığı görülmektedir. Gereğinden fazla işlem içeren matematik dersi içeriği öğrencileri sonuç odaklı, ezbere dayalı bir öğrenme sürecine itebilir. Bu da içselleştirilmiş öğrenmelerin önündeki en önemli engellerden biridir. T4MDÖP dört işlem temelli olmak yerine; öğrencilerin kendi matematiksel ifadelerini oluşturmalarını sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Böylece hayatilik ilkesi kapsamında öğrencilerin matematiği daha fazla sevmesinin ve içselleştirmesinin önündeki engellerden biri ortadan kaldırılmış olur. Ayrıca H4MDÖP ve T4MDÖP yer alan kazanımlar arasındaki temel farklılıklardan birisi de H4MDÖP'de yer alan kazanımların öğrencilerin kendilerine özgü yaklaşımlar geliştirmesine teşvik ettiği, T4MDÖP'de ise bu durumun olmadığı yönündedir.

T4MDÖP ve H4MDÖP eğitim durumu ögesi bağlamında karşılaştırıldığında; her iki programda da bilginin farklı alanlara aktarılabilmesi/uygulanabilmesi, kavramlar arası ilişki kurulabilmesi için öğrenmede semboller, araçlar, resimler ile sözlü ve yazılı ifadeler gibi somut modeller kullanılmakta ve öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurularak öğrencilerin matematik öğrenmesi yolundaki motivasyonun geliştirilmesinin amaçlandığı söylenebilir. Bu ortak yönlerin yanı sıra iki program arasında farklılıklar da bulunmaktadır. Bu farklılıkların temelinde ise genel olarak HİMÖP'ün pratik ve gündelik yaşamda kullanım temelli bir anlayışa sahip olması ve temel amacın çocukların matematiği sevmesi ve eğitim hayatları boyunca matematikten kopmamasının hedeflenmesidir. H4MDÖP'de matematik dersini sevdirmek, her bireyin kendi matematiksel işlem yolunu keşfetmesini sağlamak, matematik dersinde öğrenilen bilgilerin günlük hayata aktarılmasını sağlamak, her öğrencinin farklılığını/yeteneğini ortaya çıkarmak için eyleme dayalı öğrenme ve çalışma ön koşuldur. Problemler somut ve günlük hayatta gördüğü materyallerle anlamlı hale getirilmekte ve çözülmektedir. Hataları düzeltmek için sınıf içerisinde yaparak-yaşayarak öğrenme modeli kullanılmaktadır. Bu yöntem ile öğrenmenin kalıcı hale getirilmesi hedeflenmektedir. Yapılan araştırmalar, öğrenenlerin gündelik sorunlar ile ilgili kavramlarla karşılaşınca matematik performanslarının/anlayışlarının çok daha üst düzeyde geliştiğini kanıtlamaktadır (NCF, 2005). H4MDÖP'de merak uyandırma, teşvik etme ve destekleme, daha önce çözülmemiş problemlerle karşılaştıklarında kendi çözüm yollarını kullanma ve geliştirmek için keşfederek öğrenme önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin yaratıcılık ve yeteneğini kullanarak onların düşünme ve öğrenme yollarını keşfederek öğrenmeyi daha iyi hale getirmekte ve bu şekilde öğrencilerin istekliliğini canlı tutmayı amaçlamaktadır. H4MDÖP öğrencilerin kendi seviyelerine göre sürece dahil edilmesi ve soruların sorulması, matematik öğrenme sürecine aktif olarak katılması, fırsat eşitliğinin tam olarak sağlanabilmesi kapsamında dezavantajlı çocuklara matematikte kendilerini ifade edebilmelerine olanak sağlanması, pratik matematik problemlerinin öğrencilerin kendilerine özgü farklı yollar ile çözüme ulaştırılmasında öğrencilerin teşvik edilmesi, soruların/problemlerin tek bir doğru cevabının olmadığı ve sonuçtan çok sürece odaklanılması anlayışı, deneyimsel öğrenmeye dayalı öğrenme süreçleri, öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri önemlidir. Pek çok ülke matematikte fırsat eşitliği konusunu; matematiği hem akademik başarıya hem de diğer derslere olumlu anlamda katkı sağladığı için önemli görmek ve bu anlayışı eğitim politikalarına yansıtmaktadır. Hindistan da dahil olmak üzere, pek çok ülkede, dezavantajlı çocuklara matematikte kendilerini ifade edebilmeleri için seviyelerine göre performans gösterme olanağı verilmekte ve bu durum da çocukların özgüvenlerini olumlu olarak etkilemektedir. Bu yaklaşım, toplumda matematik ile ilgili genel geçer düşünce olan “yalnızca yetenekli çocuklar matematiği başarır” fikri ile temelden çelişmekte ve yeni bir perspektif ortaya koymaktadır (Rampal ve Subramanian, 2012). H4MDÖP'de asıl amaç matematik problemlerinin doğru cevabının bulunması değil özgün yollar ile problemlerin çözüm sürecine odaklanılmasıdır. H4MDÖP'de öğrencilerin matematiği inşaat, alışveriş, para, kriket gibi güncel konular ile harmanlanarak öğrenmesi amaçlanır ve kültür, sanat, spor, mimarlık vb. konulardan matematik öğretiminde yararlanır. Örneğin;

çocukların geometri ve sayıları öğrenirken tarihi bir binanın fotoğrafları ve gerçek hikayesi ile başlayarak çocukların ülkenin tarihi değerleri hakkında bilgi sahibi olması, mimari eserlerin önemini fark etmesi ve sanatı matematiğe entegre ederek günlük hayat ile bütünleştirmesi sağlanır. Matematiğin günlük hayattan kopuk, zor bir ders olmaktan çıkarılıp tamamen diğer alanlar ile birlikte işlenen bir disiplin haline getirilmesi amaçlanır. Matematik dersine sanatın her alanının entegre edilmek istenmesinin nedeni, sanatın, kişilerin yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini sağlaması, problem çözme becerileri kullanmalarını gerektirmesi, analiz ve sentez yapmalarını sağlaması olarak düşünülmektedir. Sanat yolu ile bu becerileri kazanmış öğrenci bu düşünme yollarını matematiğe aktaracak ve matematiksel düşünme becerisini geliştirecektir. TİMÖP’de ise matematiksel yetkinlik kavramı farklı bir yaklaşım olarak ön plana çıkmakta ve sağlam bir aritmetik becerisi üzerine inşa edilen sürece, faaliyetlere ve bilgiye vurgu yapılarak matematiksel yetkinliğe ulaşmanın yollarına dikkat çekilmektedir. T4MDÖP eğitim durumu ögesinde işe koşulabilecek etkinlik örnekleri dikkate alındığında; oyunlara, fiziksel aktivitelere yer verildiği, spor aktiviteleri ile matematik dersinin öğrenme-öğretme sürecinin daha eğlenceli ve etkili bir hale dönüştürüldüğü görülmektedir. Buradan hareketle T4MDÖP’ün de H4MDÖP gibi matematiğe ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi dikkate aldığı söylenebilir.

T4MDÖP ve H4MDÖP kullanılan ders kitaplarındaki etkinlikler açısından karşılaştırıldığında; Hindistan’da ders kitaplarının etkinlik açısından daha zengin, daha bütüncül, daha fazla deneyimlemeye ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı etkinliklere yer verdiği söylenebilir. Türkiye’deki matematik ders kitaplarında Hindistan’da kullanılan ders kitaplarındaki gibi gerçek yaşam öyküleri ve sanat eserlerini incelemeyi içeren etkinliklere yer verilerek öğrencilerin süreç içerisinde daha bütünsel ve gerçekçi etkinliklerle matematiksel kavramlara ulaşmaları sağlanabilir. Bu açıdan Türkiye’de ders kitaplarının etkinlikler açısından geliştirilmesi, uygulayıcılarına rehberlik etme konusunda yeterli çeşitlilikte etkinlik örneklerinin T4MDÖP’e dâhil edilmesinin kazanımların gerçekleştirilebilmesi, uygulamaya geçirilmesi ve matematik eğitiminde aktif katılımcı yaklaşım açısından bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Sfard (2008) matematik eğitiminde aktif katılımcı yaklaşımı; geleneksel yaklaşımın aksine öğrenenlerin evde, toplumda ya da okulda matematik sürecine aktif olarak katılması, matematik öğrenme sürecini kendi ihtiyaç duyduğu matematiksel problemler ile adeta matematiği kişiselleştirmesi ve içselleştirmesi olarak ifade etmektedir. Ata Özer ve Yaman (2021) Türkiye, Singapur ve ABD matematik ders kitaplarını karşılaştırdıkları çalışmalarında Türkiye’deki ders kitaplarında soru ve etkinlik çeşitliliğinin ve dikkat çekici unsurların artırılması gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Tan-Şişman ve Karataşlı (2020) da TİMÖP’de öğretmen merkezli bir öğrenme-öğretme sürecinin olduğuna, tüm eğitim kurumlarında uygulanması gereken tek bir TİMÖP olmasına rağmen eğitim durumlarına ilişkin yer verilen açıklamaların yeterli ve yönlendirici olmadığına dikkat çekmekle birlikte; etkinlik örneklerine daha fazla yer verilmesi ve özellikle keşfetme, merak uyandırma ve dikkat çekmeye yönelik etkinliklere ağırlık verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Koç (2019) tarafından Türkiye ve Hong Kong ilkökul matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışma sonuçları da; TİMÖP’ün öğrenme-öğretme yaşantılarını destekleyen örnekler açısından yetersiz olduğu yönündedir.

T4MDÖP ve H4MDÖP programının son ögesi olan ölçme-değerlendirme ögesi bağlamında karşılaştırıldığında; iki programın da genel anlamda ölçme-değerlendirme sürecinde kazanımlara odaklandığı, süreç odaklı ölçme araçlarından olan portfolyoya önem verdiği tespit edilmiştir. Her iki öğretim programında da öğrencilerin bireysel özelliklerinin ön planda tutulduğu, ölçme-değerlendirmede tek bir doğru yöntemin bulunmadığına, öğrenme için ölçme anlayışı çerçevesinde bilişsel özelliklerin yanısıra duyuşsal ve devinimsel yönlerin de dikkate alındığı görülmektedir. H4MDÖP’de çok odaklı ölçme ve değerlendirme süreci; öğrencilerin öğrendiklerini gerçek hayatta uygulayabilme yetilerinin geliştirilmesi ve yetkinleştirilmesi amacı ile gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda H4MDÖP’de ölçme-değerlendirmede kullanılan yöntem ve tekniğe bakılmaksızın, kazanımlar ile ilgili mutlaka eleştirel düşünme ve yaratıcılık ile ilgili sorular sorulması gerekliliğine değinilirken T4MDÖP’de eleştirel düşünme ve yaratıcılık ile ilgili ölçmeye değinilmemiştir. T4MDÖP’e eleştirel düşünme ve yaratıcılık hususlarının eklenmesi; sunum, yorumlama, öğrencinin kendi matematiksel yöntemini keşfetmesi ve çıkarımlarda bulunma gibi olası uygulamalara yer verilmesi öğrencilerin matematik ile daha yakın bir ilişki kurması yönünde fayda sağlayacaktır. Ayrıca

T4MDÖP'ün ölçme-değerlendirme sürecinde değerlendirilecek kriterler arasına iletişim, ilişkilendirme, analiz etme, çıkarımlarda bulunma, akıl yürütme gibi becerilerin eklenmesi, bu becerilerin ölçülmesinin bir zorunluluk haline getirilmesi, bu becerilerin ölçülmesine ilişkin açıklayıcı örneklerin sunulması; matematik dersinde kullanılan ölçme araçlarının daha gerçekçi, daha süreç odaklı ve daha olumlu tutumları geliştirmeye yönelik olmasını sağlayacağı gibi aynı zamanda öğrencinin kendi matematiksel yollarını bulmasına da katkı sağlayacaktır.

T4MDÖP ve H4MDÖP yer verdikleri ölçme araçlarının sınıflandırılması açısından karşılaştırıldığında; H4MDÖP'de formal olma durumlarına göre sınıflandırılırken, T4MDÖP'de geleneksel ve destekleyici olarak sınıflandırılmaktadır. T4MDÖP'de geleneksel ölçme araçları kapsamında; yazılı yoklama, açık uçlu, doğru-yanlış, boşluk doldurma, vb. araçlara tek tek yer verilmiştir, H4MDÖP'de ise bu soru tiplerine tek tek yer verilmemiş, bunlar standart testler ve sınav olarak en yapılandırılmış ölçme araçları olarak ele alınmıştır. H4MDÖP'de az yapılandırılmış ölçme araçlarına yer verilirken bu ölçme araçlarının T4MDÖP'de yer almadığı görülmektedir. Koç (2019) TİMÖP'de ölçme-değerlendirmede yer verilmiş olan başlıkların öğretmenler açısından oldukça eksik olduğunu, programda herhangi bir örneğe yer verilmediğini, bunların programlara dahil edilerek öğretmenler açısından programın anlaşılır ve kullanışlı bir hale getirilebileceğini vurgulamıştır. Her iki öğretim programında da öğretmenlere ölçme-değerlendirme sürecini planlama konusunda bir özgürlük tanınmakta, planlama sürecinin öğrencinin ihtiyaçlarına göre öğretmen tarafından yaratıcılığın kullanılması suretiyle belirlenebileceği belirtilmiş olmasına rağmen H4MDÖP çok daha esnek, formallikten daha uzak, daha birey merkezlidir denilebilir. Diğer Coşkun ve Öztürk (2022) çalışmalarında TİMÖP'de uygulanacak ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bakanlık tarafından önceden belirlendiğini, Tan-Şişman ve Karataşlı (2020) TİMÖP'de ölçme-değerlendirmeye ilişkin ilkelerin, tüm ders programlarında ortak ve tek tip olarak belirlendiğini ifade etmişlerdir.

Bu araştırma ve TİMÖP'e ilişkin karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının sonuçları dikkate alındığında özelden T4MDÖP'e genelde TİMÖP'e ilişkin; Türkiye'deki matematik öğretim programlarının aşırı merkezîyetçi yaklaşımdan uzaklaşarak daha esnek bir yapıda düzenlenebilmesi yönünde çalışmaların artırılması; kazanım sayısının azaltılarak daha sade ve anlaşılır bir hale getirilmesi; programların öğrencilerin kendi matematiksel ifadelerini oluşturmalarını sağlayacak şekilde tasarlanması; ders kitaplarının etkinlikler açısından geliştirilmesi ve etkinlik örneklerinin öğretim programlarına dâhil edilmesi; ölçme-değerlendirmede kazanımlar ile ilgili mutlaka eleştirel düşünme ve yaratıcılık ile ilgili soruların öğretim programlarına dâhil edilmesi; değerlendirilecek kriterler arasına iletişim, ilişkilendirme, analiz etme, çıkarımlarda bulunma, akıl yürütme gibi becerilerin eklenmesi ve açıklayıcı örneklerin sunulması; ölçme araçlarının öğrencinin kendi matematiksel yollarını bulmasını destekleyecek biçimde yeniden düzenlenmesi; ölçme-değerlendirme süreçlerinin daha gerçekçi olarak matematiğe özgü ilkeler ve standartlar dikkate alınarak, öğretmenlere açıklayıcı örnekler sunacak biçimde yapılandırılması önerilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makalede birinci yazar %40, ikinci yazar %40, üçüncü yazar %20 oranında katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışmasına sebep olabilecek bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Aggarwal R.S. and Aggarwal V. (2022). *New composite mathematics*. S.Chand School

Aslan Seyhan, İ. (2021). Antik Mısır'dan orta çağ İslam Dünyası'na kısa matematik tarihi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4, 59-70.

- Ata Özer, A. ve Yaman, H. (2021). 8. sınıf matematik konularına göre Türkiye, Singapur ve ABD matematik ders kitaplarının içerik ve görsellik açısından karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1359- 1377. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.-955650>
- Bal İncebacak, B. (2022). Türkiye ve Singapur ilköğretim matematik öğretim programlarının matematik içeriklerinin karşılaştırılması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1403-1425.
- Balcı, A. (2021). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baş, M. (2017). 2009 ve 2015 ilköğretim matematik dersi öğretim programları ile 2017 ilköğretim matematik dersi öğretim programı karşılaştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1219-1258.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bozkurt, A., Çırak Kurt, S. ve Tezcan, Ş. (2020). Türkiye ve Singapur ortaokul matematik öğretim programlarının cebir öğrenme alanı bağlamında karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 152-173. doi: 10.9779/pauefd.540142
- Bozkurt A., Şapul, Y. ve Şimşekler Dizman, T. H. (2020). Türkiye ve Singapur okul öncesi eğitim programlarının matematik içeriklerinin karşılaştırılması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 444-468.
- Corbin, J. and Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Coşkun, B. (2022). Hindistan eğitim sistemi. *CRES Journal*, 3(1), 85-102. doi.org/10.22596/cresjournal.0301.85.102
- Çetinbağ, A. (2019) *Türkiye ve Kanada ilköğretim matematik öğretim programlarının program öğeleri bağlamında karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çiçek, Y., Kuzu, O., ve Çalışkan, N. (2021). Türkiye ve Almanya matematik dersi öğretim programlarının geometri öğrenme alanı bağlamında karşılaştırılması. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 225-260.
- Çoban, A. (2011). *Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Türkiye ilköğretim matematik programlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Diker Coşkun, Y. ve Öztürk, E. (2022). Türkiye ve Ontario ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 6(2), 188-202.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Koç, S. (2019). Türkiye ve Hong Kong ilköğretim matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(6), 3203-3230
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022a). *Matematik dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/>. adresinden 10.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022b). *Türk eğitim sistemi*. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi adresinden 11.12.2022 tarihinde erişilmiştir.

- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: SAGE Publication.
- National Council of Education Resarch and Training. (2005). *Syllabus for elementary school (Class I-VIII)*. New Delhi: NCERT
- National Council for Educational Research and Training. (2006). *Position paper 1.2 of the national focus group on the teaching of mathematics*. New Delhi: NCERT.
- National Council of Education Resarch and Training. (2008). *Sourcebook for the assessment of children's learning in environmental studies*. New Delhi: NCERT.
- National Council of Education Resarch and Training. (2017). *Learning outcomes at the elemantry stage*. Retrieved from <https://ncert.nic.in/pdf/publication/otherpublications/tilops101.pdf> in 15.12.2022.
- National Council of Education Resarch and Training. (2019). *Handbook for teachers in India*. Retrieved from https://cbseacademic.nic.in/web_material/Manuals/Handbook_for_Teachers in 10.10.2022.
- National Council for Educational Research and Training. (2021). *Math magic: Textbook for mathematics for class IV*. New Delhi: NCERT. Retrieved from www.ncert.nic.in in 10.11.2022.
- National Council of Education Resarch and Training. (2022). *India 4th class curriculum*. Retrieved from <https://ncert.nic.in/syllabus.php> in 15.11.2022.
- National Curriculum Framework*. (2005). Retrieved from <https://ncert.nic.in/pdf/nc-framework/nf2005-english.pdf> in 05.12.2022.
- National Council for Teacher Education. (2009). *National curricular framework for teacher education: Towards preparing a professional and humane teacher*. New Delhi: NCTE. Retrieved form http://www.ncte-india.org/ncfte_19.3.2010.asp in 01.10.2022.
- Öcalan, T. (2004). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Özkaya, A. (2021). Türkiye ile Kazakistan ortaokul matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 592-611. doi: 10.30900/kafkasegt.987453
- Rampal, A. and Subramanian, J. (2012). Transforming the elemantry mathematics curriculum: Issues and challenges. A. Rampal and J. Subramanian (Ed.), *Mathematics education in India: Sources and outlook* in (pp. 63-88). Mumbai: Homi Bhabha Center for Science Education.
- Sfard, A. (2008). Participationist discourse on mathematics learning. P. Murphy and K. Hall (Ed.), *Learning and practice: Agency and identities* in (pp. 121-132). London: Sage.
- Tan-Şişman, G. ve Karataşlı, E. (2020). Avusturya-Waldorf ve Türkiye ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 650-675.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi*. Ankara: Eylül Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Since the last change in mathematics curriculum in Turkey was made in 2018, when comparative education studies on mathematics teaching after this year are examined, there are studies that compared primary school mathematics curriculum of Turkey and Hong Kong (Koç, 2019), Canada (Çetinbağ, 2019), Singapore (Bal İncebacak, 2022), preschool education curriculum of Turkey and Singapore (Bozkurt, Şapul and Şimşekler Dizman, 2020), middle school mathematics curriculum of Turkey and Singapore (Bozkurt, Çırak Kurt and Tezcan, 2020), Germany (Çiçek, Kuzu and Çalışkan, 2021), Kazakhstan (Özkaya, 2021), secondary education mathematics curriculum of Turkey and Canada (Diker Coşkun and Öztürk, 2022). However, according to the report of the International Monetary Fund (IMF) based on the Gross Domestic Product (GDP) of the countries in 2021, no studies that comparing it with the Indian curriculum, which is in the fifth place after the USA, China, Japan and Germany in the world's largest economy rankings, and Turkey were found.

In this study, it is aimed to compare and reveal the similarities and differences between the Turkish primary school 4th grade Mathematics Curriculum (T4MC) and the Indian primary school 4th grade Mathematics Curriculum (I4MC) in terms of objectives, content, learning-teaching process and assessment-evaluation elements. For this purpose, the sub-problems of the research are as follows;

1. What are the similarities and differences of the primary school Mathematics Curriculum in practice in Turkey and India in terms of the *objectives* element?
2. What are the similarities and differences of the primary school 4th Grade Mathematics Curriculums in practice in Turkey and India in terms of content, learning-teaching processes and assessment and evaluation?

Method

This study is qualitative and a cross-national comparative education research. In the study, document analysis was used as a data collection method and first hand documents were tried to be reached while determining the sources in document analysis. The descriptive analysis method was used in the analysis of the data collected in the research.

Findings

The findings obtained from the research are as follows; compared to Turkey, India has much more flexible curricula, T4MC aims to teach more theory, concepts and definitions compared to I4MC, I4MC, on the other hand, is more in the direction of developing the practical use of mathematics. Other findings are that the T4MC includes more acquisitions and subjects than the I4MC in terms of the number of acquisitions and the number of subjects, the textbooks used in India are richer in terms of effectiveness, holistic, based more on experience and practice-by-living than the textbooks used in Turkey and they also include learning-based activities and are created in a way that allows students to connect mathematics and daily life through activities related to art, sports and the history of the country. When T4MC and I4MC are compared in the context of assessment-evaluation, it has been determined that both curricula have multiple assessments in general, take into account individual differences, and give importance to portfolio, which is one of the process-oriented assessment tools. Besides these similarities, differences between two curricula are; regardless of the method and technique used in assessment and evaluation in I4MC, it is mentioned that it is necessary to ask questions about critical thinking and creativity about the acquisitions, while the assessment of critical thinking and creativity was not included in the assessment-evaluation process of T4MC, and that the less structured assessment tools in the I4MC are not included in the T4MC, the multiple-choice tests at the primary school level are not included in the I4MC while they are among the assessment tools in the T4MC.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In the study, when TPMC and IPMC were compared in the context of the objectives, it was concluded that both curriculums give importance to the use of mathematics in daily life, but it is aimed to teach more theories, concepts and definitions in Turkey than in India. It would not be wrong to say that the objectives of IPMC are mostly aimed at improving the practical use of mathematics. Bal İncebacak (2022) mentioned that TPMC has a structure aimed at teaching mathematical concepts. These results reveal the necessity of updating TPMC in a structure that takes into account the needs of students rather than taking the teaching of concepts as a basis.

In the study, among the results of the comparison of T4MC and I4MC in terms of learning areas and acquisitions in the context of content, it has been determined that T4MC includes more acquisitions and subjects than I4MC in terms of the number of acquisitions and the number of subjects. In studies comparing primary school mathematics curriculum in Turkey with Germany and Singapore, it was noted that the number of subjects and acquisitions in TPMC is high (Bal İncebacak, 2022; Çiçek, Kuzu and Çalışkan, 2021). In this context, it can be said that the acquisitions can be made simpler and more understandable by reducing the number of acquisitions by combining the acquisitions that are close to each other in T4MC.

When T4MC and I4MC are compared in the context of learning-teaching processes, it was concluded that individual differences were taken into account in both curriculums, but I4MC focused more on equality of opportunity in mathematics, and disadvantaged children were given the opportunity to perform according to their level in order to express themselves in mathematics. Thus, in many countries where this understanding is dominant, including India, the idea of "only gifted children can achieve mathematics", which is the common thought in society, loses its validity and a new perspective emerges that everyone can do mathematics (Rampal and Subramanian, 2012).

When T4MC and I4MC are compared in terms of the activities in the textbooks used, it has been determined that the textbooks used in India include activities that are richer in terms of activity, more holistic and more based on experience compared to the textbooks used in Turkey. Ata Özer and Yaman (2021) emphasized the necessity of increasing the variety of questions and activities and attractive elements in Turkish textbooks in their study, in which they compared Turkish, Singaporean and USA mathematics textbooks in terms of content and visuality.

When T4MC and I4MC are compared in the context of assessment-evaluation, it was concluded that both of them focus on achievements in general, keep individual characteristics in the foreground, and take into account the understanding of measurement for learning. The most obvious difference is that while it is mentioned that questions about critical thinking and creativity should be asked about the acquisitions in assessment and evaluation in I4MC, the assessment related to critical thinking and creativity is not included in the assessment-evaluation process of T4MC. Adding critical thinking and creativity aspects in T4MC will help students discover their own mathematical method and make inferences, which will help students establish a closer relationship with mathematics. Another important result of the research in the context of assessment-evaluation is that I4MC is much more flexible, far from formality, and more individual-centered compared to Turkey. Diker Coşkun and Öztürk (2022) and Tan-Şişman and Karataşlı (2020) also emphasized in their studies that TPMC is not flexible enough in terms of measurement and evaluation practices to be applied.