



Ahi Evran Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Dergisi

Cilt 10, Sayı 3, 2024

**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

Sahibi

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü adına

Prof. Dr. Cemalettin İPEK (Enstitü Müdürü)

Editör

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

Alan Editörleri

Prof. Dr. Abdulkerim KARADENİZ (Türkçe Eğitimi)

Prof. Dr. Ahmet Cem ERKMAN (Antropoloji)

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. Menderes ÜNAL (İngilizce)

Prof. Dr. Musa ÖZATA (İşletme)

Prof. Dr. Remzi CAN (Türkçe Eğitimi)

Prof. Dr. Veli ÜNSAL (Tarih)

Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ (Coğrafya Eğitimi)

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. Yusuf Ziya OLPAK (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi)

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 10, Sayı 3, 2024

Dr. Abdülkerim KARADENİZ
Dr. Ahmet GÜNŞEN
Dr. Ahmet Salih ŞİMŞEK
Dr. Ahmet YURTCU
Dr. Ali YAKICI
Dr. Cengiz KESİK
Dr. Çavuş ŞAHİN
Dr. Deniz AKDAL
Dr. Deniz AKPINAR
Dr. Dilek KELEŞ
Dr. Emine ERATAY
Dr. Emre LAÇİN
Dr. Emre ÜNAL
Dr. Erdoğan BOZ
Dr. Erol DURAN
Dr. Erol ÜLGEN
Dr. Ersin KANAT
Dr. Esra TANİ
Dr. Fatih YAZICI
Dr. Gürbüz OCAK
Dr. Hakan UZUN
Dr. Hasan UZUN
Dr. Havvaana KARADENİZ
Dr. Hazan GÜLER
Dr. Hilal MERT
Dr. İbrahim Emre GÜNAY
Dr. İsa BAHAT
Dr. Koray KASAPOĞLU
Dr. Mahmut ÇİTİL
Dr. Maksut YİĞİTBAŞ
Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Dr. Mehmet Nazım UYGUR
Dr. Mehmet ÖZDEMİR
Dr. Mehmet Sedat İPAR
Dr. Mehmet Sıddık VANGÖLÜ
Dr. Meral ÇAPAR
Dr. Mine İMREN
Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Dr. Murat ATASOY
Dr. Murat ŞAHİN
Dr. Murat TEMUR
Dr. Mücahit ÜLGER
Dr. Nadir İLHAN
Dr. Nigar İpek EĞİLMEZ
Dr. Onur SARIKAYA
Dr. Özge Maviş SEVİM
Dr. Sagip ATLI
Dr. Salih Zeki GENÇ
Dr. Serap ATASEVER BELLİ
Dr. Serpil AZAP
Dr. Sertaç SERT
Dr. Sevgi ERNAS
Dr. Seyit ATEŞ
Dr. Şebnem ÖZDEMİR
Dr. Şükran UÇUŞ GÜLDALI
Dr. Vedat AKTEPE
Dr. Yakup ÇELİK
Dr. Yıldız Simge ÜNLÜ
Dr. Yüksel İLTAŞ

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

Arş. Gör. Fatma Cahide ÖZÇELİK (Sekretarya)
Arş. Gör. Dildar ÖZASLAN (Sekretarya)
Arş. Gör. Dr. Semra OMAK (Sekretarya)
Arş. Gör. Zeynep Neveser KIZILÇİM (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 10, Sayı 3, 2024

Araştırma Makalesi

Mustafa ASLANDEREN, Hatice ÇİLSALAR SAGNAK & Mehmet SAĞLAM

Okul Öncesi Öğretmenliği Programındaki Öğretim Teknolojileri Dersinin Yansıtıcı Değerlendirme Modeli ile Değerlendirilmesi.....543-562

Araştırma Makalesi

Üzeyir FİDAN

Shaping Digital Entrepreneurship: IT Students' Decision-Making Styles and Entrepreneurial Orientation.....563-578

Araştırma Makalesi

Ali ÖZTÜRK

Sinemada Çok Katmanlı Anlatı: Inception (Başlangıç) Filmi Üzerinden Bir İnceleme.... 579-598

Araştırma Makalesi

Serenay ÇALIŞ

AB'nin Sosyal Politika Kapsamında İSG Gelişimi ve Avrupa Komisyonu'nun Türkiye İSG Sistemine Etkisi.....599-618

Araştırma Makalesi

Süleyman AVCI, Mustafa ÖZGENEL, Berin Esmâ İŞKİN, Elif Nazlı KAFADAR & Melike KOPUZ

Investigation of Emotional Experiences in the Homework Process: Adaptation of the Homework Related Emotions Scale to Turkish Culture.....619-636

Araştırma Makalesi

Sevim Nilay IŞIKSALAN

Yunus Emre Türkçesindeki Anlatım Ögeleri.....637-656

Araştırma Makalesi

Alev ÖZTÜRK MERDİN

Sözlü Kültürün Gezgin Kahramanlarından İncili Çavuş'un Fıkralarında Mekân Kavramı.....657-673

Araştırma Makalesi

Nezahat GÖK, Tuğba YILDIRIM, Seçkin GÖK & Kasım YILDIRIM

Çocuklara Yönelik Finansal Okuryazarlık Farkındalık Programının Çocukların Finansal Okuryazarlık Düzeylerine Etkisi..... 674-689

Araştırma Makalesi

Evrım YILDIZ & Neslihan Aybike HÖKELEKLİ

Özgünlük ve Gastronomi Deneyiminin Tekrar Ziyaret Niyeti ve Ağızdan Ağıza İletişim Üzerindeki Etkisi: Gaziantep Örneği690-707

Araştırma Makalesi

Ahmet KOÇYİĞİT, Mahmut KUTLU & Abdulkakim Bahadır DARI

Yeni Medya Çağında Kültürel Diplomasi: Etkileşim, İmaj ve Algı Yönetimi.....708-727

Araştırma Makalesi

Rukiye DEMİR & Mustafa CEYLAN

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okul Derslerine Yönelik Benlik Saygılarının İncelenmesi.....728-746

Araştırma Makalesi

İhsan KONAK

Yeşil Hareket ve İrlanda Yeşiller Partisi747-766

Araştırma Makalesi

Ceren OĞUZ KABADAYI

Halikarnas Balıkcısı'nın Mavi Sürgün Adlı Eserinden Hareketle Türkiye Türkçesinde Önvaryayım Tetikleyicileri.....767-780

Araştırma Makalesi

Bengül BOLAT & Aysel ÇAKAN

Türk-İrak İlişkileri Kapsamında İlk Bağdat Büyükelçisi Tahir Lütfi Tokay'ın Faaliyetleri (1929-1939).....781-800

Araştırma Makalesi

İlhan YILDIZ

Erol Güngör'ün İslam Tasavvufu Üzerine Görüşleri.....801-820

Araştırma Makalesi

Beril ÇAKAN POLAT & Nuri KARASAKALOĞLU

7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Gelişimi Açısından Vlog Kullanımı.....821-838

Derleme Makale

Deniz AKDAL

Türkiye'de Zihinsel Yetersizlik Alanına İlişkin Son Yönelimler: Doktora Tezleri Üzerinden Bir İnceleme.....839-854

Araştırma Makalesi

Emine Birgül ZELZELE & Hacer ULU BİLİM

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma ve Yazma Güçlüklerine İlişkin Ürettikleri Metaforların İncelenmesi.....855-874

Derleme Makale

Pınar DURSUN KARSLI & Temel Alper KARSLI

Psikolojik Dayanıklılık ve Stresle Başa Çıkma Anlam Algısı Oluşturma Modellerinin Rollerini.....875-892

Araştırma Makalesi

Fatih KONAK & Diler TÜRKOĞLU

Who Is The Financial Performance Leader of Sports Clubs? An Empirical Application With the Aras Method.....893-904

Araştırma Makalesi

Zafer SUSOY

Exploring the Relationship between Critical Thinking Skills and Reading Comprehension of Advanced EFL Learners.....905-919

Araştırma Makalesi

Hüseyin OZAN & Tercan YILDIRIM

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisine Yönelik Görüşleri.....920-939

Araştırma Makalesi

Ümit Demir, Bora UĞURLU & Sezgin ATAÇ

Kripto Varlık Özelinde Üniversite Öğrencilerinin Blok Zincir Teknolojisi Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi.....940-951

Derleme Makale

Mustafa Eren AKPINAR

Overhuman and Hegemony in the Context of Trans-Humanism952-963

Araştırma Makalesi

Özge ÖZGEÇEN SAĞDIÇ & Çavuş ŞAHİN

Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimi Tutumlarının İncelenmesi.....964-980

Araştırma Makalesi

Süheybe KARATAŞ & Rüştü Yeşil

İlkokul Öğrencilerinin Merhamet Değerine Sahiplik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Değerlendirmelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....981-999

Okul Öncesi Öğretmenliği Programındaki Öğretim Teknolojileri Dersinin Yansıtıcı Değerlendirme Modeli ile Değerlendirilmesi

Mustafa ASLANDEREN
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Çiçekdağı MYO
mustafa.aslanderen@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-4070-3056

Hatice ÇİLSALAR SAGNAK
Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
hatice.cilsalar@yobu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-6282-2152

Mehmet SAĞLAM
Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
mehmet.saglam@yobu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-7166-7393

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1433721

Geliş Tarihi: 08.02.2024

Revize Tarihi: 09.09.2024

Kabul Tarihi: 19.11.2014

Atf Bilgisi

Aslandelen, M., Çilsalar Sagnak, H. ve Sağlam, M. (2024). Okul öncesi öğretmenliği programındaki öğretim teknolojileri dersinin yansıtıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 543-562.

ÖZ

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenliği lisans programındaki öğretim teknolojileri dersinin programı incelenerek, programın öğretim elemanları ve öğretmen adayları görüşleri alınarak Stake'in yansıtıcı değerlendirme (responsive evaluation) modeli ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Karma araştırma modelinde yakınsayan paralel (çeşitleme) desende tasarlanan bu çalışmada doküman incelemesi, ölçek uygulaması ve görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda öğretim teknolojileri dersine yönelik doküman incelemesi de gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersine yönelik tutumları ölçek yardımıyla belirlenmiştir. Tutumları belirlenen öğretmen adaylarının bir bölümü ile araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte bu öğretmen adaylarının ders aldıkları dört öğretim üyesi ile de araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kapsamında bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre, ders izlencesi incelendiğinde dersin YÖK kapsamında paylaşılan içerik ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda ise öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu da görülmektedir. Diğer taraftan öğretim teknolojileri dersinin hedefleri, içerikleri, eğitim durumları ve sınav durumları hakkında öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu belirtilmesiyle birlikte özellikle ders saatleri ve uygulama konusunda da sorunların olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dersin öğretim programının uygulanmasına, ders sürelerine, etkinliklere ve fiziki koşullara yönelik birtakım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, program değerlendirme, öğretim teknolojileri, yansıtıcı değerlendirme.

Evaluation of Instructional Technologies Course in Preschool Teaching Program with Responsive Evaluation Model

ABSTRACT

This study aims to evaluate the curriculum of the instructional technologies course in the preschool teacher education program with the Stake's Responsive Evaluation Model by obtaining the views of the instructors and students. The study was designed as a mixed-method research with a convergent parallel (diversification) design. To collect data, document analysis for the instructional technologies course artifacts was carried out. Moreover, the students' attitudes toward the course was determined with a scale. Semi-structured focus-group interviews were conducted with some of the students. In addition, interviews were conducted with the four lecturers in the department. According to the findings, it is seen that once the syllabus was examined, course content was associated with the scope of the content suggested by the Higher Education Council. As a result of the analyses, it is asserted that the students' attitudes toward the instructional technologies course are positive. Furthermore, despite the fact that it is claimed that the opinions of the lecturers and students about the objectives, content, teaching-learning process, and measurement and assessment of the instructional technologies course are generally positive, it is detected that there are problems, especially in terms of course

hours and practical activities. According to the results of the research, some suggestions were made regarding the implementation of the curriculum, lesson durations, activities and physical conditions.

Keywords: Preschool education, program evaluation, instructional technologies, responsive evaluation.

Giriş

Eğitim alanındaki gelişmelerle birlikte öğretim programlarında da değişimler göz önüne alınarak program değerlendirme ve geliştirme çalışmaları yapılmaktadır. Eğitim süreçlerinin başında ve süreç boyunca yapılan değerlendirme çalışmalarının yanı sıra, süreç sonunda da belirlenen hedeflerin gerçekleşme düzeyinin, ortaya çıkan eksiklik ve aksaklıklarının belirlenmesi ve sisteme geribildirimde bulunmasının gerektiği belirtilmelidir (Sönmez, 2012). Ülkelerin öğretim programları, verilen eğitimin niteliği ile doğrudan ilişki içerisindedir. Eğitim sistemi üzerinde yapılan çalışmaların ve düzenlemelerin, öğretim programına yansıdığı ölçüde anlamlı olduğu belirtilebilir. Öğretim programları tasarlanırken veya geliştirilirken; hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları üzerinden yürütülen değerlendirme çalışmalarının sonuçları da dikkate alınmaktadır (Ünver, 2020). Bu bağlamda eğitim sistemlerinin ve öğretim programlarının devamlılığının sağlanmasında yapılan değerlendirme çalışmalarının katkısı oldukça önemlidir.

Okul öncesi öğretim programı ve bu alanda görev yapan öğretmenlerin gelişimi için de değerlendirme çalışmalarının devamlılığı sağlanmalıdır. Okul öncesi çocukları, okul yaşantılarına ilk bu dönemde başladığından ve ilk izlenimleri ileriki yaşlarda okula bakış açısını şekillendireceğinden kritik öneme sahiptir. Okul öncesi eğitim programı, kendi kültürel değerlerini göz önünde bulundurarak yenilikçi, araştırmacı, problem çözebilen, teknolojiyi iyi kullanan ve yaratıcı özelliklere sahip bireyler yetiştirebilmelidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin kişilikleri, tutumları ve yeterlilikleri öğrencilerin öğretmene bakış açısını ve eğitim ortamlarından faydalanma durumlarını da etkilemektedir (Tuğrul, 2005).

Öğretim faaliyetlerinin etkililiği ile öğretmenlerin sahip oldukları yetkinlikler doğrudan bağlantılı olmakla birlikte bu yetkinlikler eğitim ortamlarına farklı şekillerde yansımaktadır. Bunlar arasında öğretmenlerin en sık başvurdukları yetkinlikleri öğretim teknolojileri ve materyallerinden yararlanmalarıdır. Çeşitli materyaller kullanmadan tekdüze bir anlatım öğrencilerin ilgisini çekmeyebilir ve katılımlarını sağlamayabilir. Öğretmenler etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğretim teknolojilerini kullanarak bireylerin tüm duyarlarına hitap etmelidir (Kuloğlu, 2019). Bu bağlamda öğretmenlerin bu teknolojileri etkin kullanabilecek düzeyde eğitim almalarının önem arz ettiği ifade edilebilir.

Öğretim teknolojilerinde, teknoloji kavramı sadece fiziksel anlamda değil kuramsal açıdan da önemli bir boyut taşımaktadır. Teknoloji ve öğretim kavramlarının yansımaları ile oluşan öğretim teknolojileri eğitim teknolojisi çerçevesinin içinde yer almaktadır (Akalan, 2012). Öğretim teknolojileri, bu kapsamda düşünüldüğünden öğretmen ve öğrencileri de yakından ilgilendirmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf içinde etkili bir öğretim süreci geçirmeleri için, öğretim teknolojilerini kullanabilecek becerileri kazanmaları gerekmektedir. Bu nedenle lisans eğitiminde temel bir ders kapsamında öğretmen adaylarına bu beceriler kazandırılmaya çalışılmalıdır. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının meslekte öğretim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri için 1998 yılında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersi zorunlu olarak verilmeye başlanmıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 1998). Öğretmen yetiştirme açısından önemli bir yere sahip ÖTMT dersinin öğretim elemanları tarafından uygun şekilde yürütülmesi ve öğretmen adaylarına dersin öneminin kavratılması gerekmektedir (Akalan, 2012; Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2017). 2018 yılında gerçekleştirilen Öğretmen Yetiştirme Programları kapsamındaki güncellemeler çerçevesinde ÖTMT dersi kaldırılarak yerine zorunlu meslek bilgisi dersi olarak benzer içerikle “Öğretim Teknolojileri” (ÖT) dersi programa eklenmiştir (Selçuk, 2018; YÖK, 2018).

Türkiye’de ÖTMT dersi üzerine yapılan araştırmalar, önemli bulgular ortaya koymuştur. Öğretmen adayları genel olarak bu dersi etkili öğretim için gerekli ve faydalı görmektedirler (Bozpolat ve Arslan, 2018; Yazar, 2015). ÖTMT dersi, ilgi çekici öğrenme deneyimleri yaratmak, öğrenci

katılımını artırmak ve bilginin kalıcılığını artırmak için önemli görülmektedir (Kuloğlu, 2019; Yazar, 2015). Öğrenciler, dikkat çekici, dayanıklı ve uygun maliyetli materyaller geliştirilmesinin etkili öğrenme ortamları için önemli olduğunu belirtmektedirler (Kuloğlu, 2019). Ayrıca, materyallerin öğrenci seviyelerine uygun ve öğrenme hedefleriyle uyumlu olması gerektiği vurgulanmaktadır (Bozpolat ve Arslan, 2018). Materyal hazırlamadaki zorluklar ve oluşturulan materyallerin sergilenmesinin faydaları belirtilmektedir (Kuloğlu, 2019). Öğretim teknolojileri ve materyal öğretimine ilişkin metaforik algılar, içerik, hedefler, öğrenci ihtiyaçları ve ekonomik hususlarla ilgisi vurgulanmaktadır (Selçuk, 2018). ÖTMT dersinin mesleki gelişim ve materyal hazırlama becerileri için gerekli ve faydalı olduğu düşünülmektedir (Utkugün, 2021). Öğretmen adayları, derste aktif öğrenmeye ve teknolojik yeterliliğe katkıda bulunan dijital materyal geliştirme konusunda genellikle olumlu algılara sahiptirler (Çelik, 2020). Bununla birlikte, ders esnasında kullanılan dijital uygulamalardaki dil engelleri ve internet bağlantısı sorunları gibi zorluklar bildirilmektedir (Çelik, 2020). Ders, öğretmen adaylarının öğretim materyallerini kullanma konusundaki özyeterliliklerini artırmakta ve öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Akgün, 2020). Ders sırasındaki akran ve uzman geri bildirimlerinin motive edici ve öğretici olduğu görülmüştür (Utkugün, 2021). Ayrıca, öğretmen adaylarının öğretim materyallerini kullanma konusundaki öz yeterlilikleri ile öğretim teknolojilerine yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğu ve öz yeterliliklerinin tutumlarının bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Akgün, 2020). Bu değerlendirmeler incelendiğinde genel olarak, ÖTMT dersi geleceğin öğretmenlerini etkili öğretim için gerekli becerilerle donatma konusunda önemli ve değerli olarak algılanmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki anlamda verimli olabilmeleri için mesleklerine başlamadan önce öğretim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşlerinin alınması, bu dersin daha verimli nasıl işlenebileceği ile ilgili güncel bilgiler sağlayacağından önem arz etmektedir (Bozpolat ve Arslan, 2018; Yeşil ve Şahan, 2015). Bu bağlamda araştırmanın amacı, materyal kullanımının yoğun olduğu okul öncesi öğretmenliği programındaki öğretim teknolojileri dersi programının yansıtıcı değerlendirme (responsive evaluation) modeli ile değerlendirilmesidir. Bunun yanı sıra Öğretim Teknolojileri (ÖT) dersinin hedefleri, içerikleri, eğitim durumları ve sınav durumlarını açıklamak, öğretmen adaylarının ÖT dersine karşı tutumlarını belirlemek ve katılımcıların görüşlerine dayalı olarak dersin uygulama aşamasında karşılaşılan güçlükler ve geliştirilmesine yönelik önerilerin belirlenmesi de hedeflenmiştir. Bu çerçevede gerçekleştirilen çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenliği lisans programındaki öğretim teknolojileri dersine yönelik öğretmen adaylarının tutumları nasıldır?
2. Okul öncesi öğretmenliği lisans programındaki öğretim teknolojileri dersinin programı nasıl yapılandırılmıştır?
3. Okul öncesi öğretmenliği lisans programındaki öğretim teknolojileri dersinin; hedeflerine, içeriğine, eğitim durumlarına ve sınav durumlarına ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenliği lisans programındaki öğretim teknolojileri dersinde öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının karşılaştığı sorunlar nelerdir?
5. Öğretim teknolojileri ders programının daha etkili bir şekilde uygulanmasına ilişkin öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının önerileri nelerdir?

Öğretim elemanı ve okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulduğundan katılımcı yönelimli bir program değerlendirmesinin yapılması amaçlanmıştır. Katılımcı yönelimli değerlendirme yaklaşımlarından olan yansıtıcı değerlendirme modeli, insanların bir şeyleri değerlendirirken uyguladığı doğal yöntemleri içermektedir. Stake, programın gerçeklerine, katılımcıların tepkilerine, endişelerine ve diğer hususlara karşı yansıtıcı olabilmenin üzerinde durmuştur (Aydın ve Bavlı, 2019). Stake (1975; Akt. Aydın ve Bavlı, 2019, s. 212) yansıtıcı değerlendirme modelinin belli başlı adımlarını şu şekilde sıralamaktadır: *Program kapsamının belirlenmesi, Program faaliyetlerine genel bakış, Amaçların ve endişelerin ortaya konulması, Sorunların ve problemlerin belirlenmesi, Veri ihtiyaçlarının belirlenmesi, Gözlemcilerin, hakemlerin ve araçların (varsa) seçilmesi, Belirlenmiş öncülleri, işlemleri ve sonuçların gözlemlenmesi,*

Temaların belirlenmesi, Sorunların izleyicilerle eşleştirilmesi, Hedef kitle kullanımı için hazırlanması, Resmi raporların bir araya getirilmesi (varsa), Programın hizmet ettiği kitle, program personeli ve izleyicilerle konuşulması.

Yansıtıcı değerlendirme modelinin adımları incelendiğinde, öğretimin etkili ve verimli bir şekilde devamlılığının sağlanması için programın değerlendirilmesi ve öğretmen yetiştirme açısından önemli bir yere sahip öğretim teknolojileri dersi hakkında okul öncesi öğretmenliği gibi eğitim sisteminin önemli bir kademesini oluşturan öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulması da kritik bir öneme sahiptir (Akan, 2012; Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2017; Tuğrul, 2005). Buna ek olarak, öğretim teknolojileri dersinin değerlendirilmesi için dersin programına ait belgelerin toparlanması değerlendirme sürecinde değerli veriler içerebilir. Çalışmada dersin yürütücüsü tarafından hazırlanan ders dokümanlarının (izlencenin) incelenmesi, öğretmen adaylarının görüşlerine ek olarak tutumlarının belirlenmesi ve dersin yürütücüsü öğretim üyesi ile birlikte öğretmen adaylarının farklı derslerini yürüten öğretim üyelerinin görüşlerinin alınması öğretim teknolojileri dersinin çok boyutlu bir şekilde değerlendirilmesini sağlayacaktır. Bu yönüyle de çalışma, literatürde öğretim teknolojileri dersi konusunda yapılan çalışmalara farklı bir boyut kazandıracaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Mevcut araştırma karma araştırma modelinde yakınsayan paralel (çeşitleme) desende tasarlanmıştır. Karma araştırmalarda problem durumunu iyi anlamak için nitel ve nicel veriler toplanıp birbiriyle bütünleştirilerek sonuçları çıkarmak amaçlanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Yakınsayan paralel (çeşitleme) desende nitel ve nicel verilerin birbirleri ile karşılaştırılarak anlamlandırılması söz konusudur. Bu desende elde edilen verilerin çeşitlendirilerek araştırma soruları ile ilişkilendirilmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmanın nitel boyutunda öğretim elemanları ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler ve dokümanlar, nicel boyutunu ise öğretmen adaylarına uygulanan ölçek çerçevesinde alınan görüşler oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği ana bilim dalında görev yapan dört kadın öğretim üyesi ve bu programa kayıtlı ve Öğretim Teknolojileri dersini alan 56 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, 18-32 yaş aralığında ve büyük bölümü (n=50) kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Öğretim üyelerinin demografik özellikleri incelendiğinde; 35, 36, 36 ve 62 yaşlarında, biri doçent, üçü doktor öğretim üyesi unvanına sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemek için “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” (Çetin, Bağçeci, Kinay ve Şimşek, 2013) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen adayları ve öğretim elemanları için paralel geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Çetin, Bağçeci, Kinay ve Şimşek (2013) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, 2012-2013 yılı güz döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören ve öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersini başarıyla tamamlamış öğretmen adaylarından oluşan üç farklı grup üzerinde yürütülmüştür. Bulgular ölçeğin öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersine yönelik tutumlarını ölçebilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Çetin vd., 2013). Bununla birlikte ölçeğin geliştirildiği örneklem ile

çalışmanın örneklemini benzer özellikler gösterdiğinden ölçeğin çalışma kapsamında geçerli ve güvenilir ölçme gerçekleştirebileceği ifade edilebilir. Ölçeğe ait faktörler, madde sayıları ve varyanslarına ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir. Alan yazında sağlıklı bir doğrulayıcı faktör analizi çalışmasının yürütülebilmesi için örneklem büyüklüğünün en az 100 veya 200 olması (Kline, 2005) veya her bir ölçek maddesi için en az 5 veya 10 kişinin seçilmesi (Grimm ve Yarnold, 1995) gerektiği görülmektedir. Dolayısıyla erişilen örneklem büyüklüğünün 56 olması ve ölçek maddesi sayısının ise 33 olması nedeniyle mevcut araştırmada doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilememiştir. Yararlılık, hoşlanma ve yadsıma alt boyutları ve 33 maddeden oluşan ölçek bu araştırmada, öğretmen adaylarına kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde 5’li Likert tipi bir derecelendirme ile uygulanmıştır. Ayrıca ölçeğin iç tutarlık (Cronbach Alpha) güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .94 olarak hesaplanmıştır (Çetin vd., 2013).

Tablo 1

Faktörlerin Madde Sayıları, Açıklanan Varyans Yüzdeleri, Faktör Yükleri, Güvenirlik Katsayıları ve Örnek Maddeler

	Madde Sayısı	Açıklanan Varyans %	Faktör Yükleri	Güvenirlik Katsayıları	Örnek Madde
Yararlılık	18	40.00	.641-.822	.95	ÖTMT dersi kendi alanım ile ilgili materyalleri geliştirmemi sağlar.
Hoşlanma	9	7.85	.552-.806	.87	ÖTMT dersini severim.
Yadsıma	6	6.00	.588-.780	.78	ÖTMT dersi zorunlu olmazsa alamam.
ÖTMTDYTÖ	33	53.85		.94	

Yarı Yapılandırılmış Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adayı Görüşme Formları

Nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan bir teknik olan görüşme, önceden belirlenmiş bir konu ya da amaca yönelik soru sorma ve yanıtları alma şeklinde gerçekleştirilen bir süreçtir (Yüksel, 2020). Öğretmen adaylarına yönelik odak grup görüşmesi için oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu 7 sorudan oluşmaktadır (Bakınız Ek-1). Ayrıca, öğretim üyelerinin görüşlerini belirlemek için de öğretmen adayları görüşme formuna paralel 7 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmadaki görüşme soruları alan yazın taraması ve eğitim bilimleri alanında 3 uzmandan görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Öğretmen adayları ve öğretim üyelerine yöneltilen sorular, öğretim teknolojileri ders programının hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarına ilişkin görüşleri almaya yöneliktir. Bununla birlikte derste yaşanan sorunlar ve öneriler üzerine sorular sorularak verilen cevaplara göre sonda sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Öğretmen adayları ile görüşmeler odak grup görüşmeleri şeklinde yapılırken öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler ise bireysel olarak yapılmıştır. Görüşme sonunda katılımcılara yazıya aktarılan ifadeler tekrar okunarak ve kendi algılarının doğru yansıtılıp yansıtılmadığına dair katılımcı teyidi alınmıştır.

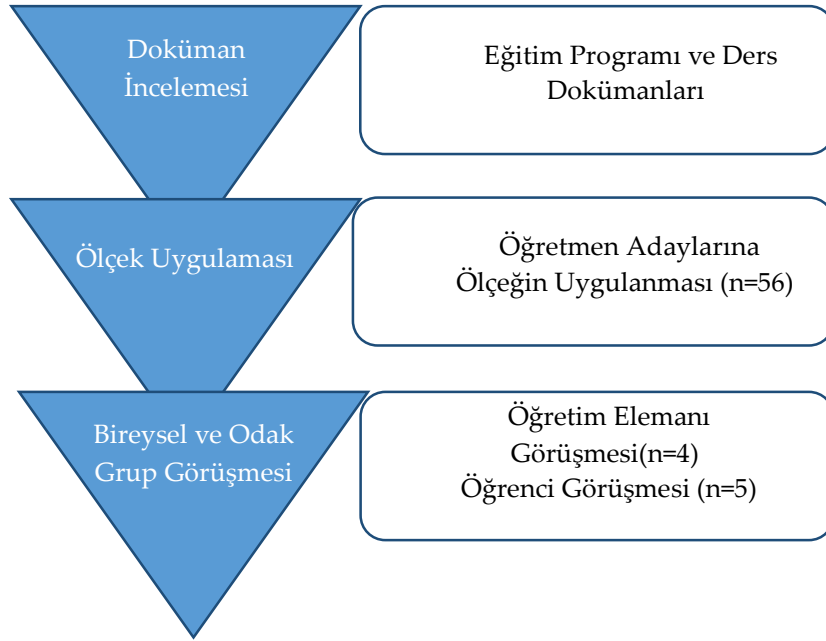
Dokümanlar

Araştırmada öğretim teknolojileri dersine ait araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitenin ilgili biriminin resmî web sayfasından yayımlanan Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı ile bu programa ait ders içerikleri ve dersin yürütücü öğretim üyesi tarafından hazırlanan izlenince doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Ders izlenince dersin öğretim elemanı tarafından hazırlanmış olup bölüm öğretim üyelerinin izlenince ile ilgili görüşleri alınarak uygulanmıştır. Ayrıca, ilgili ders araştırmanın yapıldığı dönemde uzaktan öğretim yoluyla verilmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında doküman incelemesi, ölçek uygulaması ve görüşme yöntemleri ile toplanan verilerin analizleri ayrı ayrı yapılmıştır. Nicel ve nitel veriler birbirlerine yakın zamanlarda toplanmaya çalışılmıştır. Derse ait dokümanlar incelenerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmen

adaylarına “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanarak öğretmen adaylarının derse yönelik tutumları SPSS programı ile analiz edilmiştir. Bununla birlikte eğitim programına yönelik ölçeğe katılan öğretmen adayları arasında gönüllü olarak seçilen beş katılımcı ile iki odak grup görüşmesi ve öğretim üyeleri ile bireysel görüşmeler yapılarak veriler elde edilmiştir. Görüşmeler için öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarından randevular alınarak uygun zamanda görüşmeler gerçekleştirilmiş ve kaydedilmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra kayıtlar eksiksiz olarak metin haline dönüştürülmüş ve araştırmadan elde edilen tüm verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde toplanan verilerin temalar ve kodlar yoluyla kavramsallaştırılması ve anlamlandırılması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İnanırcılığını artırmak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Gizliliği sağlamak adına ise öğretim üyelerine (Ayşe, Fatma, Eda ve Büşra) ve öğretmen adaylarına (Odak Grup 1 (OG1), Odak Grup 2 (OG2)), (Gül, Emir, Aslı, Cansu ve Gökçe) takma isimlerin verilmesi tercih edilmiştir. Bununla birlikte verilerin toplanma sürecine ilişkin sıralama Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Veri toplama süreci

Araştırma Etiği

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 kurul izni ise araştırmanın yürütüldüğü kurum komisyonundan 18.04.2023 tarih ve E.135819 sayılı kararı ile alınmıştır.

Bulgular

Öğretim Teknolojileri Dersine Yönelik Öğretmen Adaylarının Tutumlarına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersine yönelik tutumlarına ilişkin bulgular bu bölümde verilmiştir. Bu kapsamda ölçeğe ilişkin araştırmada ulaşılan nihai istatistikler Tablo 2’de verilmiştir. Bulgulara göre okul öncesi öğretmen adayları, “Yararlılık” alt boyutunda en yüksek puanı alırken “Yadsıma” alt boyutunda en düşük puanı almışlardır. Bununla birlikte öğretmen

adaylarının tutum ölçeği puanları incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 2
Tutum Ölçeği Puanları

Alt Boyutlar	N	Min.	Max.	\bar{x}	SS
Hoşlanma	56	1,00	5	3,55	6,78
Yadsıma	56	1,00	4	2,30	4,24
Yararlılık	56	1,00	5	4,22	18,42
Tutum	56	1,00	5,00	3,70	25,84

Öğretim Teknolojileri Dersinin İzlenesine İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretim teknolojileri dersine ait bilgilerin incelenebilmesi için; 2018 sonrası için geçerli olan ve ilgili fakültenin resmî web sayfasından yayımlanan Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı ve bu programa ait ders içerikleri ele alınmıştır. Bununla birlikte ilgili dersi yürüten öğretim üyesi tarafından hazırlanan izlençe de incelemeye tabi tutulmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programı incelendiğinde, öğretim teknolojileri dersinin 2 saat, 2 kredi ve 3 AKTS'lik bir ders olarak IV. yarıyılıda yer aldığı görülmüştür. Bununla birlikte ilgili üniversite biriminin internet sitesinde yer alan programa ait ders içeriklerinde, öğretim teknolojileri dersinin içeriği şu şekilde yer almaktadır: *“Eğitimde bilgi teknolojileri; öğretim süreci ve öğretim teknolojilerinin sınıflandırılması; öğretim teknolojilerine ilişkin kuramsal yaklaşımlar; öğrenme yaklaşımlarında yeni yönelimler; güncel okuryazarlıklar; araç ve materyal olarak öğretim teknolojileri; öğretim materyallerinin tasarımı; tematik öğretim materyali tasarlama; alana özgü nesne ambarı oluşturma, öğretim materyali değerlendirme ölçütleri.”*

Ders içeriği incelendiğinde, dersin öğretmen adaylarını teknolojik ve pedagojik alanda bilgi sahibi yapmayı ve aynı zamanda öğretmen adaylarının edindikleri bilgileri beceriye dönüştürmelerini amaçladığı belirtilebilir. Bununla birlikte öğretim süreçlerinde kullanabilecekleri materyaller geliştirmeleri ve uygulamalarını da hedefleyen bir ders içeriği olduğu ifade edilebilir. Dersin yürütücüsü olan öğretim üyesi tarafından hazırlanan ders izlençesinde Tablo 3'teki bölümlere yer verilmiştir. Bu başlıkların eğitim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları öğeleri çerçevesinde şekillendirildiği belirtilebilir.

Tablo 3
Öğretim Programı ve Ders İzlençesi Öğeleri

Öğretim Programının Öğeleri	Ders izlençesinin öğeleri
Hedefler	Dersin Tanımı Dersin Hedefleri Dersin İlkeleri
İçerik	Ders Okumaları Faydalanılabilecek Ek Kaynaklar Dersin İçeriği
Öğrenme-Öğretme Durumları	Dersin Gereklilikleri ve Notlandırma Ders Etkinlikleri Takvimi
Değerlendirme	Değerlendirme

Dersin tanımının programda yer alan ders içeriği ile örtüştüğü belirtilebilir. Ayrıca, teknoloji entegrasyonu, bilgisayar destekli öğretim, materyal tasarımı, materyal geliştirme ve uygulama konularında öğretmen adaylarını bilgi sahibi yapmayı amaçladığı ileri sürülebilir. Bu tanıma göre oluşturulan dersin hedeflerinde öğretmen adaylarının ders sonunda kazanacakları altı hedefe yer verilmiştir. Ders sonunda öğretmen adayları; eğitsel bilgisayar yazılımlarını, çevrimiçi platformları, teknolojik alan araçlarını tanıyıp, bunlardan yararlanıp ve değerlendirebilecekler ve materyal tasarlama

ve geliştirme gibi becerilere sahip olacaklardır. Dersin ilkeleri bölümünde ders kapsamında; katılımcı, paylaşımcı, değerlendirici, işbirlikçi, yansıtıcı ve uygulayıcı bir öğrenme sürecinin olacağını belirten görsele yer verilmiştir. Ders okumaları bölümünde ise dört kitap kaynak olarak belirtilmektedir. Bu okumalara ek olarak da faydalanılabilecek ek kaynaklar bölümünde on dokuz kaynak linkleri ile paylaşılmıştır. Ders içeriğinde ise ders tanımı ile paralel olarak; temel kavramlar, teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB), araç gereçlerin seçimi, hazırlanması, tasarlanması ve uygulanması gibi süreç ve becerileri içermektedir.

Ders politikaları; *derse devam, aktif katılım ve ödevler, sınıf içi davranışlar, mazeret sınavı, akademik sahtekârlık, ofis saati görüşmesi, ders içi ve dışı iletişim ve dersin web sitesi* alt başlıklarının açıklandığı detaylı bir bölüm olarak izlencede yer almaktadır. Dersin gereklilikleri ve notlandırma bölümü dört başlıkta ele alınmıştır. “*Derse devam, aktif katılım, ders içi etkinlikler, ödevler*” alt başlığında öğretmen adaylarının derse zamanında ve aktif katılımının gerektiğini ve katılımlarının kayıt altına alınarak notlandırmada final notuna etki edeceğinden bahsedilmektedir. “*Öğretim teknolojisi tasarımı uygulaması ve ders planı ve öz değerlendirmesi projesi*” öğretmen adaylarının yapacakları bir teknolojik materyalin dersin öğrenme yönetim sisteminde ve alan öğretmenlerinin kullandıkları platformlarda paylaşılması ve bunun da ara sınav notuna etki edeceğinden bahsedilmektedir. “*Forum*” alt başlığında da öğretmen adaylarının tamamlaması gereken bir tartışma etkinliğinden bahsedilmektedir. “*Materyal tasarımı, uygulanması ve öz değerlendirmesi projesi*” olarak dönem içerisinde yapılan materyal tasarımı uygulamalarında öğretmen adaylarının gerçekleştirecekleri bireysel proje, sunum, sergi ve bunların final notuna etkisinden bahsedilmektedir.

Değerlendirme bölümünde ara sınav ve final sınav notlarının hangi etkinlikleri içerdiği ve not ağırlığı bir tablo ile sunulmaktadır. Ayrıca, bu bölümde ders politikaları da ele alınmaktadır. Ders etkinlikleri takvimi bölümünde 14 haftaya ait ders akışı verilmektedir. Haftalık olarak konular, okuma ve ödevler, projeler bir tablo hâlinde sunulmuştur. İzlencenin özellikle değerlendirme bölümü ve alt başlıkları yapılan etkinliklerin nasıl değerlendirileceği ve notlandırma konusunda bilgiler içermektedir.

Öğretim Teknolojileri Ders Programının Öğelerine İlişkin Bulgular

Öğretim üyeleri ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, dersin hedeflerine, içeriğine, eğitim durumlarına ve sınama durumlarına göre ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

Öğretim Teknolojileri Dersinin Hedeflerine İlişkin Bulgular

Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular analiz edildiğinde ders programının hedeflerine ilişkin görüşlere, *Uygun* (f=2) ve *Uyarlanabilir* (f=2) şeklinde alt temalar verilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler analiz edildiğinde ise *Gerekli ve Önemli* (f=5) alt teması verilmiştir. Bu bağlamda hedeflerle ilgili analizlerin sonucunda; uygun, uyarlanabilir, gerekli ve önemli alt temalarının oluşturulduğu belirtilebilir.

Dersin yürütücüsünün de içinde bulunduğu öğretim üyeleri hedeflerin uygun olduğunu ancak uyarlanması gerektiğini belirten açıklamalar da yapmışlardır. Örneğin dersin yürütücüsü, “*Sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeniyle ve haftada 2 saatlik bir ders olması nedeniyle öğretmen adaylarının bireysel çalışmasına imkân tanımıyor. Hedef davranışlar artırılabilir daha da detaylandırılabilir ama dersin haftalık saat yükü becerileri kazandırma konusunda kısıtlı olduğu için hedef davranışlara ulaşmak zordur. Bu nedenle mevcut hedefler dersin mevcut hali için uygundur.*” (Ayşe) olarak ifade etmiştir. Bir öğretim elemanı ise öğretmen adaylarının değişen programda haftalık ders saati göz önünde bulundurulduğunda hedeflerin ders kapsamında yeterli olduğunu belirtmiştir. “*Hedefler yerli yerinde konmuş. Eski müfredat daha kapsamlıydı ama o zaman süreç 4 saatti şimdi 2 saat. Ama hedefler yeterli bence.*” (Eda). Bir diğer öğretim elemanı ise ders kapsamında hedeflerin öğrenme çıktıları olarak ifade edilmesi gerektiğini vurgulamıştır: “*Öğrenme çıktılarıyla hedefler aslında birbirine çok karıştırılıyor. Hedef dersi yürüten öğretmenin ulaşmak istediği hedef olmalı*

öğrenme çıktılarıyla hedef karıştırıldığında maalesef tam olarak hedefi yansıtmıyor özellikle burada öğrenme çıktılarının verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Fatma).

Dersin yürütücüsü, dersin YÖK tarafından yayımlanan ortak derslerden biri olduğunu ve bu dersin okul öncesi öğretmeni adaylarına verilmesindeki hedefin, sınıflarında öğretim teknolojileri ve öğretim materyallerini etkili kullanabilmelerini sağlamak olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda bu dersin hedefinin öğretim teknolojileri ve öğretim materyalleri olmak üzere iki boyutlu olduğunu da ifade etmektedir. Dersin hedeflerinin beceri odaklı olduğuna dikkat çeken öğretim üyesi, dersin teknoloji farkındalığı oluşturmayı sağlayacağını belirtmiştir. Bu açıdan dersin hedeflerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini sağlayacak bir yapıda oluşturulduğu ileri sürülebilir. Diğer taraftan dersin haftalık saat yükünün kısıtlı olmasının ve kalabalık sınıf mevcudunun bulunmasının hedeflere ulaşmada bir dezavantaj olduğu da öğretim üyelerince belirtilmektedir.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ise dersin hedeflerinin önemli ve gerekli olduğunu vurgulayan görüşler belirtmektedir: *“Vereceğimiz kazanıma göre bir materyal tasarlama geliştirme ve uygulama bir öğretmenin bilmesi gereken bir şey bu nedenle bence çok önemli.” (Emir-OG1). “Bence de bütün branşlar için önemli ve gerekli bir ders ve hedefler olduğunu düşünüyorum.” (Cansu-OG2). Bununla birlikte öğretmen adaylarının dersin hedeflerinin, teknoloji okuryazarı olma hususunda ve disiplinler arası derslerde gerekli olduğunu vurgulayan görüşleri bulunmaktadır: “Öğretim teknolojileri bütün branşlarla ilgili olan önemli bir derstir.” (Aslı-OG1). “Teknolojiyi bilen teknolojiyi kullanan aslında teknoloji okur-yazarı olan öğretmenler yetiştirmek istendiğini görebiliyorum.” (Gökçe-OG2).*

Öğretim Teknolojileri Dersinin İçeriğine İlişkin Bulgular

Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular analiz edildiğinde ders programının içeriğine ilişkin görüşlere, *Yeterli* (f=3) ve *Detaylı* (f=2) şeklinde alt temalar verilmiştir. Buna göre, öğretim üyeleri ders programının içeriğinin genel olarak yeterli alt temasına uygun olduğunu belirten açıklamalarda bulunmaktadır: *“Dersin tanımında yer verilen konuların anladığım kadarıyla dersin içeriğini karşıladığını görmekteyim. Yeterli diye düşünüyorum.” (Büşra). Dersin yürütücüsü de yeterlilikle birlikte detaylı bulduğunu belirtmektedir: “Konular açısından da hem öğretim teknolojileri hem de öğretim materyalleri geliştirilebilmesi ve tasarlanması ile ilgili içerik bilgisini öğretmen adaylarına aktarmada yine zaman konusunda sıkıntılar yaşıyoruz. Ama burada dersin asıl odağı beceri kazandırmak olduğu için içeriği biraz daha kısıtlama yoluna girdik bu derste temel ihtiyaç duyacakları hap bilgileri onlara veriyoruz. Aynı zamanda teknolojinin değişimi ile dersin odağı olan öğretim teknolojileri de çok hızlı değişmekte belki de birkaç sene sonra hiç kullanılmayacak bir teknolojinin detaylarına inmek zaman kaybı olacaktır. Bu nedenle konuların çok fazla detaylandırılmaması gerektiği de ifade edilebilir.” (Ayşe). Bu görüşlere göre konuların öğretimi açısından zaman sıkıntısının olduğu öğretim üyeleri tarafından belirtilmektedir.*

Öğretmen adayları, öğretim üyelerinin görüşleri ile paralel olarak *Yeterli* (f=4) ve *Detaylı* (f=2) alt temalarına uygun görüşler bildirmişlerdir. Öğretmen adayları programın konularının genel olarak yeterli olduğundan bahsetmektedirler: *“Okul öncesi programı için konuları yeterli buluyorum.” (Gül-OG1). Bununla birlikte çok detaylı olduğunu vurgulayan görüşlerin olduğu belirtilebilir: “İçerik bakımından açıkçası teorik kısım yeterliydi. Ama ekstra olan kısımlar da vardı bence. Konudan ziyade uygulama kısmının daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum.” (Cansu-OG2). “Ders içeriğinde çok detay olduğunu düşünüyorum. Çok akılda kalıcı bilgiler değil bence. Bunlar yerine daha çok pratiğe dönük olursa daha yararlı olacağını düşünüyorum.” (Emir-OG1).*

Öğretim Teknolojileri Dersinin Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

Eğitim durumlarına ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri; *Uygulama Odaklılığı* (f=4), *Aktif Katılım* (f=4), *Düzey Uygunluğu* (f=4), *Teknoloji Entegrasyonu* (f=3) ve *Düz Anlatım* (f=2) alt temaları ile kategorize edilebilir. Öğretim üyelerinin tamamı eğitim durumlarının uygulama ağırlıklı ve aktif bir şekilde geçtiğini belirtmektedirler. Teknoloji odağının olduğunu ve anlatım yönteminin

kullanıldığını belirten görüşlerin olduğu ifade edilebilir. Dersin yürütücüsü öğretim üyesi, dersin genel bilgilerini aktarırken sunuş yoluyla öğretim stratejisi, anlatım yöntemi ve soru cevap tekniklerini kullandığını belirtmektedir: “Bilgi aktarımında genellikle düz anlatım, soru cevap ve tartışma yöntemleri tercih ediyoruz. Yani sunuş yolu öğretim stratejisi dersin belirli bir bölümünde yer alıyor.” (Ayşe). Sonraki süreçte de öğretmen adaylarını aktif kılacak buluş yolu ile öğretim stratejisi ile özellikle örnek teknoloji ve materyaller verilerek sorgulama temelli düşünme becerisi üzerine yoğunlaştıklarını ifade eden açıklamalar da yer almaktadır: “Belli derslerde buluş yoluyla öğretim stratejisini özellikle sorgulama temelli düşünme becerileri üzerine gidiyoruz. Bununla beraber grupla öğretim stratejilerine dersin büyük bir bölümünde yer veriyoruz.” (Ayşe). Bununla birlikte çoğunlukla mikro öğretim tekniğinin de kullanıldığını belirten öğretim elemanı, TPAB geliştirecek grupla yapılan öğretim tekniklerine de yer vermektedir: “Yöntem ve tekniklerin en sık kullanılanı bu derste mikro öğretim aslında. Öğretmen adayları, verilen öğretim teknolojisi materyalini geliştirip kendi sınıflarında nasıl kullanacaklarına dair 5 ya da 10 dakika da olsa bir mikro öğretim gerçekleştiriyorlar.” (Ayşe). Ders izlencesinde de önceden belirtildiği üzere sınıf içi ve dışı uygulamalarda tartışma yöntemi de kullanılmaktadır. “Öğretmen adayları gelecekte öğretmen olduklarında yürütecekleri uygulamalar üzerinden akranları ile tartışma ortamında fikir alışverişi yapabilmektedir.” (Fatma). Ayrıca materyal tasarlarırken ve geliştirirken bireysel öğrenme tekniklerinin kullanıldığını belirten öğretim elemanı açıklamaları bulunmaktadır: “Ders öncesine baktığımda hep bir okuma var ders sırasında işte bazı günler video ya da herhangi bir konunun tanıtımı varsa bu tanıtımın yapılması sunumu ve mutlaka ders sonrasında yapılan tanıtımlarla konularla alakalı bir tartışmanın konulduğunu görmekteyim. Öğretmen adaylarına, proje ödevlendirmelerinin yapıldığı öğretmen adaylarının aktif hale getirildiğini görmekteyim.” (Büşra).

Öğretmen adaylarının eğitim durumlarına ilişkin görüşleri ise; Ders Süresi (f=4), Etkinlik Çeşitliliği (f=2), Verimlilik (f=2) ve Keyiflilik (f=1) şeklinde alt temalara ayrılmaktadır. Öğretmen adaylarının etkinlik bakımından zengin, keyifli ve verimli bir eğitim durumu geçirdikleri belirtilebilir. Ancak derste yapılan etkinliklere göre derse ayrılan haftalık iki saatlik sürenin etkinlikler için yeterli olmadığı öğretmen adaylarının neredeyse tamamı tarafından vurgulanmaktadır: “Etkinlikleri derste yaptığımızı düşündüğümüzde 2 saat çok yetersiz kalabiliyor. Derste kullandığımız etkinlikler yeterli ama süresi kısıtlı.” (Gül-OG1). “2 saat çok yetersizdi ama çok verimli bir süreç oldu. Dersin her saniyesinden her dakikasından verim aldım. İleride öğrencilerime kullanabileceğim materyaller açısından çok verimli geçti. Ders içinde de hocam mikro öğretim sınıf dışı etkinliklerinden görüşme, ödev, forumlar, bilgisayar destekli öğretim, gösterip yaptırma tekniği gibi birçok yöntem ve teknikte kullandı. Bu da dersin verimliliğini arttırdı.” (Gökçe-OG2). “Özellikle ders saatine bakıldığında teorik kısmın iki katı kadar pratik yapmak için de ders saati olmalı.” (Emir-OG1). Bununla birlikte derste teorik bilgilerin ilk olarak verildiği daha sonraki haftalarda uygulamaya geçildiği için ilk haftaların sıkıcı geçtiğini belirten görüşler de bulunmaktadır: “Ders süreci çok keyifliydi fakat bütün teorik dersleri yapıp daha sonra uygulamaya geçmek çok sıkıcıydı.” (Cansu-OG2).

Öğretim Teknolojileri Dersinin Sınama Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğretim üyelerinin sınama durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, Çok Yönlü (f=4) ve Etkili/Verimli (f=4) alt temaları oluşturulmuştur. Özellikle dersin yürütücüsü öğretim üyesinin görüşlerine göre değerlendirme sürecinde öğretmen adayı ve akran da olmak üzere üç farklı değerlendiricinin olduğuna dikkat çekmektedir: “Bu derste 3 farklı değerlendirici var 1. değerlendirici öğretmen, 2. değerlendirici öğretmen adayının kendisi (öz değerlendirme yapmalarını istiyorum) 3. özellikle grup çalışması yapan öğretmen adayları ile akran değerlendirme yapmalarını istiyorum. Bu durum beceri temelli etkinlikler içindi. Ayrıca, rektörlüğümüzün beklentileri ve açıklamaları doğrultusunda da bu derste bir sınav gerçekleştiriyoruz bu sınavı ara sınav olarak değerlendiriyoruz. Ara sınavın %15 oranında etki etmesini bekliyoruz.” (Ayşe). Bu bağlamda doküman incelemesi sonucunda akran değerlendirme, öz değerlendirme ön plana çıkarken bilgi ve içerik temelli etkinliklerin değerlendirilmesinde rubrikler ve bir de ara sınav notuna %15 oranında etki eden bir yazılı sınav yapıldığı da belirtilmektedir. Bununla birlikte diğer öğretim üyelerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretmen adaylarının tamamladıkları projeler, platformlarda katıldıkları tartışmalar ve forumların da dikkate alınarak süreç

değerlendirmesinin yapıldığı anlaşılmaktadır: “Eğitim sadece girdi ve çıktılarını ölçüldüğü bir yer değildir. Aynı zamanda eğitimdeki süreç değerlendirmede önemlidir. Programa baktığımda çok yönlü bir değerlendirme bakış açısını ele almışsınız. Öncelikle forumlarınız var biz ODTÜ ve Hacettepe’de her dersin sonunda yansıtma raporları yazdırırdık. “Bu dersten neler öğrendin? -Başka daha ne öğrenebilirsin? -Burada öğrendiklerini nerede kullanacaksın? Süreci daha iyi değerlendirebilmek için bu sorular sorulabilir.” Uygulamalı bir ders olduğu için yazılı sınavlar pek de işimize yaramayabilir. Materyal tasarladıklarını, proje yaptıklarını görüyorum bunların da detaylı bir şekilde nasıl puanlandırılacağını belirtmişsiniz bu iyi bir şey.” (Fatma). “Bilgi ve içerik temelli etkinliklerde ise genellikle rubrikler belirliyoruz.” (Ayşe).

Öğretim üyelerine paralel olarak öğretmen adaylarının sınama durumlarına ilişkin görüşlerinin tamamında Çok Yönlü (f=5) ve Etkili/Verimli (f=5) alt temalarını öne çıkaran bir değerlendirme olduğu vurgusu söz konusudur: “Tek yönlü bir ölçme değerlendirme etkinliği yapılmadı. Biz forum etkinliği yaptık. Daha sonra teoriye dayalı sınavımız oldu. Sonra materyal tasarlama oldu yani çok yönlüydü. Verimli geçti.” (Gül- OG1). “Ölçme değerlendirmeni çok yönlü ve gayet yerinde ve güzel olduğunu önceden bilgilendiğimizi düşünüyorum.” (Emir- OG1). “İstesek de istemesek de her derse hazırlıklı geliyorduk. Röportaj olsun form ödevleri olsun Yaptığımız öz değerlendirme raporları olsun. Her yönüyle harika bir ölçme ve değerlendirme süreci olduğunu düşünüyorum. Bana çok şey kattı.” (Aslı- OG1). “Ders öncesinde bizim hazırbuluşumuzla ilgili ölçme ve değerlendirmeler yaptı hocamız. Hem ders esnasında hem de dersten sonra gerek ödevler olsun gerek uygulamalar olsun yeterince zengindi.” (Cansu- OG2). “Çok yönlü bir değerlendirme idi. Aslında ilk baktığımda ara sınavım %15 etki etmesi beni düşündürmüştü teorik şeyler bize çok şeyler katıyor ama sadece %15 etkilemesi o kadar çalışıp emek verip biraz üzücüydü. Ama daha sonra derse yoğunlaşınca uygulamanın daha ağırlıklı olduğunu gördüm ve hak verdim yani. Ölçme değerlendirme Bence olması gerektiği gibiydi.” (Gökçe- OG2). Bu görüşlere göre değerlendirmenin çok yönlü olmasının yanında verimli bir şekilde geçtiğine dair görüş birliğinin olduğu ifade edilebilir.

Öğretim Teknolojileri Dersinde Katılımcıların Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Bulgular

Dersin yürütücüsü öğretim üyesi dışındaki öğretim üyeleri, öğretim teknolojileri dersi hakkında kendilerine herhangi bir sorun yansımadığını ya da öğretmen adaylarından buna benzer bir durum işitmediklerini belirtmişlerdir: “Öğretim teknolojileri dersine ilişkin herhangi bir sorun işitmedim. Hiç karşılaşmadık.” (Büşra). “Bu ders için bir sorun iletilmedi ama genellikle çok sınav yapıyor diye öğretmen adayları çok sınavdan şikâyetçi” (Eda). Bu görüşlerin dışında dersin yürütücüsü öğretim üyesi ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular analiz edildiğinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlere; İletişim, Grup Çalışması, Materyal Tasarımı ve Uzaktan Öğretim şeklinde alt temalar verilmiştir.

Dersin yürütücüsü öğretim üyesi dersin sonunda öğretmen adayları ile yaptığı görüşmelere istinaden onların dersin ilk haftalarında dersin yoğunluğu nedeniyle endişe ettiklerini ve bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmektedir: “Ders sonunda dersin yürütücüsü siz olsaydınız nasıl yürütürdünüz? şeklinde bir soru soruyorum onlara; cevaplar arasında dersin başında biz çok korkmuştuk çok yoğun geçeceğini düşünüyorduk. Ama aslında bu kadar korkulacak bir şeyin olmadığını, hepsinin bizim iyiliğimiz için olduğunu fark ettik. Korkunun nedeni ise dersin içeriğinin çok yoğun olması diğer derslerden aşına oldukları bir ara sınavı ve bir final sınavının olması konfor alanlarını rahatlatıcı ve aşına oldukları bir durum. Çünkü neyin ne zaman değerlendirileceği orada beklendik bir durum ama bu derste süreç değerlendirmesine odaklandığında öğrenciler her şeyimiz değerlendiriliyor diyerek biraz daha korkuyorlar.” (Ayşe). Ders kapsamında iki projenin yürütülmesi ve öğretmen adaylarının süreç değerlendirmesine tabi tutulması öğretmen adayları için alışık olmadıkları bir durum olduğunu belirtmiştir. Bu da başlarda tedirginlik yaratmış fakat sonra öğretmen adaylarının sürece alıştıkları ve etkinliklerden zevk aldıkları dersin yürütücüsü tarafından belirtilmektedir. Bununla birlikte hem öğretim elemanının hem de öğretmen adaylarının ders yüküne göre derse ayrılan sürenin kısa olmasından yana ve grup çalışmalarında sıkıntılarının olduğunu ifade eden açıklamalar da bulunmaktadır: “Grup içerisinde görev dağılımı, sorumluluğunu yerine getirme, grubun başarısına katkıda bulunma konusunda grup çalışmalarında sıkıntılar yaşanabiliyor. Bu grup

çalışmasının doğasında olan bir durum aslında bunu da önlemek için ekran değerlendirmesini ön planı çıkarıyorum.” (Ayşe).

Öğretmen adayları özellikle dersin uzaktan öğretim ile yapılmasının birtakım iletişim sorunlarına yol açtığını belirtmektedirler: “Uzaktan eğitimle olmasından dolayı sorunlar yaşadım karşı tarafla (grup arkadaşları) bir iletişimsizlik bazen anlayamama durumları oluyor. Bence yüz yüze olması gereken bir ders.” (Emir- OG1). “Grup çalışmalarında bazen sıkıntı yaşadım sürtüşme olabiliyor. Ya da iletişimsizlikten dolayı birbirimizi anlayamayabiliyoruz. Sürekli rekabet halinde yetiştirdiğimiz için iş birliği olunca biraz sarsılabiliriz.” (Aslı- OG1). Materyal tasarımı konusunda da bir öğretmen adayının sorun yaşadığı ifade edilebilir: “Materyal tasarlarlarken ilkelerin uyumunda falan sorun yaşadım.” (Gül- OG1).

Öğretmen adaylarının ve öğretim üyelerinin karşılaştığı sorunlar arasında öne çıkan uzaktan öğretim konusu ile ilgili sorunların detayını belirlemek adına katılımcılara ders programının uzaktan öğretime bakışlarını etkileme durumu sorusu yöneltilmiştir. Bu hususta dersin yürütücüsü öğretim üyesi tecrübelerine dayanarak sıkıntı yaşamadığını belirtmektedir: “Bu soruyu iki açıdan ele alalım ilk olarak benim açımdan ben daha önce uzaktan eğitimi deneyimlemiştim açıkçası, öğrenme yönetim sistemi nasıl kullanılır, öğrenciler nasıl aktif hale getirilir. Bu nedenle bu dersin yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime dönüştürülmesinde çok sıkıntı yaşamadım. Öğrenciler açısından baktığımızda ise öğretim teknolojileri dersi biraz daha diğer derslere göre uzaktan eğitimde önemli hale gelmekte. Hali hazırda öğrenci olarak devam ettikleri derste mezun olduktan sonra öğretmen olarak kullanacakları öğretim teknolojilerini öğrenmeleri öğrencilerin derse verdikleri önemi bir kat daha artırmaktadır.” (Ayşe). Uzaktan öğretimle birlikte dersin içeriğindeki öğretim teknolojilerinin güncellendiği belirtilmektedir. Diğer öğretim üyelerinin (Fatma, Eda, Büşra) görüşleri incelendiğinde öğretmen adayları mezun olduktan sonra böyle bir durumla yürütücü olarak karşılaşacakları için dersin önemini bir kez daha artacağını belirttikleri anlaşılmıştır. “Daha önceleri öğrencilere bu tarz dersler çok anlamlı gelmezken, hem kendilerinin uzaktan eğitim sürecinden geçmesi hem de hedef kitlelerinin uzaktan eğitimle olması ilgilerini artırdı. Hatta bazı öğrencilerimiz öğretmenlik uygulamalarını da uzaktan yapmışlardı. Bu noktada da çeşitli teknolojik araçları kullanma ihtiyacı doğdu. Bu nedenle de öğretim teknolojileri dersine yönelik farkındalıklarını arttırmış olabilir.” (Büşra). Bu bağlamda öğretim üyelerinin görüşleri incelendiğinde genellikle öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine olumlu bir katkı olduğu ve öğretmen adaylarının uzaktan öğretimden dolayı öğretim teknolojileri dersine daha fazla ilgi gösterdikleri belirtilebilir.

Öğretim Teknolojileri Dersinin Etkililiğini Artırmaya Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Öğretim üyeleri ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular analiz edildiğinde dersin daha etkili uygulanabilmesine yönelik önerilere; *Materyal Paylaşımı, Uygulama Zamanı, Programın Düzenlenmesi ve Teknolojik Destek* şeklinde alt temalar verilmiştir.

Dersin yürütücü öğretim üyesi tarafından; özellikle sınıf mevcutlarının düzenlenmesi, zaman sıkıntısının giderilmesi, teknik ve teknolojik destek sağlanması, okullarla iş birliği yapılarak ortaya çıkarılan ürünlerin okul öncesi sınıflarında kullanılmasının sağlanması ya da buna uygun uygulama okullarının oluşturulması gibi önerilerde bulunmuştur: “İlk önerim zaman sıkıntısının giderilmesidir. Çünkü dersin içeriği yoğun sınıf mevcutlarımız fazla bu nedenle ders süresinin arttırılması etkili olabilir. İkinci önerim ise okullarla iş birliği yapabilecek bir ortam oluşturmak. Bununla birlikte dekanlığımızdan bir talebimiz olmuştur. Öğrencilerimizin geliştirmiş olduğu teknoloji materyallerini sergileyebileceği dijital bir alan oluşturmaları ile ilgili eğer ki bu alan oluşturulursa hem öğretmen adayları ürünlerini sergileyebilir hem de öğretmen adaylarının geliştirmiş olduğu bu ürünler tüm dünya ile paylaşılmış olur.” (Ayşe). Ayrıca öğretmen adaylarının yaptığı ürünleri sergileyebileceği bir dijital platform oluşturulması hususunda da öğretim üyesinin önerisi bulunmaktadır. Bu platform sayesinde öğretmen adayları hem kendi ürünlerini sergileyebilir hem de ülke ve dünya çapında yapılan ürünleri inceleme şansı bulabilir. Diğer öğretim üyelerinin görüşleri ilgili dersin daha etkili şekilde uygulanması için yapılan uygulamaların okul öncesi eğitim programına göre uyarlanması hususundadır: “Uygulamalar daha çok okul öncesi dönemi özeline indirgenebilir.” (Eda). “Öğretim

teknolojileri dersi tüm öğretmenlik programlarında ortak derslerden biri yanlış hatırlamıyorsam. Ama bu dersi bir okul öncesi öğretmenliğinde okuyan öğrenciler içeriğini daha farklı alması gerekir. Yani içeriği, hedef öğretmen adaylarımızın bölümlerine göre güncellemek bu dersin tüm öğretmenlik programlarında daha etkili şekilde uygulanmasına katkı sağlayacaktır.” (Büşra).

Öğretmen adaylarının genel kanısının ise materyal paylaşımının ve uygulama zamanının artırılmasından yana olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının önerileri, materyal paylaşımı ve zamanın artması şeklinde kodlara ayrılabilir. Öğretmen adaylarının önerilerinden bazıları şu şekildedir: “Öğrenciler arası iletişim düşük seviyede bu iyileştirilebilir. Materyal paylaşımı artırılabilir.” (Emir-OG1). “Derste sunulan materyal örneklerinin biraz daha fazla olmasının iyi olacağını düşünüyorum. Ders saati artırılabilir.” (Cansu-OG2). Bununla birlikte uygulama zamanının artırılması gerektiğine yönelik açıklamalarda bulunmaktadır: “Uygulama zamanını arttırabiliriz. Finalde tek yerine iki materyalde sorumlu olursa daha iyi olacağını düşünüyorum.” (Ash-OG1). “Uygulama açısından da daha da genişletilir diye düşünüyorum ve ders saatleri arttırılabilir.” (Gökçe-OG2).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretim programlarının değerlendirildiği çalışmalar, programın etkililiğini ortaya çıkarmayı ve iyileştirilmesi gereken yönlerinin yenilenmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Böylece hazırlanan programların ihtiyaçlara ve gelişmelere göre güncellenerek etkililiği artırılmaktadır (Karal, Reisoğlu ve Günaydın, 2010). Okul öncesi öğretmenliği lisans programındaki öğretim teknolojileri ders programının yansıtıcı değerlendirme (responsive evaluation) modeli ile değerlendirildiği bu çalışmada ilk olarak derse ait eğitim planının dokümanları incelenmiştir. Dokümanlar ışığında dersin YÖK tarafından paylaşılan öğretmen eğitimi programlarındaki içerik ile ilişkilendirildiği ve öğretim üyesi tarafından hazırlanan ders izlencesinin bu çerçeve ile uyumlu olarak hazırlandığı belirtilebilir. Bununla birlikte ilgili dokümanın, eğitim programlarının öğelerini tam anlamıyla kapsadığı ve dönem boyunca yapılacak her işlemi ayrıntılı şekilde ele aldığı belirtilebilir. Bu yönü ile ders izlencesinin öğrenme ve öğretme etkinliklerinin yürütülmesine ve öğretmen adaylarının öğretim sürecine yönelik olumlu bakışa sahip olmalarını sağlayan bir doküman olduğu ileri sürülebilir. Öğretim teknolojileri dersinde dönem boyu yapılacak işlemlerin dersin sorumlusu tarafından ders içeriğinin öğretmen adaylarına sunulması ders sürecine olumlu katkı sunmaktadır (Kuloğlu, 2019). Ayrıca, derste dönem boyunca yapılacak etkinlikler ve yöntemlerin belirlenmesi hedeflere ulaşılabilmesi için önem arz etmektedir. Beceri odaklı hedeflere ulaşılabilmesi için ders esnasında öğretmen adayının aktif katılımını ve uygulama yapmalarını gerektiren yöntem ve teknikler tercih edilmiştir. Ders programları uygun yöntem ve tekniklerle gerçekleştirildiğinde amaca ulaşılabilir (Çamlıbel Çakmak, 2018).

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim teknolojileri dersinin hedefleri ve içerikleri hakkında alınan görüşler, genel olarak birbiri ile ve ders sürecinin başında belirtilen dokümanlarla uyumlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca, programın eğitim durumları ve sınav durumları hakkında süreçte öğretmen adaylarını aktif kılacak birçok yöntem ve teknikten yararlanıldığı, çok yönlü ve tutarlı bir ölçme değerlendirme yapıldığı belirtilmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın nicel bulguları ile nitel bulgularının birbirini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının derse yönelik olumlu tutuma sahip olmaları hem ders sürecinde teknoloji ve materyalleri sınıfta aktif bir şekilde kullanabilecek becerileri kazanmalarına katkı sağlayacak hem de bu becerileri aktif bir şekilde sınıfta kullanabilen öğretmenlerin sınıf yönetimi hususunda sorun yaşamadan ders süreçleri daha verimli geçecektir. Öğretmenlerin teknolojiyi ve materyalleri sınıfta kullanabilmeleri sınıf yönetimlerine de olumlu katkı sağlayacaktır (İlhan, 2011).

Araştırma sonucunda öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretim teknolojileri dersinin eğitim durumları ve sınav durumları öğeleri öğretmen adaylarını süreçte aktif kılacak şekilde tasarlandığı anlaşılmaktadır. Literatürde öğretim teknolojileri dersini yürüten öğretim üyelerinin, öğretmen adaylarını araştırmaya yönlendiren bir süreç geliştirmesi gerektiği

vurgulanmaktadır (Sönmez, Dilber, Alver, Aksakallı ve Karaman, 2006). Bununla birlikte öğretim teknolojileri ders sürecinde yalnızca öğretmen adaylarının aktif değil, sürecin yöneticisi öğretim üyesi de aktif bir şekilde öğretmen adayları ile iş birliği içinde çalışmalarını gerçekleştirmelidir (Kuloğlu, 2019). Böylece dersin daha verimli geçeceği ve öğretmen adaylarının deneyim kazanmalarına katkı sunacağı belirtilebilir. Sınıflarda materyal ve teknoloji kullanımı öğrencilerde kalıcılığı daha da artıracaktır (Alım, 2012). Kablan, Topan ve Erkan (2013) tarafından gerçekleştirilen benzer bir araştırmada materyal kullanımının akademik başarıyı artırdığı sonucu vurgulanmıştır. Bu araştırmadaki gibi öğretmen adayları lisans eğitiminde öğretim teknolojileri dersini aktif, verimli ve etkili şekilde uyguladıklarında sınıflarında ihtiyaç duyacakları deneyimleri sağlayacaktır.

Öğretmen adaylarının derse yönelik tutumlarını belirlemek için ölçek uygulanmış ve analizleri yapılmıştır. Yapılan analizlere göre öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan yapılan görüşmeler neticesinde öğretim teknolojileri dersinin hedefleri, içerikleri, eğitim durumları ve sınav durumları öğelerinin genel olarak birbiri ile uyumlu ilerlediği ve öğretmen adaylarının görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu belirtilebilir. Her iki yöntemin birlikte kullanılması güvenilir sonuçlar çıkması adına, karma yöntemin en önemli üstünlüğü olarak belirtilebilir (Butgel Tunalı, Gözü ve Özen, 2016). Araştırma kullanılan nitel ve nicel yöntemlerin birbiri ile uyumlu olduğu ifade edilebilir. Bu kapsamda yapılan analizlerle öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri dersine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin birbirini destekler nitelikte olduğu belirtilebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre hem öğretim üyelerinin hem de öğretmen adaylarının ders hedeflerine ulaşmak için yürütülen etkinlikler için ders süresinin yeterli olmamasına nedeniyle sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca, grup çalışmalarında sınıfların kalabalık olmasından dolayı birtakım güçlükler yaşandığı belirtilebilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının grup çalışmalarında tıpkı bu derste uygulandığı gibi akran değerlendirmesi ön plana çıkartılmalıdır. Ayrıca, ders kapsamında yapacakları uygulamalar ve gruplar hem öğretmen adaylarının ve hem de öğretim üyesinin ortak kararı ile oluşturulmalıdır (Kuloğlu, 2019; Sönmez vd. 2006). Ayrıca, dersin daha iyi işlenebilmesi için sınıf mevcutlarının düzenlenmesi, zaman sıkıntısının giderilmesi, teknik ve teknolojik destek sağlanması ve okullarla iş birliğinin yapılması gerekmektedir. Kuloğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının bu önerilere benzer öneriler (uygulama yapılmasına yönelik ders olması, teknolojik gelişmelerin yakından takip edilmesi gerektiğini, dönem sonunda sergi olması gerektiği gibi) sundukları belirtilebilir. Sönmez vd. (2006) tarafından yapılan bir başka çalışmada öğretmen adayları tarafından geliştirilen materyallerin mesleki uygulama derslerinde aktif bir şekilde kullanılması önerisi sunulmuştur. Okul öncesi öğretmenliği programındaki öğretim teknolojileri ders programının değerlendirildiği bu çalışmaya göre programın öğretmen adayları üzerinde olumlu anlamda etkili olduğu ve programın uygulanmasına devam edilmesi gerektiği ancak çalışma çerçevesinde belirlenen sorunların ortadan kaldırılması için düzenlemeler yapılması gerektiği de ifade edilebilir. Bununla birlikte çalışmadan elde edilen veriler ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

- Öğretim üyelerinin dersin daha etkili şekilde uygulanmasına yönelik yaptıkları öneriler uygulamaların okul öncesi eğitim programına göre uyarlanması yönündedir. Bu bağlamda öğretim teknolojileri dersinin izlencesine okul öncesi eğitim programına göre uyarlanan etkinlikler eklenebilir.
- Ders içeriği ile haftalık uygulama süresi konusunda uyumsuzlukların yaşandığı belirtildiği için ders içeriğindeki teorik bilgiler ve uygulama çalışmaları, haftalık ders saati baz alınarak yenilenebilir.
- Öğretmen adayı sayısı ile ders uygulamaları hususunda sıkıntıların yaşandığı belirtildiğinden ve ders uygulama ağırlıklı bir ders olduğundan haftalık ders saat süresi ve sınıf mevcutları göz önüne alınarak etkinlikler ve uygulamalar yeniden yapılandırılabilir. Ders için sınıfların şubeye ayrılması düşünülebilir.
- Öğretim teknolojilerinin ve materyal kullanımındaki uygulama eksikliklerinin tamamlanması adına öğretim teknolojileri dersi için eğitim fakültelerinde uygun bir paylaşım ortamı oluşturulmalı ve bu paylaşım ortamları hem fakülte bünyesinde fiziki

olarak hem de daha çok iş birliği ve paylaşım olabilmesi adına dijital olarak oluşturulmalıdır.

- Eğitim durumlarında yer alan grup çalışmaları sırasında ortaya çıkan sorunları en aza indireyecek çalışmalar olarak ısınma etkinliklerine, örnek olarak ürün/materyal paylaşımlarının yapılması gibi dersin etkinliğini artıracak çalışmalara ağırlık verilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmacıların her biri çalışmaya eşit oranda katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

Araştırmada herhangi bir yönden çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akalan, M. E. (2012). *Bilgisayar destekli programlı öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı. Ankara.
- Akgün, F. (2020). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretim materyallerinden yararlanmaya yönelik öz-yeterlikleri ve öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 412-428.
- Alım, M. (2012). Coğrafya dersleri için materyal tasarımı. *Eastern Geographical Review*, 17(27), 73-84. <https://doi.org/2455/ataunidcd.31268>
- Aydın, M. K. ve Bavlı, B. (2019). *Program değerlendirme alternatif yaklaşımlar ve uygulama rehberi*. Pegem Akademi.
- Bozpolat, E. ve Arslan, A. (2018). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilişkin görüşleri. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 60-84. <https://doi.org/10.19160/ijer.463977>
- Butgel Tunalı, S., Gözü, Ö. ve Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması "Karma araştırma yöntemi". *Kurgu*, 24(2), 106-112. <https://doi.org/59643/kurgu.859556>
- Creswell, J.W., and Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. (2nd ed.). Sage Publications.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2018). Okul öncesi öğretmenliği lisans programının özel alan öğretmen yeterlikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 692-707. <https://doi.org/10.21733/ibad.425487>
- Çelik, T. (2020). Sosyal bilim derslerini dijital materyallerle bütünleştirme sürecinde öğretmen aday görüşleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1407-1422.
- Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilişkin görüşleri. *Researcher: Social Science Studies*. 5(4). 770-789. <http://doi.org/10.18301/rss.385>

- Çetin, B., Bağçeci, B., Kinay, A. ve Şimşek, Ö. (2013). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 697-713. http://doi.org/10.9761/JASSS_565
- Grimm, L. G., and Yarnold, P. R. (1995). *Reading and understanding multivariate statistics*. American Psychological Association.
- İlhan, S. (2011). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1692>
- Karal, H., Reisoğlu, İ. ve Günaydın, E. (2010). İlköğretim bilişim teknolojileri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 46-64.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). Guilford.
- Kuloğlu, A. (2019). Öğretmen adaylarına göre öğretim teknolojileri ve materyal tasarım dersi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(1), 33-44. <https://doi.org/10.33907/turkjes.494405>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. MEB.
- Selçuk, G. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 526-543.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (17. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Sönmez, E., Dilber, R., Alver, B., Aksakallı, A. ve Karaman, İ. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin öğrenci açısından önemine yönelik bir araştırma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 113-119. <https://doi.org/2774/ataunikkefd.37146>
- Tuğrul, B. (2005). Çocuğun gelişiminde anaokulu eğitiminin önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 6(62), 1-3.
- Utkugün, C. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi uygulamaları ve geri bildirimler hakkında görüş ve deneyimleri. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 6(2), 76-93.
- Ünver, N. (2020). Okulöncesi eğitim programını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 891-909. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.697826>
- Yazar, T. (2015). Prospective teachers' opinions about instructional technologies and material design course. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOCIS)*, 5(9), 23-34.
- Yeşil, R. ve Şahan, E. (2015). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 123-143. <https://doi.org/59449/kefad.854077>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu, (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları.*

Yükseköğretim Kurulu, (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları: Programların güncelleme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları.*

Yüksel, A. N. (2020). Nitel bir araştırma tekniği olarak: Görüşme. *Social Sciences Studies Journal (Sssjournal)*,6(56), 547-552. <http://doi.org/10.26449/sss.j.2099>

Extended Abstract

Introduction

In education faculties, the Instructional Technologies course is mandatory so that teacher candidates can effectively use instructional Technologies in the profession. This course, which has an importance in terms of teacher education, should be carried out properly by the instructors, and the importance of the course should be taught to the students (Çelikkaya and Kürümlüoğlu, 2017). In this context, the opinions of the instructors and students about the instructional technologies course in the preschool teaching program, in which the design and use of materials are intense, will be sought. Since the views of lecturers and teacher candidates are sought, it is also aimed to make a participant-oriented program evaluation. The responsive evaluation model which is one of the participant-oriented evaluation approaches include the natural methods that people apply when evaluating things. Stake emphasized being reflective of the realities of the program, participants' reactions, concerns, and other issues (Aydın and Bavlı, 2019).

The study aims to evaluate the instructional technologies course program in the preschool teaching undergraduate program with the responsive evaluation model. In addition, it is aimed at explaining the objectives, contents, instructional activities, and measurement and evaluation of the instructional technologies course, to determine the attitudes of the students towards the instructional technologies lesson, and determine the difficulties encountered in the implementation phase of the lesson and suggestions for its development based on the opinions of the participants. It is also critical to consult the opinions of teacher candidates and instructors, constituting an significant place in the education system, which has an important place in terms of teacher training (Akalan, 2012; Tuğrul, 2005).

In the research conducted within this framework, answers were sought to the following sub-problems:

- How is the program of the instructional technologies course in the preschool teaching undergraduate program structured?
- What are the attitudes of students towards the instructional technologies course in the preschool teaching undergraduate program?
- What are the opinions of students and faculty members regarding the objectives of the instructional technologies course in the preschool teaching undergraduate program?
- What are the opinions of students and faculty members regarding the subjects of the instructional technologies course in the undergraduate program of preschool teaching?
- What are the opinions of students and faculty members regarding the educational status of the instructional technologies course in the preschool teaching undergraduate program?
- What are the opinions of students and faculty members regarding the testing situations of the instructional technologies course in the undergraduate program of preschool teaching?
- What are the problems faced by students and instructors in the instructional technologies course in the preschool teaching undergraduate program?
- What are the opinions of students and faculty members regarding the more effective implementation of the instructional technologies curriculum?
- What is the relationship between students' attitudes and opinions towards the instructional technologies course in the preschool teaching undergraduate program?

Method

The current research was designed in a mixed research model with a convergent parallel (triangulation) pattern. Mixed research involves the collection, analysis and interpretation of qualitative and quantitative research data from a single study or studies (Butgel Tunalı, Gözü and Özen, 2016; Creswell and Plano Clark, 2011). In the convergent parallel (triangulation) design,

qualitative and quantitative data are interpreted by comparing them with each other. The aim is to diversify the data obtained in this design and relate it to research questions. The qualitative dimension of this research, having both qualitative and quantitative dimensions, consisting of interviews with faculty members, and the quantitative dimension consists of the opinions received within the framework of the scale applied to the students. Interview, one of the data collection tools in qualitative research, was used to answer the research questions. Quantitative research, on the other hand, in its most general definition, is empirical research in which the data is in the form of numbers (Yıldırım and Şimşek, 2021).

The study group comprises 4 lecturers and 56 students at the Faculty of Education in the 2022-2023 academic year. In the research, course documents, "Attitude Scale Towards Instructional Technologies and Material Design Course" (Çetin et al., 2013), and semi-structured interview forms developed by the researchers are used to get the opinions of preservice teachers and lecturers. Within the research scope, the data analyses conducted on course documents, the scales and the interviews were made.

Findings

When the course documents are examined, it can be indicated that it consists of "Course Description", "Course Objectives", "Course Principles", "Course Readings", "Additional Resources", "Course Content", "Course Requirements and Grading", "Assessment" and "Course Activities Calendar". When the attitude scale results of the pre-service teachers are examined, it is clear that their attitudes towards the instructional technologies course are at a high level. While the lecturers and students stated that the program was generally suitable, they also emphasized that course duration and practice improvements should be made.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In light of the documents, it can be mentioned that the course is associated with the content shared within the scope of the HEC, and the course syllabus prepared by the lecturer is also prepared in accordance with this framework. If the curriculum is carried out with appropriate methods and techniques, it will be able to achieve its purpose (Çamlıbel Çakmak, 2018). Students' attitudes toward instructional technologies are at a high level. However, the opinions of the lecturers and students about the objectives, content, instructional activities, and evaluation of the instructional technologies course are generally positive. In this context, it can be concluded that this research's quantitative and qualitative findings, designed with a convergent parallel (diversification) design support each other. In fact, the literature emphasizes that the instructor conducting the instructional technologies course should develop a process that directs the students to research (Sönmez et al. 2006). In addition, the students and lecturers should carry out studies in cooperation in the instructional technologies course (Kuloğlu, 2019). Another result of the research is that both lecturers and students have difficulties in group work and in favor of short course hours. For this reason, the selection of the applications to be made by the students within the scope of the course and the formation of the group should be formed by the joint decision of both the students and the lecturers (Kuloğlu, 2019).

In the light of the data obtained from the study, the following suggestions can be made for practitioners and researchers:

- The suggestions made by the faculty members for the more effective implementation of the course are to adapt the practices according to the preschool curriculum. In this context, activities adapted to the preschool curriculum are to be added to the syllabus of the instructional technologies course.
- Since it has been stated that there are conflicts between the course content and the weekly practice time, the theoretical information and practice studies in the course content may be revised based on the weekly course hours.

- Since it is claimed that there are problems regarding the number of students and course practices, and since the course is a practice-oriented course, its activities and practices can be restructured by taking into account the weekly course hours and class sizes.
- In order to complete the application deficiencies in the use of instructional technologies and materials, a suitable sharing environment should be created in education faculties for the instructional technologies course, and these sharing environments ought to be created both physically within the faculty and as a digital area for more cooperation and sharing.
- Focus can be given to activities that reduce the problems that arise from group work in the educational situations of the course, such as warm-up activities, and studies that will increase the effectiveness of student material sharing.

EK-1

Öğretim Elemanı Görüşme Soruları

1. Öğretim teknolojileri dersinin programının hedeflerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Öğretim teknolojileri dersinin programında yer alan konuların kapsamının yeterliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Öğretim teknolojileri dersinde hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz?
4. Öğretim teknolojileri dersi kapsamında hangi ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uyguluyorsunuz?
5. Öğretim teknolojileri dersinde sizin ve öğrencilerinizin karşılaştığınız sorunlar var mı? Varsa örnek vererek açıklayınız?
6. Öğretim teknolojileri dersinin programı, son yıllarda gündemde olan uzaktan eğitime yönelik bakışınızı etkiledi mi? Neden?
7. Öğretim teknolojileri ders programının daha etkili bir şekilde uygulanmasına ilişkin önerileriniz nelerdir?

Öğrenci Odak Grup Görüşmesi Soruları

1. Öğretim teknolojileri dersinin hedefleri (kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler) ile ilgili neler düşünüyorsunuz?
2. Öğretim teknolojileri dersinin konularına ilişkin neler düşünüyorsunuz?
3. Öğretim teknolojileri dersinin öğretim sürecinin yeterliğine (kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine, materyallerine) ilişkin neler düşünüyorsunuz?
4. Öğretim teknolojileri dersinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin neler düşünüyorsunuz?
5. Öğretim teknolojileri dersinde karşılaştığınız sorunlar var mı? Varsa örnek vererek açıklayınız?
6. Öğretim teknolojileri dersinin programı, son yıllarda gündemde olan uzaktan eğitime yönelik bakışınızı etkiledi mi? Neden?
7. Bu dersin daha etkili bir şekilde uygulanmasına ilişkin önerileriniz nelerdir?

Shaping Digital Entrepreneurship: IT Students' Decision-Making Styles and Entrepreneurial Orientation

Üzeyir FİDAN
Uşak Üniversitesi
uzeyir.fidan@usak.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-3451-4344

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1468300

Geliş Tarihi: 15.04.2024

Revize Tarihi: 30.07.2024

Kabul Tarihi: 20.08.2024

Atf Bilgisi

Fidan, Ü. (2024). Shaping digital entrepreneurship: IT students' decision-making styles and entrepreneurial orientation. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 563-578.

ABSTRACT

Currently, entrepreneurship is recognized as a significant professional choice, and education in informatics enhances the prospects for digital entrepreneurship. This study seeks to analyze the influence of decision-making methods and demographic factors of IT students in Türkiye on their entrepreneurial inclinations. The study employed a quantitative methodology and gathered data from a sample of 736 IT students via a survey. The data were analyzed using descriptive statistics and cluster analysis. The results indicated that the rational decision-making style was the most prevalent among 51.9% of the participants, while the intuitive style was observed in 7.1% and a balanced approach was adopted by 41%. Men exhibit a higher level of entrepreneurial intention compared to women, as measured by gender. The age variable reveals that the highest level of entrepreneurial aspiration occurs within the age range of 28-32. Findings has shown that receiving support from one's family has a beneficial impact on the desire to become an entrepreneur, encompassing both financial and spiritual aspects. Moreover, the existence of prior entrepreneurial individuals within the family further enhances entrepreneurial inclination. In conclusion, this research uncovers the necessary measures to comprehend and bolster the entrepreneurial aptitude of IT students.

Keywords: Digital entrepreneurship, data mining, cluster analysis, decision-making styles, entrepreneurial orientation.

Dijital Girişimciliği Şekillendirmek: BT Öğrencilerinin Karar Verme Tarzları ve Girişimcilik Eğilimleri

ÖZ

Günümüzde girişimcilik önemli bir mesleki tercih olarak kabul edilmekte ve bilişim eğitimi dijital girişimcilğe yönelik beklentileri artırmaktadır. Bu çalışma, Türkiye'deki BT öğrencilerinin karar verme yöntemlerinin ve demografik faktörlerinin girişimcilik eğilimleri üzerindeki etkisini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada nicel bir metodoloji kullanılmış ve 736 BT öğrencisinden oluşan bir örneklemden anket yoluyla veri toplanmıştır. Veriler tanımlayıcı istatistikler ve küme analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, rasyonel karar verme tarzının katılımcıların %51.9'u arasında en yaygın olduğunu, sezgisel tarzın %7.1'de görüldüğünü ve dengeli bir yaklaşımın %41 tarafından benimsendiğini göstermiştir. Cinsiyete göre ölçüldüğünde, erkekler kadınlara kıyasla daha yüksek düzeyde girişimcilik niyeti sergilemektedir. Yaş değişkeni, en yüksek girişimcilik niyetinin 28-32 yaş aralığında gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bulgular, kişinin ailesinden destek almasının girişimci olma arzusu üzerinde hem maddi hem de manevi yönleri kapsayan faydalı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca, aile içinde daha önce girişimci olmuş bireylerin varlığı girişimcilik eğilimini daha da artırmaktadır. Sonuç olarak, bu araştırma BT öğrencilerinin girişimcilik yeteneklerini anlamak ve desteklemek için gerekli önlemleri ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital girişimcilik, veri madenciliği, kümeleme analizi, karar verme stilleri, girişimcilik yönelimi.

Introduction

The notion of entrepreneurship has gained significant prominence and backing as a viable career trajectory, particularly in recent times. The concept's beginnings can be traced back to Cantillon's initial description of entrepreneurship in 1755 (Hébert and Link, 1989, s.41). During the early 20th century, the principles of entrepreneurship started to gain more power due to the introduction of the modern management method proposed by influential philosophers like Taylor and Fayol (Muldoon, Bendickson, Gur, and Murphy, 2022, s.407). Joseph Schumpeter's concept in 1934 established the fundamental principles of entrepreneurship as it is understood in the present day.

According to Schumpeter, entrepreneurship is the act of introducing new ideas and making significant changes to the current state of affairs (Śledzik, 2013, s.92). The current consensus broadly acknowledges this concept, which posits that entrepreneurs conceive novel ideas, execute them, and consequently generate a profound impact on the economy.

The swift advancement of digital technology and their extensive application in various aspects of our lives has resulted in the migration of the concept of entrepreneurship to this domain. Digital entrepreneurship refers to the assessment of novel company prospects and the provision of inventive products and services through the utilization of the internet and information-communication technologies (Kraus, Palmer, Kailer, Kallinger and Spitzer, 2019, s.361; Akhter, 2017, s.40). Contrary to conventional methods of entrepreneurship, digital entrepreneurs focus on technical advancements and strive to transform them into favorable circumstances. The advent of digital technologies, such as the internet, mobile applications, cloud computing, artificial intelligence, big data analytics, and blockchain, facilitates the establishment of novel business models. Entrepreneurs in the digital realm leverage these technology opportunities to cultivate inventive ideas and generate value. The idea of "creative destruction" coined by Schumpeter encapsulates the fundamental nature of digital entrepreneurship (Xing and Sharif, 2020, s.2).

Entrepreneurs in the digital realm are constructing innovative company models by challenging and overthrowing established structures. Through this process, they rejuvenate conventional industries and assume a revolutionary function in the economy. Hence, digital entrepreneurship can be regarded as a contemporary manifestation of Schumpeter's entrepreneurial methodology. Digital entrepreneurship is crucial for fostering creative solutions and plays a significant role in generating employment opportunities. When seen in this particular framework, individuals who cultivate entrepreneurial inclinations during their university studies and have the chance to equip themselves in this domain are more inclined to build and advance their own enterprises once completing their study. The IT sector is drawn to the prospects presented by technology and inventive business concepts. Entrepreneurship necessitates the utilization of both analytical reasoning and creative intuition, while also encompassing unforeseeable hazards. Hence, the tactics employed in the process of decision-making hold significant significance. The dynamic and ever-evolving nature of the IT industry necessitates entrepreneurs to make adaptable and precise selections.

The present study aimed to investigate the entrepreneurial inclinations and decision-making approaches of IT students by focusing on the following research questions:

- RQ1. Do demographic characteristics influence one's entrepreneurial decision?
- RQ2. Does family support have a significant impact on entrepreneurial decision-making?
- RQ3. Does the presence of entrepreneurs in the family influence the entrepreneurial decision?
- RQ4. Do incentive policies have a significant impact on entrepreneurial decision-making?
- RQ5. What is the predominant decision-making approach in entrepreneurship?
- RQ6. What are the distinct groups that emerge based on decision-making styles and entrepreneurial orientations, and what are the defining characteristics of these groups?

The purpose of these research questions is to analyze the entrepreneurial inclinations and decision-making approaches of IT students from a multidimensional viewpoint. The research encompasses environmental influences, which encompass demographics, education, family, government incentives, and human decision-making patterns. The study's findings will enhance comprehension of the entrepreneurial capacity of IT students and facilitate the formulation of strategies to harness this capacity.

In the contemporary day, characterized by swift advancements in technology, the process of digitization has become an inescapable and undeniable reality. The process of digitization revolutionizes conventional company practices and presents novel prospects. Within this particular setting, the notion of digital entrepreneurship becomes prominent. Several variables impact individuals' decisions regarding digital entrepreneurship.

Risk-Taking

There is a complex and multidimensional relationship between risk-taking propensity and decision-making processes. Individuals' risk perceptions, emotional reactions, and the situations they are in significantly determine the quality and outcome of their decisions (Özkara and Bozkurt, 2024, s.32; Güneş and Şekerdil, 2024, s.15). Therefore, understanding the risk-taking propensity of individuals is of great importance for more effective management of decisions made under uncertainty.

Risk-taking propensity is an important concept that defines the extent to which individuals make risky decisions under conditions of uncertainty and plays a critical role in decision-making processes (Demir and Sözüer, 2024, s.154; Üngör, 2021, s.201; Sarıkaya and Atsan, 2021, s.603). This propensity is directly related to individuals' risk perceptions and how they manage these risks. Risk-prone individuals tend towards options that have the potential for high gains despite uncertainties, while risk-averse individuals prefer safer and more predictable options (Kıran and Bozkurt, 2020, s.1206). The interaction of cognitive and emotional factors is decisive in this process; how individuals perceive risks and their reactions to these risks affect the quality of their decisions.

Innovativeness

Innovation refers to the capacity of individuals or organizations to develop and implement new ideas, products, services or processes. This capacity is closely related to decision-making processes, as an innovative approach often requires looking at the current situation from a different perspective and going beyond traditional decision-making methods (Menteşe and Menteşe, 2023, s.166).

The relationship between innovation and decision making is directly linked to the capacity of individuals and organizations to generate and implement creative solutions to the problems they face. An innovative approach enriches decision-making processes and enables more flexible, creative and strategic decisions (Andersen, Aagaard and Magnusson, 2022, s.23). Therefore, innovation stands out as an indispensable element of successful decision-making processes, especially in environments of high uncertainty and competition.

Proactiveness

Proactivity is the tendency of individuals or organizations to anticipate problems that may arise in the future, take precautions and seize opportunities before these problems occur (Güneş and Şekerdil, 2024, s.15). This approach plays an important role in decision-making processes because proactive individuals and organizations have the capacity to make more strategic and effective decisions by minimizing uncertainty and risks (Güven, 2020, s.848).

This relationship between proactivity and decision making also improves the speed and quality of decision making. Instead of reactively responding after the fact, proactive individuals and organizations optimize their decision-making by planning ahead and assessing risks. This enables them to be more successful in achieving their strategic goals.

In addition to decision-making styles and individual entrepreneurial inclination, several contextual aspects also emerge as influential factors in entrepreneurial decision-making. Various environmental factors, including demographic features, education level, familial support, presence of an entrepreneur in the family, and government incentives, can influence individuals' decisions toward entrepreneurship.

Demographic Characteristics

Multiple research have been conducted to investigate the impact of gender on entrepreneurial intention. Several research indicate that men have higher entrepreneurial inclinations than women (Agyemang, Deh and Asuamah, 2013, s.38; Grilo and Thurik, 2005, s.444; Matthews and Moser, 1995, s.366). An inherent factor contributing to this predicament is the greater burden of family duties borne by women in comparison to men. Verheul, Thurik, Grilo and van der Zwan (2012, s.339) found that women's entrepreneurial enthusiasm was adversely affected by the household obligations they undertook. Gender roles and cultural conventions are key issues that restrict women's engagement in entrepreneurial endeavors. Within the conventional family framework, women assume duties such as domestic chores and childcare, which hinders their ability to assess entrepreneurial prospects.

Age is a significant variable that is often examined in demographic research (Agyemang et al., 2013, s.38). According to Levesque and Minniti's (2006, s.180) study, the age group with the highest level of entrepreneurship activity was between 25 and 44 years old. Parker (2009, s.36) asserts that the correlation between age and the likelihood of becoming an entrepreneur is a significant implication in the field of entrepreneurship. While research has explored demographic characteristics beyond age and gender, it is widely recognized that gender and age variables hold significant importance in the literature.

Vocational Education

Researchers have examined the impact of the education component on entrepreneurial inclination from several perspectives. According to Lee, Chang and Lim (2005, s.41), education has a significant influence in giving individuals an entrepreneurial identity. According to Li and Islam (2021, s.9), vocational education has a substantial impact on entrepreneurial inclinations. Ndofirepi and Rambe (2017, s.197) asserted that promoting entrepreneurship training is essential for enhancing individuals' entrepreneurial intents. Conversely, certain academics have proposed that people's educational attainment does not significantly influence their inclination towards entrepreneurship. According to the research conducted by Grilo and Irigoyen (2006, s.315), it was determined that the amount of education does not have an impact on entrepreneurial inclination. These varied viewpoints indicate that the impact of education on entrepreneurial inclination should be analyzed from multiple angles. Various factors, including the content, duration, type of education, and the skills it imparts, might have various effects on entrepreneurial intention.

Family Support

The literature has not extensively examined the role of family support in the entrepreneurial process compared to other variables, however it is a crucial component. In the process of starting a new business, families play a role in nurturing and supporting the endeavor by offering guidance, financial resources, and access to information and communication channels (Edelman, Manolova, Shirokova and Tsukanova, 2016, s.429). Family support is crucial throughout the initial phases of the entrepreneurial endeavor. According to Kim, Aldrich and Keister (2006, s.7), the initial funding provided by families, particularly in terms of finances, enables numerous entrepreneurs to transform their aspirations into actuality.

Family assistance in the entrepreneurial process includes moral support as a significant aspect. Entrepreneurship is a challenging and unpredictable journey, and having the support of family members can help in navigating through problems (Makandwa and de Klerk, 2024, s.62). The new entrepreneur's desire and tenacity are enhanced by the trust and belief of his family members. According to Barnir and McLaughlin (2011, s.387), the existence of family members who are entrepreneurs is believed to have a beneficial impact on an individual's intention and achievement in entrepreneurship.

Incentive Policies

The impact of countries implementing policies that promote entrepreneurship on the entrepreneurial ecosystem is believed to be good, although study findings on this matter are inconsistent. Although several research indicate that incentive policies have little impact on the expansion of entrepreneurial activity or may even have a detrimental effect, other studies demonstrate that these policies provide support for entrepreneurship.

Tuszynski and Stansel (2018, s.237) found a significant inverse correlation between development incentives and patent activity, concluding that economic development incentive schemes are unlikely to stimulate entrepreneurial activity. However, according to Fazio, Guzman and Stern (2020, s.201), government R&D tax credits can potentially stimulate entrepreneurship. Zulfiqar, Ansar, Ali, Hassan, Bilal and Rahman (2022, s.2220) demonstrate that there is a favorable indirect correlation between entrepreneurial intention and the perceived worth of socio-economic resources. According to Wolf (2002, s.2), the innovation policies of a nation or region have the potential to both foster innovation and economic growth, as well as impede progress. The outcome of this situation can differ based on variables such as the structure, execution, and intended recipients of incentive policies.

Methodology

This section provides an introduction to the research model and sample group, as well as explanations of the data acquisition procedure, analysis methodologies, and ethical principles.

Research Model

In the study, a survey design, which is one of the quantitative research methods, was used. The survey design is a research approach that aims to describe a current or past situation as it is (Karasar, 2012, p.77).

Data Collection Tools

The study collected data using a questionnaire that included demographic questions, decision factors, a scale to measure rational and intuitive decision styles, and a scale to measure individual entrepreneurial orientation. The rational and intuitive decision styles scale is a 10-item scale that was originally established by Hamilton, Shih and Mohammed (2016) and later modified into Turkish by Yakup, Soyer and Keskinoglu (2020). The Individual Entrepreneurial Orientation Scale is a 10-item measure created by Bolton and Lane (2012) and modified into Turkish by Ercan and Yıldiran (2021). The decision variables in the questionnaire form were derived from the literature study and encompass external elements that have the potential to influence entrepreneurial intention.

Data Collection and Analysis

Following the completion of the field research, reliability evaluations were performed. The reliability test for the scales yielded factor-based and scale-based Cronbach Alpha scores. The Rationality factor yielded a value of 0.866, the Intuitiveness factor yielded a value of 0.882, and the overall rating for the first scale was 0.888. In the same manner, the study yielded results of 0.761 for the Risk-Taking component, 0.785 for Innovativeness, 0.794 for Proactiveness, and 0.844 for the overall scale on the other scale utilized in the study. Based on the results, it is evident that the reliability levels of the scales above the acceptable threshold.

The questionnaire form utilized a five-point Likert scale, ranging from "Strongly Disagree" as the lowest level to "Strongly Agree" as the highest level. To facilitate data interpretation, the age variable was separated into five groups using an equal width technique. Furthermore, to facilitate the understanding of the average scores derived from the factors, the following categorizations were

employed: scores between 1 and 2.33 were considered low, scores between 2.34 and 3.67 were considered mid, and scores between 3.68 and 5.00 were considered high (Landell, 1997, s.26).

Ethics of the Study

The questionnaire form was used to collect data after obtaining ethical approval from the Usak University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board, as per their decision dated 23.11.2022 and numbered 2022-159.

Results

Online surveys were distributed to students and alumni of Computer Programming departments at universities in Türkiye. The questionnaires were distributed to the students through academic advisors, in addition to being personally handed to them. The data collection process lasted approximately four months and the results were analyzed using the SPSS software.

Table 1
Demographic Characteristics of Participants

Variables	Categories	Frequency	Percentage
Gender	Female	387	52.58
	Male	349	47.42
	Total	736	100.00
Age	18-22	462	62.77
	23-27	141	19.16
	28-32	54	7.34
	33-37	45	6.11
	38 +	34	4.62
	Total	736	100.00
Marital Status	Single	631	85.73
	Married	105	14.27
	Total	736	100.00
Education Level (continuing level)	Associate Degree	615	83.56
	Bachelor's Degree	100	13.59
	Postgraduate	21	2.85
	Total	736	100.00
Type of High School Education	Vocational Training	270	36.68
	Other	466	63.32
	Total	736	100.00
Work Status	Public	69	9.38
	Private	136	18.48
	Entrepreneur	76	10.33
	Not working	455	61.82
	Total	736	100.00

Table 1 provides a concise overview of the demographic traits of the persons who took part in the study. The table displays the frequency and percentage data that indicate the distribution of participants based on their gender, age, marital status, education level, kind of high school education, and employment status. The gender distribution of the participants was 52.6% female and 47.4% male. Upon analyzing the age distribution, it is remarkable that a significant majority of the participants (62.8%) fall between the age range of 18-22. Next, the 23-27 age group accounts for 19.2%. The percentage of participants in the age range of 28-32 is 7.3%, whereas the overall percentage of participants aged 33 and above is 10.7%. Regarding marital status, the majority of participants, specifically 85.7%, are single, while only a small proportion, specifically 14.3%, are married. The majority of participants (83.6%) possess an associate's degree in terms of their educational attainment.

The percentage of undergraduate students is 13.6%, whilst the percentage of graduate students is 2.9%. Upon analysis of the high school education, it is evident that 36.7% of the participants obtained vocational education, whilst 63.3% graduated from high schools of different sorts. Upon analyzing the job situation, it becomes evident that 61.8% of the participants are unemployed, 18.5% are working in the private sector, 10.3% are entrepreneurs, and 9.4% work in the public sector.

Upon analyzing the demographic data in the Table 1, it is evident that the gender distribution of the participants is about equal. Nevertheless, there is a propensity for the age and education level distributions to be pushed towards lower values. The research primarily targets persons who are currently enrolled in or have completed vocational schools, as evidenced by the majority of participants falling within the age range of 18-22 and studying at the associate degree level. While there are limitations to generalizing the research results, the study provides significant insights on the entrepreneurial inclinations of vocational school students and graduates. The study examines the influence of entrepreneurial orientation and decision-making styles on IT students, who are considered the entrepreneurs of the future.

To directly ascertain the participants' entrepreneurial intentions, they were instructed to complete the line "For the remainder of my life, ...". Out of the participants, 35.5% expressed their intention to pursue a career in a public organization, while 14.9% indicated their preference for working in the private sector. The remaining 49.6% stated their plans to embark on an entrepreneurial journey by building their own initiative.

To address RQ1, we investigated the correlation between demographic characteristics and direct entrepreneurial intention. Initially, an investigation was conducted to determine if there is a difference in entrepreneurial decision-making based on the variable of gender. Given that the entrepreneurial decision is a categorical variable, the association was assessed using the Pearson Chi-Square test. The result of $\chi^2_{(1)}=31.49$ with a p-value of $0 < 0.05$ indicates that there is a significant difference in entrepreneurship decision based on gender. 60.5% of males engage in entrepreneurship planning, while 39.8% of women engage in entrepreneurship planning.

When examining the impact of age variable on the decision to become an entrepreneur, there is a significant difference observed with a result of $\chi^2_{(4)}=18.903$, $p = 0 < 0.05$. Among individuals aged 28-32, a significant majority of 66.7% have aspirations to become entrepreneurs. In contrast, just 43.7% of individuals aged 18-22 have similar ambitions.

Upon analyzing the variable of continuing education level, it is evident that there is no discernible distinction with the result $\chi^2_{(2)}=0.815$, $p = 0.665 > 0.05$. While there is a correlation between higher levels of education and an increased desire to become an entrepreneur, the data does not indicate any significant statistical difference. Similarly, there is no significant difference in the variable of high school education type, as indicated by the $\chi^2_{(1)}$ value of 0.084 and a p-value of 0.771, which is more than the significance level of 0.05.

Table 2
Family Influence on Entrepreneurship Decision

	<i>Family support has a positive effect on my entrepreneurial decision.</i>		<i>The presence of entrepreneurs in the family has a positive effect on my entrepreneurial decision.</i>	
	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
Strongly agree	360	48.91	313	42.53
Agree	203	27.58	203	27.58
Undecided	96	13.04	121	16.44
Disagree	40	5.43	52	7.07
Strongly disagree	37	5.03	47	6.39
Total	736	100.00	736	100.00

The specific answers to the research questions regarding the influence of family support and the presence of entrepreneurial family members are displayed in Table 2. The responses provided for both research inquiries indicate that familial assistance and the existence of an entrepreneur within the family exert a noteworthy and favorable influence on the choice to pursue entrepreneurship.

The findings of the study examining the impact of incentive policies on entrepreneurial decision-making are displayed in Table 3.

Table 3
Incentive Policies on Entrepreneurship Decision

<i>Incentives offered by the country's government (tax reductions, grants, interest-free loans, etc.) have a positive impact on my decision to become an entrepreneur.</i>		
	Frequency	Percentage
Strongly agree	316	42.93
Agree	187	25.41
Undecided	130	17.66
Disagree	44	5.98
Strongly disagree	59	8.02
Total	736	100.00

Another study topic investigated the impact of the dominant decision-making approach, and the results are displayed in Table 4.

Table 4
Dominant Decision-Making Approach on Entrepreneurship Decision

Decision-Making Approach	Sub-level	Frequency	Percentage	Percentage of Positive Entrepreneurship
Rational Decision-Making Dominant	-	382	51.90	49.51
Intuitive Decision-Making Dominant	-	52	7.07	59.62
Non-Dominant Decision-Making	High	251	34.10	49.84
	Mid	47	6.39	34.02
	Low	4	.54	.00
Total		736	100.0	

This RQ aimed to investigate the correlation between decision-making styles and entrepreneurial inclinations of the participants. According to the data presented in Table 4, the rational decision-making style was the most prevalent among 51.9% of the participants. Additionally, within this group, 49.5% expressed their intention to pursue entrepreneurship. Conversely, the percentage of individuals exhibiting an intuitive decision-making style was determined to be 7.1%, and among this group, 59.6% expressed an intention to pursue entrepreneurship. When decision-making styles are evenly distributed, 41% of the participants fall into this category. It was shown that 34.1% of the participants in this group had a well-balanced distribution of decision-making styles, while 49.8% of them expressed a desire to become an entrepreneur.

These findings demonstrate the impact of decision-making styles on entrepreneurial intention. Participants who possess an intuitive decision-making style exhibit a greater inclination to pursue entrepreneurship. Nevertheless, it is important to mention that individuals with reasonable and balanced decision-making styles still exhibit a substantial amount of entrepreneurial intention. Entrepreneurial inclination is not confined to a specific decision-making style; persons with diverse decision-making processes might also be prospective prospects for entrepreneurship.

Cluster analysis was used to thoroughly assess the participants' ambitions to become entrepreneurs, taking into account their decision-making processes and individual entrepreneurial inclinations. This study facilitates the categorization of individuals based on shared features and brings to light the distinctions that exist between these groupings.

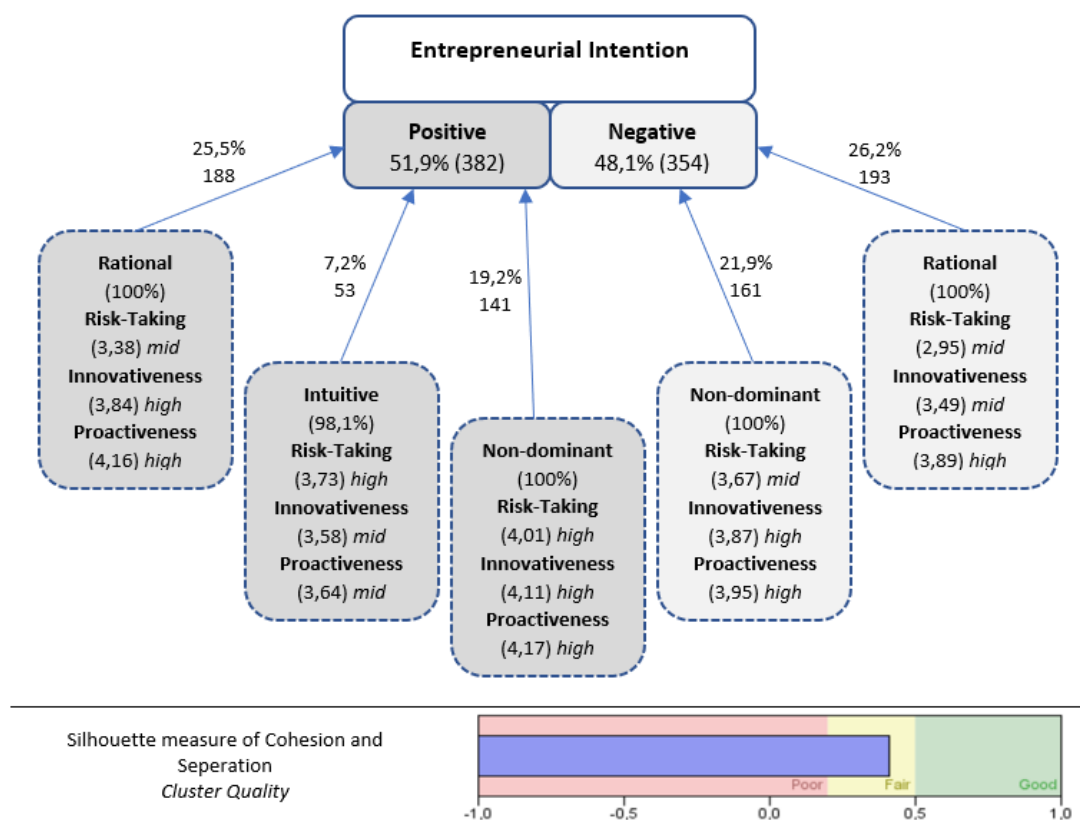


Figure 1. Results of Cluster Analysis

The clustering analysis in Figure 1 considered the participants' ratings for rational, intuitive, and balanced decision-making styles, as well as their entrepreneurial inclinations. The analysis led to the grouping of persons with similar decision-making methods and entrepreneurial tendencies into clusters. Thus, it became feasible to ascertain the common traits that potential entrepreneur candidates possess. The resultant clusters represent various combinations of decision-making styles and entrepreneurial orientations.

The Silhouette score is employed to assess the quality of the cluster analysis outcomes. When the number of clusters is optimal, the Silhouette score tends to converge towards a value of 1. In all other instances, this score tends to converge towards a value of 0 (Rousseeuw, 1987, s.54). Empirical research demonstrates that the outcomes are deemed satisfactory at approximately 0.5 points (Shahpure and Nicholas, 2020, s.747).

Discussion, Conclusion and Recommendations

This study investigates the entrepreneurial inclinations and decision-making approaches of IT students. Research indicates that the way individuals make decisions and the environment they are in might influence their ambitions to become entrepreneurs.

The findings of this study, along with previous research, indicate that men exhibit a higher level of entrepreneurial intention than women (Agyemang et al., 2013, s.38; Grilo and Thurik, 2005, s.444; Matthews and Moser, 1995, s.366). The prevailing belief is that the primary cause of this scenario is the societal expectations and limitations placed upon women based on their gender.

Regarding the age variable, existing literature commonly indicates that the age range of 25-44 exhibits the highest degree of entrepreneurship (Levesque and Minniti, 2006, s.180). Nevertheless, the results of this study more precisely limit the age bracket in which the inclination towards entrepreneurship is most pronounced to individuals between the ages of 28 and 32. This finding corroborates the information found in existing literature, but specifically emphasizes the highest point of entrepreneurial intention. This research did not find a direct correlation between education level, vocational training, and entrepreneurial inclination. However, both the material and spiritual aspects of family support seem to have considerable impacts on entrepreneurial purpose. Moreover, the existence of enterprising persons inside the family also has a beneficial impact on entrepreneurial purpose. Ultimately, it has been established that the implemented incentive programs have a favorable impact on entrepreneurial intention. This finding underscores the significance of states formulating policies that promote entrepreneurship.

This research expands upon current understanding by uncovering the influence of demographic variables, familial assistance, and governmental incentives on the propensity towards entrepreneurship. Özkara and Bozkurt (2024, s.42) performed research that revealed the impact of family and friends on the risk perceptions of individual investors. Similarly, this study demonstrated that family support and government incentives affected the entrepreneurial propensity of IT students. This correlation implies that the social milieu has a significant impact on people's decision-making processes and propensity towards entrepreneurship. Furthermore, both findings highlight the crucial significance of risk perception in the process of making decisions. In their study, Güneş and Şekerdil (2024, s.23) focus on risk perception at a society-level, rather than an individual one. They examine how risk perception influences entrepreneurial propensity, specifically in relation to the impact of social and institutional frameworks. Demir and Sözüer (2024, s.162) investigate the management of risks and opportunities in international cooperation within the framework of entrepreneurial tendencies, taking into account social and institutional factors. Sarıkaya and Atsan (2021, s.609) examine the variations in risk-taking propensity and decision-making styles across different generations, while Üngör (2021, s.209) highlights the influence of demographic characteristics, such as education, age, and experience, on entrepreneurial abilities. Within this particular framework, our study's results validate the significance of risk perception in shaping people's preferences and choices. These findings align with the research conducted by Kıran and Bozkurt (2020, s.1219), which investigates the impact of financial knowledge and attitude on the propensity to take risks.

While the present study has thoroughly analyzed the digital entrepreneurship developments in Türkiye, it is crucial for future research to explore many aspects of the subject. An analysis of the influence of cultural background on entrepreneurial inclinations, particularly by comparing entrepreneurial strategies in Western and Eastern civilizations, would allow for an assessment of Türkiye's cultural distinctions. It is also crucial to thoroughly analyze the influence of technical advancements on the processes of entrepreneurship. Exploring the impact of cutting-edge technologies like artificial intelligence, big data, and blockchain on the entrepreneurial ecosystem might lead to intriguing and important discoveries.

It is crucial, with regard to the study's practical implications, to educate aspiring entrepreneurs about digitalization and digital entrepreneurship. Young entrepreneurs should be educated on the significance of cultivating competencies such as innovative thinking, problem-solving, and risk management. Mentorship from seasoned entrepreneurs and the development of professional networks will increase opportunities for business and the exchange of information. It is critical for young entrepreneurs to develop their skills in areas such as data analytics, e-commerce, and digital marketing, as the effective application of digital technologies is a critical component in developing novel business models and obtaining a competitive edge. It is necessary to cultivate strategic risk management abilities in order to adjust rapidly to the uncertainties that accompany the entrepreneurial process. Young entrepreneurs can ultimately improve their prospects of success by utilizing the government-provided incentives and support programs more efficiently and with knowledge of these programs.

Author Contribution Statement

The author contributed 100% to this article.

Conflicts of Interest

There is no conflict of interest in this article.

References

- Agyemang, I. K., Deh, I. Y., and Asuamah, S. Y. (2013). Socio-demographics effect in factors that shape decision to start own business. *Journal of Small Business and Entrepreneurship Development*, 1(1), 34-41.
- Akhter, F. (2017). Unlocking digital entrepreneurship through technical business process. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 5(1), 36-42. <http://dx.doi.org/10.9770/jesi.2017.5.1>
- Andersen, T. C. K., Aagaard, A., and Magnusson, M. (2022). Exploring business model innovation in SMEs in a digital context: Organizing search behaviours, experimentation and decision-making. *Creativity and Innovation Management*, 31(1), 19-34. <https://doi.org/10.1111/caim.12474>
- Barnir, A., and McLaughlin, E. (2011). Parental self-employment, start-up activities and funding: exploring intergenerational effects. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 16(03), 371-392. <https://doi.org/10.1142/S1084946711001884>
- Bolton, D. L., and Lane, M. D. (2012). Individual entrepreneurial orientation: Development of a measurement instrument. *Education+Training*, 54(2/3), 219-233. <https://doi.org/10.1108/00400911211210314>
- Özkara, M., ve Bozkurt, Ö. (2024). Karar verme sürecinde risk algısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: bireysel yatırımcılar üzerine bir uygulama. *Uluslararası Turizm, Ekonomi ve İşletme Bilimleri Dergisi*, 8(1), 29-45.
- Demir, B., e Sözüer, A. (2024). Pillars of cooperation in international entrepreneurship: A qualitative investigation of Turkish ventures. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 153-165. <https://doi.org/10.20491/isarder.2024.1783>
- Edelman, L. F., Manolova, T., Shirokova, G., and Tsukanova, T. (2016). The impact of family support on young entrepreneurs' start-up activities. *Journal of Business Venturing*, 31(4), 428-448. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2016.04.003>
- Ercan, S., and Yıldırım, C. (2021). Bireysel girişimcilik yönelimi ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 16(1), 91-105.
- Fazio, C., Guzman, J., and Stern, S. (2020). The impact of state-level research and development tax credits on the quantity and quality of entrepreneurship. *Economic Development Quarterly*, 34(2), 188-208. <https://doi.org/10.1177/0891242420920926>
- Grilo, I., and Thurik, R. (2005). Latent and actual entrepreneurship in Europe and the US: some recent developments. *The International Entrepreneurship and Management Journal*, 1, 441-459. <https://doi.org/10.1007/s11365-005-4772-9>
- Grilo, I., Irigoyen, J. M. (2006). Entrepreneurship in the EU: To Wish and not to be. *Small Business Economics*, 26, 305-318. <https://doi.org/10.1007/s11187-005-1561-3>.

- Güneş, E., ve Şekerdil, R. (2024). Overcoming challenges in entrepreneurial and innovative endeavors. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 19(1), 12-25.
- Güven, B. (2020). Intrapreneurship in terms of change management. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(28), 846-863. 10.26466/opus.644237
- Hamilton, K., Shih, S. I., and Mohammed, S. (2016). The development and validation of the rational and intuitive decision styles scale. *Journal of Personality Assessment*, 98(5), 523-535. <https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1132426>
- Hébert, R. F., and Link, A. N. (1989). In search of the meaning of entrepreneurship. *Small Business Economics*, 1, 39-49. <https://doi.org/10.1007/BF00389915>
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kim, P. H., Aldrich, H. E., and Keister, L. A. (2006). Access (not) denied: The impact of financial, human, and cultural capital on entrepreneurial entry in the United States. *Small Business Economics*, 27, 5-22. <https://doi.org/10.1007/s11187-006-0007-x>
- Kıran, F. ve Bozkurt, Ö. C. (2020). Finansal okuryazarlık, risk alma eğilimi ve belirsizlik karşı tolerans ilişkisi: batı akdeniz girişimcileri üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(3), 1203-1222.
- Kraus, S., Palmer, C., Kailer, N., Kallinger, F. L., and Spitzer, J. (2019). Digital entrepreneurship: A research agenda on new business models for the twenty-first century. *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research*, 25(2), 353-375. <https://doi.org/10.1108/IJEBr-06-2018-0425>.
- Landell, K.(1997). *Management by Menu*. NY, USA: John Wiley and Sons.
- Lee, S. M., Chang, D., and Lim, S. B. (2005). Impact of entrepreneurship education: A comparative study of the US and Korea. *The International Entrepreneurship and Management Journal*, 1, 27-43. <https://doi.org/10.1007/s11365-005-6674-2>
- Levesque, M., and Minniti, M. (2006). The effect of aging on entrepreneurial behavior. *Journal of Business Venturing*, 21(2), 177-194. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2005.04.003>
- Li, Z., and Islam, A. A. (2021). Entrepreneurial intention in higher vocational education: an empirically-based model with implications for the entrepreneurial community. *Sage Open*, 11(4). <https://doi.org/10.1177/21582440211059179>
- Makandwa, G., and de Klerk, S. (2024). Impact of family moral support on female entrepreneurs involved in craft tourism. *Journal of Tourism and Cultural Change*, 22(1), 61-75. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2016.04.003>
- Matthews, C. and Moser, S. (1995). Family Background and Gender: Implications for Interest in Small Firm Ownership. *Entrepreneurship and Regional Development*, 7, 365-378. <https://doi.org/10.1080/08985629500000023>
- Menteşe, S., ve Mentşe, C. D. (2023). Dijitalleşen dünyada yöneticilerin değişen karar mekanizmaları. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 153-173.
- Muldoon, J., Bendickson, J. S., Gur, F. A., and Murphy, P. J. (2022). Management's knowledge filter: entrepreneurship theory and the historic conceptual evolution of opportunism in management

- studies. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 29(3), 402-420. <https://doi.org/10.1108/JSBED-06-2021-0231>
- Ndofirepi, T. M., and Rambe, P. (2017). Entrepreneurship education and its impact on the entrepreneurship career intentions of vocational education students. *Problems and Perspectives in Management*, 15(1), 191-199. [https://doi.org/10.21511/ppm.15\(1-1\).2017.06](https://doi.org/10.21511/ppm.15(1-1).2017.06)
- Parker, S. C. (2005). The economics of entrepreneurship: What we know and what we don't. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 1(1), 1-54. <http://dx.doi.org/10.1561/03000000001>
- Rousseeuw, P. J. (1987). Silhouettes: a graphical aid to the interpretation and validation of cluster analysis. *Journal of Computational and Applied Mathematics*, 20, 53-65. [https://doi.org/10.1016/0377-0427\(87\)90125-7](https://doi.org/10.1016/0377-0427(87)90125-7)
- Sarıkaya, O., ve Atsan, N. (2021). Karar verme stili ve risk alma eğilimi: X ve Y kuşakları açısından bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 12(30), 599-611. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.780426>
- Shahapure, K. R. (2020, 6-9 October). Cluster quality analysis using silhouette score. G. Webb, Z. Zhang, V. S. Tseng, G. Williams, M. Vlachos and L. Cao (Eds.), Sydney. *IEEE 7th international conference on data science and advanced analytics* in (pp. 747-748). Australia: IEEE.
- Śledzik, K. (2013). Schumpeter's view on innovation and entrepreneurship. S. Hittmar (Eds.), *Management trends in theory and practice* in (pp. 89-95). Slovakia: University Publishing House, University of Zilina.
- Tuszynski, M. P., and Stansel, D. (2018). Targeted state economic development incentives and entrepreneurship. *Journal of Entrepreneurship and Public Policy*, 7(3), 235-247. <https://doi.org/10.1108/JEPP-D-18-00033>
- Üngör, J. E. (2021). Analyzing the entrepreneurship competencies based on demographic features. *BİLTÜRK Journal of Economics and Related Studies*, 3(4), 196-212.
- Verheul, I., Thurik, R., Grilo, I., and van der Zwan, P. (2012). Explaining preferences and actual involvement in self-employment: gender and the entrepreneurial personality. *Journal of Economic Psychology*, 33(2), 325-341. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2011.02.009>
- Wolff, M. F. (2002). Federal innovation policy can help--and hurt--economy, economists say. *Research Technology Management*, 45(4).
- Xing, J. L., and Sharif, N. (2020). From creative destruction to creative appropriation: A comprehensive framework. *Research Policy*, 49(7), 104060. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104060>
- Yakup, İ., Soyer, M. K., and Keskinoğlu, M. Ş. (2020). Akılcı ve sezgisel karar verme stilleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16 (Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 5995-6013. <https://doi.org/10.26466/opus.720827>
- Zulfiqar, M., Ansar, S., Ali, M., Hassan, K. H. U., Bilal, M., and Rahman, S. U. (2022). The role of social economic resources towards entrepreneurial intentions. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 19(1), 2219-2253.

Genişletilmiş Özet Giriş

Girişimcilik her geçen gün önem kazanmış olsada, kökleri Cantillon'un 1755'teki ilk tanımına kadar uzanmaktadır. Joseph Schumpeter tarafından 1934 yılında ortaya atılan kavram, girişimcilerin yeni fikirler yarattığını ve ekonomide önemli değişiklikler meydana getirdiğini ileri süren girişimciliğin temel ilkelerini oluşturmaktadır. Dijital teknolojinin hızla ilerlemesi, girişimcilik kavramının bu alana taşınmasına yol açmıştır; dijital girişimciler yeni iş fırsatlarını keşfetmekte, internet ve bilgi-iletişim teknolojilerini kullanarak yenilikçi ürün ve hizmetler sunmaktadır.

Dijital girişimciler, teknik ilerlemelere odaklanarak bunları uygun şartlara dönüştürüp yenilikçi iş modelleri oluşturarak değer üretmektedir. Schumpeter'in "yaratıcı yıkım" kavramı, dijital girişimciliğin temel doğasını özlü bir şekilde ortaya koymaktadır. Dijital alandaki girişimciler, yerleşik yapılara meydan okuyarak ve onları alaşağı ederek yenilikçi şirket modelleri oluşturmakta, geleneksel endüstrileri yeniden canlandırmakta ve ekonomide devrimci bir rol oynamaktadır. BT sektörü, teknolojinin ve yaratıcı iş konseptlerinin sunduğu fırsatların cazibesine kapılırken, aynı zamanda öngörülemez tehlikeleri dikkate almak için analitik muhakeme ve yaratıcı sezginin kullanılmasını gerektirmektedir. BT sektörünün dinamik ve sürekli gelişen yapısı, girişimcilerin uyarlanabilir ve kararlı kararlar almasını gerektirmektedir.

Bu çalışma, BT öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini ve karar verme yaklaşımlarını araştırmayı hedefleyerek, demografik özellikler, aile desteği, ailede girişimcilik durumu, teşvik politikaları, baskın karar verme yaklaşımları ve karar verme stilleri ve yönelimlerine dayalı farklı grupları incelemektedir. Bulgular, BT öğrencilerinin girişimcilik kapasitesinin anlaşılmasını geliştirecek ve bu kapasitenin kullanılmasına yönelik stratejilerin formüle edilmesini kolaylaştıracaktır.

Yöntem

Çalışmada demografik sorular, karar faktörleri, rasyonel ve sezgisel karar tarzlarını ölçmek için bir ölçek ve bireysel girişimcilik yönelimini ölçmek için bir ölçek içeren bir anket kullanılarak veri toplanmıştır. Rasyonel ve sezgisel karar stilleri ölçeği, orijinali Hamilton ve diğerleri (2016) tarafından oluşturulan ve daha sonra Yakup ve diğerleri (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan 10 maddelik bir ölçektir. Bireysel Girişimcilik Yönelimi Ölçeği ise Bolton ve Lane (2012) tarafından oluşturulan ve Ercan ve Yıldırım (2021) tarafından Türkçeye çevrilen 10 maddelik bir ölçektir. Anket formundaki karar değişkenleri literatür çalışmasından türetilmiştir ve girişimcilik niyetini etkileme potansiyeline sahip dış unsurları kapsamaktadır.

Anket formu, Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 23.11.2022 tarih ve 2022-159 sayılı kararı uyarınca etik onay alındıktan sonra veri toplamak için kullanılmıştır.

Saha araştırmasının tamamlanmasının ardından güvenilirlik değerlendirmeleri yapılmıştır. Ölçekler için yapılan güvenilirlik testinde faktör bazlı ve ölçek bazlı Cronbach Alpha skorları elde edilmiştir. Gruplar arası farklılaşmalar Pearson Ki-Kare istatistiği ile incelenmiştir. Son olarak girişimci profillerinin ortaya çıkarılabilmesi için Kümeleme Analizi uygulanmıştır. Elde edilen küme kalitesini belirleyebilmek için Silhouette puanı değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu çalışma, Türkiye'deki üniversitelerin Bilgisayar Programcılığı öğrencilerinin ve mezunlarının girişimcilik eğilimlerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Veriler, akademik danışmanlar aracılığıyla dağıtılan ve katılımcılara şahsen teslim edilen çevrimiçi anketler yoluyla toplanmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri %52.6'sı kadın ve %47.4'ü erkek olup, önemli bir çoğunluğu 18-

22 yaş aralığındadır. Katılımcıların %85.7'si bekâr, geri kalanlar ise evlidir. Katılımcıların çoğunluğu ön lisans eğitimi almış olup, %36.7'si mesleki eğitim almış ve %63.3'ü farklı lise türlerinden mezun olmuştur. Katılımcıların çoğunluğunun 18-22 yaş aralığında olması ve ön lisans düzeyinde eğitim görmelerinden de anlaşılacağı üzere, öncelikli olarak meslek okullarına kayıtlı veya bu okulları bitirmiş kişileri hedeflemiştir. Çalışma, girişimcilik yönelimi ve karar verme stillerinin geleceğin girişimcileri olarak görülen BT öğrencileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Katılımcıların %35.5'i bir kamu kuruluşunda kariyer yapma niyetini ifade ederken, %14.9'u özel sektörde çalışmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Geri kalan %49.6'lık kesim ise kendi girişimlerini kurarak girişimcilik yolculuğuna çıkmayı planladıklarını belirtmiştir.

Demografik özellikler ile doğrudan girişimcilik niyeti arasındaki ilişki Pearson Ki-Kare testi kullanılarak araştırılmıştır. Sonuçlar, girişimcilik kararı almada cinsiyete bağlı olarak önemli bir fark olduğunu, erkeklerin %60.5'inin girişimcilik planlaması yaparken kadınların %39.8'inin girişimcilik planlaması yaptığını göstermiştir. Yaşın da girişimci olma kararı üzerinde önemli bir etkisi vardır; 28-32 yaş arasındaki bireylerin %66.7'si girişimci olmayı istemektedir. Aile desteği ve aile içinde bir girişimcinin varlığı, girişimciliğe devam etme tercihi üzerinde kayda değer ve olumlu bir etki yaratmıştır. Teşvik politikalarının girişimcilik kararı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Bir diğer araştırma problemi ise baskın karar verme yaklaşımının etkisini ortaya koymaktadır. Rasyonel karar verme tarzı katılımcıların %51.9'u arasında en yaygın olanıdır ve %49.5'i girişimciliğe devam etme niyetini ifade etmiştir. Buna karşılık, sezgisel karar verme tarzı sergileyen bireylerin oranı %7.1'dir ve %59.6'sı girişimciliğe devam etme niyetini ifade etmiştir. Karar verme stilleri eşit olarak dağıtıldığında, katılımcıların %41'i bu kategoriye girmiştir. Bu bulgular, karar verme stillerinin girişimcilik niyeti üzerindeki etkisini göstermektedir. Sezgisel karar verme stiline sahip katılımcılar, girişimciliği sürdürme konusunda daha büyük bir eğilim sergilemektedir. Bununla birlikte, makul ve dengeli karar verme stillerine sahip bireyler yine de önemli miktarda girişimcilik niyeti sergilemektedir. Girişimcilik eğilimi belirli bir karar verme tarzıyla sınırlı değildir; farklı karar verme süreçlerine sahip kişiler de girişimcilik için potansiyel adaylar olabilir.

Kümeleme analizi, katılımcıların karar verme süreçlerini ve bireysel girişimcilik eğilimlerini dikkate alarak girişimci olma isteklerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için kullanılmıştır. Kümeleme analizi, katılımcıların rasyonel, sezgisel ve dengeli karar verme stilleri ile girişimcilik eğilimleri için verdikleri puanları dikkate almıştır. Ortaya çıkan kümeler, karar verme stilleri ve girişimcilik yönelimlerinin çeşitli kombinasyonlarını temsil etmektedir. Küme analizi sonuçlarının kalitesini değerlendirmek için Siluet puanı kullanılmış ve sonuçlar yaklaşık 0.5 puan ile tatmin edici bulunmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

BT öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini ve karar verme yaklaşımlarını inceleyen bu çalışma, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve aile desteği gibi faktörlerin girişimcilik niyetlerini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Erkekler, büyük ölçüde toplumsal beklentiler ve sınırlamalar nedeniyle kadınlardan daha yüksek girişimcilik niyetine sahip olma eğilimindedir. 25-44 yaş aralığı tipik olarak en yüksek girişimcilik niyeti ile ilişkilendirilmektedir, ancak bulgular 28-32 yaş aralığındaki bireylerin girişimcilik niyetlerinin en üst noktaya ulaştığını göstermektedir.

Çalışmada eğitim düzeyi, mesleki eğitim ve girişimcilik eğilimi arasında doğrudan bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte, maddi ve manevi unsurları da içeren aile desteği ve aile içinde girişimci bireylerin varlığı da girişimcilik niyetini olumlu yönde etkilemektedir. Uygulanan teşvik programları da girişimcilik niyetini olumlu yönde etkilemekte ve devletlerin girişimciliği teşvik eden politikalar oluşturmasının önemini vurgulamaktadır.

Türkiye'de dijital girişimcilik üzerine yapılan bu çalışma, kültürel arka planın, teknik ilerlemelerin ve en son teknolojilerin girişimcilik süreçleri üzerindeki etkisinin incelenmesinin

önemini vurgulamaktadır. Gelecek çalışmalarda kültürel farklılaşma stratejilerinin karşılaştırılmasının ve teknolojik gelişmelerin girişimcilik üzerindeki etkisinin incelenmesinin değerli içgörüler sağlayabileceği düşünülmektedir. Çalışma ayrıca genç girişimcilerin dijitalleşme ve girişimcilik konusunda eğitilmeleri gerektiğini vurgulayarak yenilikçi düşünme, sorun çözme ve risk yönetimi gibi yetkinliklerin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Deneyimli girişimcilerden ve profesyonel ağlardan mentorluk almak iş fırsatlarını ve bilgi alışverişini artıracaktır. Veri analitiği, e-ticaret ve dijital pazarlama becerileri, yenilikçi iş modelleri geliştirmek ve rekabet avantajı elde etmek için oldukça önemlidir. Stratejik risk yönetimi becerileri de girişimcilik sürecindeki belirsizliklere uyum sağlamak için gereklidir. Son olarak, genç girişimciler devlet teşviklerini ve destek programlarını etkin bir şekilde kullanarak başarı şanslarını artırabilirler.

Sinemada Çok Katmanlı Anlatı: Inception (Başlangıç) Filmi Üzerinden Bir İnceleme

Ali ÖZTÜRK
İstanbul Topkapı Üniversitesi, İletişim Fakültesi
aliiozturkk@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-2753-4286

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1505072

Geliş Tarihi: 26.06.2024

Revize Tarihi: 30.07.2024

Kabul Tarihi: 05.08.2024

Atf Bilgisi

Öztürk, A. (2024). Sinemada Çok Katmanlı Anlatı: Inception (Başlangıç) Filmi Üzerinden Bir İnceleme. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 579-598.

ÖZ

Sinemada anlatı, bir hikâyenin görsel ve işitsel öğelerle izleyiciye aktarılması sürecidir. Bu süreç, sinemanın yalnızca eğlence aracı olmanın ötesine geçerek, izleyiciyi derinlemesine düşündüren, duygusal bağlar kuran ve onları farklı dünyalara taşıyan bir araç olarak kullanılmasıdır. Sinema, bu amacına ulaşmak için çeşitli anlatı tekniklerinden faydalanır ve bu tekniklerden biri de katmanlı öykü anlatımıdır. Katmanlı öykü anlatımı, sinemada izleyiciyi hikâyenin derinliklerine çekmenin ve onları zihinsel bir meydan okumaya davet etmenin etkili bir yoludur. Bu anlatım tekniği, zamanın doğrusal olmayan kullanımı, çok katmanlı hikâyeler ve izleyiciye bilinçli kafa karışıklığı yaratma gibi unsurlarla karakterizedir. İzleyicinin filmle daha derin bir bağ kurmasını sağlamak amacıyla, olay örgüsü birden fazla düzlemde, çoğu zaman birbiri içine geçmiş yapılarla sunulur. Bu teknik, izleyicinin aktif bir katılımcı olmasını ve hikâyenin gizemlerini çözmeye çalışmasını teşvik etmektedir. Bu makale, katmanlı öykü anlatımının unsurlarını Christopher Nolan'ın yönetmenliğini yaptığı "Inception" (Başlangıç) filmi üzerinden incelemektedir. Çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, sanat eserlerinin, filmlerin ve metinlerin ayrıntılı bir şekilde gözlemlenmesi ve tanımlanması sürecidir. Inception, katmanlı öykü anlatımının çarpıcı örneklerinden biridir ve izleyiciyi rüya içinde rüya konseptiyle çok katmanlı bir hikâyenin içine çeker.

Anahtar Kelimeler: Sinema, anlatı, Christopher Nolan, çizgisel olmayan kurgu.

Multi-Layered Narrative in Cinema: A Study on the Movie 'Inception'

ABSTRACT

Narrative in cinema is the process of conveying a story to the audience through visual and auditory elements. This process means that cinema goes beyond being a mere entertainment tool and is used as a tool that makes the audience think deeply, establishes emotional bonds and transports them to different worlds. Cinema uses various narrative techniques to achieve this goal, and one of these techniques is layered storytelling. Layered storytelling is an effective way in cinema to draw the audience deeper into the story and challenge them to a mental challenge. This narrative technique is characterized by elements such as non-linear use of time, multi-layered stories, and creating deliberate confusion for the audience. In order to enable the audience to establish a deeper connection with the film, the plot is presented on more than one level, often with intertwined structures. This technique encourages the viewer to become an active participant and try to unravel the mysteries of the story. This article examines the elements of layered storytelling through the movie "Inception" directed by Christopher Nolan. Inception is one of the striking examples of layered storytelling, drawing the audience into a multi-layered story with the concept of a dream within a dream.

Keywords: Cinema, narrative, Christopher Nolan, non-linear fiction.

Giriş

Sinema, yalnızca seyirlik bir eğlence olmanın ötesinde, kapsamlı düşündüren, duygusal bağlar kurduran ve izleyiciyi farklı dünyalara taşıyan güçlü bir sanat formudur. Sinemanın merkezinde yer alan anlatı, yalnızca olayların sıralı bir şekilde sunulmasını değil, aynı zamanda karakter gelişimi, tema, atmosfer ve izleyicide yaratılmak istenen duygusal etki gibi unsurları da kapsar. Bu nedenle, anlatı teknikleri, sinemanın temel yapı taşlarından biri olarak görülmektedir ve bu tekniklerin çeşitliliği, sinema sanatının zenginliğini ve derinliğini ortaya koyar (Ryan ve Kellner, 2014).

Klasik anlatı, sinema tarihinde önemli bir yere sahiptir ve belirli yapılar çerçevesinde ilerler. Bu yapılar, anlatımın kişisel ve psikolojik nedenlere dayandırılması temelinde şekillenir. Klasik anlatıda aksiyon, genellikle bireysel karakterler aracılığıyla ve belirgin bir neden-sonuç ilişkisi içerisinde sunulur. Çatışma, genellikle ana karakterin arzularını ve hedeflerini engelleyen bir "öteki" tarafından oluşturulur. Olay örgüsü, giriş, gelişme ve sonuç biçiminde net bir şekilde yapılandırılır ve bu yapı, izleyicinin anlatıyı kolayca takip etmesini sağlar. Finalde, Aristoteles'in katharsis kavramına uygun olarak, izleyiciye duygusal bir arınma sunulması hedeflenir; bozulan düzen yeniden onarılır

(Aristoteles, 2023, s. 87). Ancak sinemanın evrimiyle birlikte klasik anlatının dışına çıkan yenilikçi teknikler geliştirilmiştir. Bu bağlamda, katmanlı öykü anlatımı, sinemanın anlatı gücünü farklı bir boyuta taşıyan önemli bir yenilik olarak dikkat çeker (Kovacs, 2015, s. 112).

Katmanlı öykü anlatımı, izleyiciyi hikâyenin derinliklerine çekmenin ve onları zihinsel bir meydan okumaya davet etmenin etkili bir yoludur. Bu anlatı tekniği; zamanın doğrusal olmayan kullanımı, çoklu hikâye katmanları ve izleyicide bilinçli bir kafa karışıklığı yaratma gibi unsurlarla karakterize edilir. İzleyicinin aktif bir katılımcı olarak sürece dahil olmasını sağlayarak, hikâyenin gizemlerini çözmesine ve anlatıyı anlamlandırmasına olanak tanır (Hume, 2017, s. 56). Katmanlı anlatı, Hollywood'un klasik anlatı yapısına bir başkaldırı olarak değerlendirilebilir. Olay örgüsü genellikle net bir neden-sonuç ilişkisi içermez, zamanın doğrusal olmaması gibi unsurlarla anlatıyı yapılandırır ve çoğu zaman hikâye, çözümden ziyade yeni sorular doğurarak tamamlanır (Bordwell ve Thompson, 2011, s. 92). Todd McGowan (2012), katmanlı anlatı tarzının Lacan'ın film teorisi çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini ve bu tarzın izleyicilere sinematik bir "bakış" sunarak onların ideolojik yapılarla ilişkisini yeniden ele aldığını savunur. Ancak Cameron (2008), bu tür filmlerin yalnızca Hollywood'un geleneksel anlatı yapısına yapılan minimal değişikliklerden ibaret olduğunu ve bu nedenle yeni bir anlatı türü olarak kabul edilemeyeceğini belirtir. Bordwell (2006) ise bu yaklaşımın klasik ve modernist anlatı formları arasında bir kırılma noktası olduğunu öne sürerek, katmanlı anlatıyı "Yeni Hollywood" veya "Amerikan Yeni Dalga" bağlamında inceler. Katmanlı anlatı, sinema tarihinde pek çok önemli yönetmen tarafından başarıyla uygulanmıştır. Bu teknik, izleyiciyi hikâyenin farklı düzlemlerine taşır ve onların anlatının bir parçası haline gelmesini sağlar. Bu bağlamda, David Lynch, Christopher Nolan, Quentin Tarantino ve Michel Gondry gibi yönetmenler, katmanlı anlatıyı başarıyla kullanan isimlerdir. David Lynch'in "Mulholland Drive" (2001) filmi, katmanlı anlatının dikkat çekici örneklerinden biridir. Lynch, filmde rüya, gerçeklik ve yanılsama arasındaki sınırları bulanıklaştırarak izleyiciye çok katmanlı bir deneyim sunar. Film, izleyiciyi sürekli olarak gerçekliği sorgulamaya yönlendirir ve olay örgüsünün çözümlenmesini bilinçli bir şekilde karmaşıklaştırır. Lynch'in bu yaklaşımı, izleyicinin sadece bir gözlemci olarak kalmasını değil, hikâyenin bir parçası olmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Quentin Tarantino'nun "Pulp Fiction" (1994) filmi, doğrusal olmayan anlatımı ve birbirine paralel ilerleyen hikâyeleri ile katmanlı anlatının önde gelen örneklerinden biridir. Farklı karakterlerin hikâyelerini kesişen zaman dilimlerinde sunarak, izleyiciyi anlatının merkezine çeker. Tarantino, bu teknikle olayların farklı yönlerini ve karakterlerin iç dünyalarını keşfetme fırsatı sunar. Michel Gondry'nin "Sil Baştan" (Eternal Sunshine of the Spotless Mind) filmi de hafıza ve bilinçaltı temalarını işlerken, katmanlı anlatı tekniğini kullanan bir diğer önemli filmidir. Gondry, izleyiciyi karakterlerin zihinsel yolculuklarına dahil ederek, hafıza ve kimlik üzerine düşündürür (Brinkema, 2016, s. 78). Christopher Nolan, katmanlı anlatıyı sıklıkla kullanan bir diğer yönetmendir. Nolan, sinematografik anlatıya getirdiği yenilikçi yaklaşımlarla çağdaş sinema dünyasında önemli bir yer edinmiştir. Filmlerinde sıklıkla kullandığı çok katmanlı anlatı yapıları, izleyiciyi kapsamlı düşündürmeye teşvik eden, karmaşık ve etkileyici bir sinema deneyimi sunmaktadır. Yönetmenin filmlerindeki çok katmanlı anlatı, genellikle zaman, mekân ve gerçeklik kavramlarını manipüle ederek izleyiciyi şaşırtmayı ve düşünmeye sevk etmeyi amaçlamaktadır. Bu teknik, izleyiciyi hikâyenin farklı düzlemlerine taşıyarak, olayları farklı perspektiflerden görmelerini sağlar. Böylece, izleyici pasif bir alıcı olmaktan çıkarak, anlatının aktif bir parçası haline gelir. Nolan'ın filmleri arasında katmanlı anlatının belirgin örneklerinden biri "Memento" (2000) filmidir. Film, Leonard Shelby'nin kısa süreli hafıza kaybı nedeniyle olayları ters kronolojik sırayla deneyimlemesini konu almaktadır. Bu anlatı stratejisi, izleyiciyi Leonard'ın kafa karışıklığına ve çaresizliğine ortak eder ve hikâyenin katmanlı yapısını daha da derinleştirir (Buckland, 2009). Çalışma konusu olan "Inception" (2010) filmi de katmanlı öykü anlatımının başka bir güçlü örneğidir. Film, rüya içinde rüya konseptini kullanarak, birbirine bağlı farklı gerçeklik katmanları yaratmaktadır. Nolan, rüyaların içinde katmanlar oluşturarak zaman ve mekânı manipüle eder ve izleyiciyi sürekli olarak hikâyenin gerçekliğini sorgulamaya yöneltir (Elsaesser, 2013). Nolan'ın "Dunkirk" (2017) filmi ise, üç farklı zaman diliminde (bir hafta, bir gün, bir saat) geçen hikâyeleri paralel olarak anlatmaktadır. Bu çoklu perspektifler, izleyiciye olayları farklı bakış açılarından görme ve değerlendirme olanağı sağlamaktadır. (Cameron, 2019). Nolan'ın çok katmanlı anlatı yapısını kullandığı diğer önemli filmleri arasında "The Prestige" (2006), "Interstellar" (2014) ve "Tenet" (2020) bulunmaktadır.

Çalışmanın amacı, sinemada katmanlı öykü anlatımının dinamiklerini, Christopher Nolan'ın *Inception* (2010) filmi üzerinden incelemektir. Katmanlı öykü anlatımı, doğrusal olmayan hikâye kurgusu, çoklu gerçeklik düzlemleri ve izleyiciyi hikâyenin aktif bir parçası haline getiren yapısıyla, geleneksel anlatı yapılarını yeniden şekillendiren önemli bir sinematografik tekniktir. Bu çalışma, *Inception* filmi özelinde, bu anlatım tarzının yapısal unsurlarını, tematik derinliklerini analiz etmeyi hedeflemektedir. Çalışma, bu anlatım tarzının hem filmdeki dramatik yapı üzerindeki rolü hem de izleyiciye sunduğu sinematik deneyim, tematik ve estetik bir bakış açısıyla değerlendirmektedir. Bu analiz, *Inception* üzerinden sinemada katmanlı anlatımın yaratıcılığını ve yenilikçi doğasını vurgularken, bu anlatım biçiminin sinema sanatına nasıl katkı sağladığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın sonuçları, katmanlı öykü anlatımının sinematografik değerini ve izleyiciyle kurduğu entelektüel ilişkiyi anlamaya yönelik literatüre katkı sunmayı hedeflemektedir. Çalışmada, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, filmlerin ve diğer sanat eserlerinin ayrıntılı bir şekilde gözlemlenmesi ve tanımlanması sürecine dayanır. Bu yöntem, *Inception* filminin karmaşık yapısını, anlatı tekniklerini ve tematik öğelerini sistematik bir şekilde ele almak için uygun bir yaklaşımdır. Film, katmanlı anlatı yapılarının nasıl oluşturulduğu, bu yapıların izleyici üzerindeki etkileri ve filmin tematik derinlikleri bağlamında incelenmiştir.

Sinemada Anlatı ve Temel Bileşenleri

Sinemada anlatı (narrative), hikâyenin sinema sanatı aracılığıyla izleyiciye nasıl aktarıldığını ifade etmektedir (Genette, 2020, ss. 12-15). Bu, olayların sırasını, karakterlerin gelişimini, mekânların kullanımını ve temaların işlenişini kapsayan bir süreçtir (McKee, 2010, s. 58). Sinemada anlatı, yalnızca bir hikâye anlatma aracı değil, aynı zamanda izleyiciye belirli bir duygu ve düşünce dünyası sunma yöntemidir. Bu süreç, çeşitli teknik ve yöntemler kullanılarak yapılır ve bu, filmin türüne, yönetmenin tarzına ve hikâyenin doğasına bağlı olarak değişebilmektedir (Bordwell, 1985, ss. 28-30). Anlatımın ilk basamağında olay örgüsü gelmektedir. Olay örgüsü, bir filmin hikâyesinin yapılandırılma biçimini ifade etmektedir ve karakterlerin yaşadığı olayların, karşılaştığı çatışmaların ve aldığı kararların birbiriyle nasıl bağlantılı olduğunu belirler (Truby, 2008, s. 30). Bir diğer unsur hikâyeyi oluşturan karakterlerdir. Baş karakterler (protagonistler) ve onlara karşı gelen karakterler (antagonistler) hikâyenin temel dinamiklerini oluşturmaktadır. Karakterlerin kişilik özellikleri, motivasyonları ve gelişimleri anlatımın merkezindedir. Karakterlerin film boyunca geçirdikleri değişimler ve gelişimler (karakter arkları), hikâyenin derinliğini artırmaktadır. Başlangıçta belirli özelliklere ve motivasyonlara sahip olan karakterler, olaylar karşısında değişir ve olgunlaşır. Bu gelişim, izleyicinin karakterle birlikte büyümesini ve değişmesini sağlamaktadır (Chatman, 1978, s. 82). Anlatımın bir diğer unsuru bir filmin geçtiği yer ve ortamları ifade eden mekanlardır. Bir filmin mekân kullanımı, izleyiciye görsel ve duygusal ipuçları sunarak hikâyenin daha etkili bir şekilde anlatılmasına yardımcı olur. Mekanlar, hikâyenin atmosferini belirler ve izleyicinin duygusal tepkilerini şekillendirir. Örneğin, kasvetli bir orman korku duygusunu artırabilirken, neşeli bir park sahnesi mutluluk hissi uyandırabilir (Prince, 2002, s. 117). Sinemada diyalog anlatımının bir diğer unsurudur. Hikâyenin anlatımı, karakter gelişimi ve izleyiciyle bağlantı kurma açısından önemli bir rol oynamaktadır (Giannetti, 2002, s. 29). Diyaloglar, karakterlerin kişiliklerini, arzularını, korkularını ve motivasyonlarını açığa çıkarmaktadır. (Barsam ve Monahan, 2013, s. 82). İyi yazılmış diyaloglar, karakterlerin gelişimini ve dönüşümünü izleyicilere inandırıcı bir şekilde iletebilmektedir (Monaco, 2009, s. 112). Ayrıca, izleyicilere önemli bilgiler aktararak hikâyenin anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır. (Hunt ve Steven 2010). Sinemada hikâyenin anlatımını şekillendirmek için kullanılan temel unsurlardan biride kurgudur. Kurgu, çekimlerden elde edilen görüntü ve seslerin bir araya getirilmesi, düzenlenmesi ve zamanlama işlemidir (Dmytryk, 2018, s. 88). Bu süreçte, sahneler arasındaki geçişler, tempo, ritim ve anlatısal akışın sağlanması gibi unsurlar üzerinde durulmaktadır (Murch, 2001) Ayrıca sinemada müzik ve sesin kullanımı da önemli bir unsurlardandır (Reisz ve Millar, 2009, s. 120; Chion,1994). Doğru müzik seçimi ve ses tasarımı, hikâyenin atmosferini güçlendirir, karakterlerin duygularını vurgular ve izleyiciyi hikâyenin içine çeker (Altman,1992).

Klasik Anlatı

Klasik anlatı, sinema tarihinde belirgin bir öneme sahip olan ve yapılandırılmış bir düzen üzerine kurulu bir anlatı biçimidir. Bu anlatı türünün temelinde, olay örgüsünün bireysel karakterlerin

psikolojik ve kişisel motivasyonlarına dayandırılması yatmaktadır (Miller, 2016, s. 45). Aksiyonun kaynağı, doğal ya da toplumsal nedenler olabilmekle birlikte, genellikle bireysel karakterlerin arzuları, çatışmaları ve bu çatışmalardan kaynaklanan olaylar üzerinden ilerler. Çatışmaların kaynağı ise genellikle ana karakterin arzularını engelleyen antagonist bir figür ya da unsur olarak öne çıkar. Hikâye, giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç ana bölüme ayrılmaktadır. Anlatının ilk bölümünde ana karakterler tanıtılır ve temel çatışma ortaya konur. Bu aşamada izleyici, karakterlerin kim olduğu, ne istedikleri ve karşı karşıya oldukları engeller hakkında bilgilendirilir. Aynı zamanda hikâyenin geçtiği dünya ve bağlam oluşturularak izleyici, anlatının içine çekilir (Smith, 2008, s. 118). Gelişme bölümünde, ana karakterler karşılaştıkları engellerle mücadele etmeye başlar. Bu aşamada, hikâyenin temel çatışmaları yoğunlaşır ve olay örgüsü daha karmaşık bir hâl alır. Karakterlerin içsel ve dışsal mücadeleleri detaylandırılarak izleyicinin dikkatinin artırılması hedeflenir. Bu süreçte karakterlerin duygusal ve psikolojik dönüşümleri izleyiciye sunulur (Bordwell ve Thompson, 2011, ss. 92-95). Anlatının son bölümünde çatışmalar çözüme ulaşır ve karakterlerin hikâyesi bir sonuca bağlanır. Ana karakterler hedeflerine ulaşır ya da ulaşamaz; ancak izleyiciye genellikle tatmin edici bir kapanış sunulur. Bu bölüm, hikâyenin ana temalarının ve mesajlarının en net şekilde ifade edildiği yerdir (Gunning, 1991, ss. 60-70; Cook, 2006, s. 234). Klasik anlatının merkezinde yer alan önemli unsurlardan biri, karakterlerin içsel ve dışsal çatışmalarıdır. Bu çatışmalar, hikâyenin itici gücünü oluşturur ve karakterlerin değişim ve dönüşüm süreçlerini izleyiciye sunar. Ana karakterler, belirli bir hedefe ulaşmaya çalışırken çeşitli engellerle mücadele eder; bu süreçte yaşadıkları içsel dönüşüm ve olgunlaşma, hikâyenin dramatik gücünü artırır (Wollen, 2017, ss. 78-81). Klasik anlatıda zaman genellikle doğrusal bir şekilde sunulmaktadır. Olaylar kronolojik bir düzende ilerler ve bu durum, izleyicinin hikâyeyi net bir şekilde takip etmesine olanak sağlar. Doğrusal zaman akışı, anlatının net ve anlaşılır bir yapıya sahip olmasını destekler. Ayrıca, klasik anlatı genellikle tematik derinlik sunmayı hedefler. Hikâyenin alt metninde yer alan temalar, izleyiciye düşünme fırsatı tanır ve anlatının anlam katmanlarını zenginleştirir (Vertov, 2007, s. 54).

Modern Anlatı

Modern anlatı, klasik anlatı yapılarının ötesine geçerek sinemada önemli bir dönüşüm yaratmıştır. Özellikle 20. yüzyılın ortalarından itibaren yaygınlaşan bu anlatı türü, izleyiciye farklı perspektifler ve deneyimler sunarak, geleneksel doğrusal hikâye yapısını kırar (Orr, 1997, s. 67). Modern anlatı, zaman ve mekânın esnek bir şekilde kullanılmasını, karakterlerin içsel dünyalarına derinlemesine dalmayı ve anlatının çok katmanlı yapısını ön plana çıkarmaktadır (Vertov, 2007, s. 112). Bu türde zaman, genellikle doğrusal olmayan bir şekilde sunulmakta ve olayların kronolojik sırası yerine, geri dönüşler (flashback), ileri sıçramalar (flashforward) ve paralel hikâyeler gibi teknikler kullanılmaktadır (Mercado, 2018, s. 45). Bu yöntemler, izleyicinin hikâyeyi farklı açılardan ve derinliklerde deneyimlemesini sağlar.

Modern anlatı, birden fazla hikâye çizgisini ve temayı aynı anda işleyerek daha zengin ve karmaşık bir anlatı sunmaktadır (Bazin, 2005, s. 152). Bu katmanlı yapı, farklı karakterlerin perspektiflerini, tematik derinlikleri ve sembolik anlamları içerebilmektedir. Bu anlatı türü, izleyicinin hikâyeyi aktif bir şekilde yorumlamasını ve anlamasını gerektirir. Bu nedenle, anlatının özündeki belirsizlikler ve güvenilmez anlatıcılar sıkça kullanılmaktadır. Anlatıdaki belirsizlik, hikâyenin doğruluğu ve güvenilirliği konusunda izleyiciyi sürekli bir sorgulama içinde tutar ve bu durum, farklı yorumlara açık olma imkânı sağlar. Karakterlerin içsel dünyalarının derinlemesine incelenmesi, modern anlatının bir diğer önemli unsurudur. Karakterlerin motivasyonları, arzuları, korkuları ve içsel çatışmaları, hikâyenin merkezinde yer alır (Orr, 1997, s. 78). Bu, izleyicinin karakterlerle daha derin bir bağ kurmasını ve onların psikolojik yolculuklarını daha yoğun bir şekilde deneyimlemesini sağlar. Modern anlatılarda, bilinçli olarak kafa karışıklığı yaratmak da yaygın bir tekniktir. Bu durum, izleyicinin hikâyeyi anlamak için aktif bir çaba göstermesini ve anlatıdaki belirsizlikleri çözmek için zihinsel bir katılımında bulunmasını sağlar. Bu tür anlatılar, izleyiciyi düşünmeye zorlar ve filmi tekrar tekrar izlemeye teşvik eder. Her izleyişte yeni detayların keşfedilmesi, modern anlatının unutulmaz ve düşündürücü bir deneyime dönüşmesine yol açar (Bazin, 2005, s. 157).

Katmanlı Anlatı

Film anlatısında, klasik dönemin ötesine geçerek modern anlatı sürecinin doğmasına zemin hazırlayan postmodernizm etkisi, sinemada yeni anlatı biçimlerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Postmodern sinema, anlatı tekniklerinde yenilikler sunmuş ve David Bordwell tarafından "Ağ Anlatı" olarak adlandırılan, klasik ve modern anlatı özelliklerinin harmanlanmasından doğan bir anlatı yapısını benimsemiştir (Bordwell, 1985, s. 102). Katmanlı hikâye anlatımı, bu bağlamda, sinemada birden fazla hikâye çizgisinin paralel ya da iç içe geçerek sunulması ve farklı zaman dilimlerinde geçen olayların birleşimiyle izleyiciye sunulması şeklinde tanımlanabilir. Katmanlı anlatı, olay örgüsünün tek bir düzlemde ilerlemesi yerine, birden fazla düzlemde aynı anda işlenmesini sağlar. Bu teknik, izleyicinin dikkatini sürekli olarak hikâyenin farklı yönlerine çekerek onu daha detaylı düşünmeye teşvik eder (Elsaesser ve Buckland, 2002, s. 212). Katmanlı öykü anlatımının temel unsurlarından biri, paralel hikâyelerin eş zamanlı olarak sunulmasıdır (Chion, 1994; Buckland, 2009, s. 65). Bu hikâyeler, farklı karakterleri, mekânları ve zaman dilimlerini kapsayarak izleyicinin dikkatini sürekli olarak farklı noktalara yönlendirir (Stam, 2014, s. 122). Böylece, izleyici yalnızca görsel bir anlatı ile değil, aynı zamanda hikâyenin çok katmanlı yapısını kavrayarak, her bir düzlemdeki bağlantıları çözümlenmeye çalışarak filmi deneyimler. Katmanlı anlatının sunduğu bu karmaşık yapı, izleyiciyi aktif bir katılımcı haline getirir ve film, izleyicinin daha kapsamlı düşünmesini, yorum yapmasını ve filmdeki temalarla ilgili farkındalık geliştirmesini sağlar. Bu yönüyle katmanlı anlatı, sinemanın anlatımsal sınırlarını aşarak izleyiciye daha zengin ve düşündürücü bir deneyim sunar.

Katmanlı Öykü Anlatımının Unsurları

Katmanlı öykü anlatımı, birden fazla hikâye çizgisinin paralel veya iç içe geçerek sunulması, farklı karakterlerin bakış açıları ve olayların farklı zaman dilimlerinde işlenmesi gibi unsurları içermektedir (Wollen, 2004, s. 84). Bu anlatım biçimi, hikâye yapısının karmaşıklığını artırarak izleyiciye çok katmanlı bir anlatım deneyimi sunar. Filmler genellikle ana hikâye hattının yanı sıra birden fazla yan hikâye hattına da yer verir. Bu yan hikâye hatları, genellikle ana karakterlerin etrafındaki diğer karakterlerin yaşamlarını ya da deneyimlerini ele almaktadır. Örneğin, Quentin Tarantino'nun Pulp Fiction filmi, farklı karakterlerin iç içe geçmiş hikâyelerini paralel olarak sunar. Bu anlatım biçimi, zaman dilimleri arasında geçişler yaparak veya geri dönüşler (flashback) kullanarak, izleyicinin hikâyedeki farklı zaman dilimlerinde gerçekleşen olayları ve karakter gelişimini takip etmesini sağlar (Buckland, 2009, s. 58). Memento gibi filmler, hikâyenin ileriye ve geriye doğru ilerleyen parçalarını birleştirerek, izleyicinin olayları zamanın doğrusal akışından bağımsız olarak deneyimlemesini sağlar (Elsaesser ve Buckland, 2002, s. 211).

Katmanlı öykü anlatımında, aynı olayların farklı karakterlerin bakış açılarından gösterilmesi, izleyiciye daha geniş bir perspektif sunar. Bu durum, olay örgüsünün derinliğini artırarak karakterler arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Bu tür anlatılarda, paralel kurgu ve montaj tekniklerinin kullanımı yaygındır. Bu teknikler, farklı hikâye hatlarını eşzamanlı bir şekilde birleştirerek, izleyiciye hikâyenin çeşitli yönlerini aynı anda sunar ve böylece anlatının çok katmanlı yapısını daha etkili kılar (Chion, 1994, s. 135). Katmanlı anlatı, izleyicinin dikkatini sürekli olarak hikâyenin farklı yönlerine çekerek onu düşünmeye ve yorumlamaya teşvik eder. Bu özellik, filmlerin yalnızca bir kez izlenmesiyle anlaşılabilir öyküler olmadığını, aksine her izleyişte yeni detayların keşfedilmesine olanak tanıyan bir yapı sunduğunu gösterir.

Çalışmanın Amacı ve Yöntemi

Bu çalışmanın amacı, sinemada çok katmanlı anlatımın nasıl işlendiğini ve sergilendiğini anlamaktır. Bu bağlamda, Christopher Nolan'ın yönettiği Inception (Başlangıç) filmi, katmanlı öykü anlatıcılığının sinemada nasıl kullanıldığını detaylı bir şekilde incelemek için bir örnek olarak seçilmiştir. Çalışma kapsamında, filmin olay örgüsü, karakter gelişimi, zaman dilimleri arasındaki ilişkiler ve temasal unsurlar gibi çeşitli yönler titizlikle ele alınmıştır. Böylece, çok katmanlı anlatımın nasıl yapılandırıldığı ve bu anlatım biçiminin izleyiciye nasıl aktarıldığı detaylı bir şekilde incelenmiştir. Öyküdeki farklı katmanların nasıl oluşturulduğu ve bu katmanların birbirleriyle nasıl

etkileşime girdiği belirlenmiş, karakter gelişimi açısından, başta Dom Cobb olmak üzere ana karakterlerin içsel yolculukları ve bilinçaltı çatışmaları detaylandırılmıştır.

Yöntem

Çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, sanat eserlerinin, filmlerin ve metinlerin ayrıntılı bir şekilde gözlemlenmesi ve tanımlanması sürecidir. Bu yöntem, filmin karmaşık yapısının ve anlatı tekniklerinin derinlemesine incelenmesini sağlar. Bu sayede, Inception (Başlangıç) filminin katmanlı anlatı yapılarının nasıl oluşturulduğu ve bu yapıların izleyici üzerindeki etkileri daha iyi anlaşılmasına çalışılmıştır (Patton, 2002, s. 14). Betimsel analiz yöntemi, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir tekniktir ve özellikle karmaşık yapıların anlaşılmasında etkili bir araçtır. Bu yöntemin uygulanması, filmdeki belirli sahnelerin, diyalogların, görsel unsurların ve sinematografik tekniklerin detaylı bir şekilde incelenmesini içerir. Betimsel analiz, araştırmacının filmdeki unsurları objektif bir şekilde gözlemlemesine ve bu unsurların nasıl bir araya geldiğini ve ne tür etkiler yarattığını anlamasına olanak tanır.

Betimsel analizde kullanılan veriler genellikle nitel veriler olup, gözlem, doküman incelemesi gibi yöntemlerle toplanır. Araştırmacı, konuyla ilgili geniş bir veri yelpazesi toplamak için farklı veri kaynaklarını bir arada kullanabilir. Toplanan veriler, analize uygun hale getirilmek üzere organize edilir. Bu aşamada, veriler kodlanır ve kategorize edilir. Kodlama süreci, verilerin anlamlı parçalara bölünmesini ve bu parçaların daha büyük temalar ya da kategoriler altında toplanmasını içerir (Miles ve Huberman, 1994 , s. 52). Tamamlanan veriler üzerinde detaylı bir analiz gerçekleştirilir. Bu aşamada, belirlenen temalar ve kategoriler doğrultusunda veriler yorumlanır. Analiz sürecinde, veriler arasındaki ilişkiler ve örüntüler belirlenir ve bu ilişkiler üzerinden sonuçlara ulaşılar. Betimsel analiz, sanat eserlerini ve filmleri niteliksel olarak incelemek için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Bu yaklaşım, eserin çeşitli unsurlarının sistematik bir şekilde gözlemlenmesi ve detaylı bir şekilde betimlenmesi sürecini içerir. Bu çalışmada da aynı yöntem benimsenmiştir. Öncelikle, filmin olay örgüsü detaylı bir şekilde incelenmiş ve her bir rüya katmanının nasıl oluşturulduğu belirlenmiştir. Filmin karakter gelişimi de aynı şekilde ele alınmış, ana karakterlerin içsel yolculukları ve bilinçaltı çatışmaları analiz edilmiştir. Zaman dilimleri arasındaki ilişkiler de betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Filmin rüya katmanları arasındaki zaman akışının nasıl yönetildiği ve bunun hikâye anlatımı üzerindeki etkisi detaylandırılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılığı, katmanlı öykü anlatıcılığının önemli yönetmenlerinden biri olan Christopher Nolan'ın yalnızca Inception (Başlangıç) filmi ile sınırlı tutulmuş olmasıdır. Nolan'ın geniş filmografisinde yer alan diğer yapımlar da katmanlı anlatım teknikleri açısından incelenmeye değer nitelikte olsa da, bu çalışmada sadece Inception filmi üzerinde odaklanılmıştır. Dolayısıyla, katmanlı anlatımın farklı formlarının ve etkilerinin daha geniş bir perspektiften değerlendirilmesi, bu çalışmanın kapsamı dışında kalmaktadır. Ancak, bu sınırlılık, çalışmanın derinlemesine bir analiz yapma hedefi doğrultusunda belirlenmiştir.

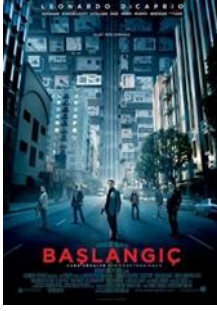
Çalışmanın Etiği

Bu çalışmada, Inception (Başlangıç) filminin analizine yönelik olarak araştırma etiği ilkelerine uyulmuştur. Araştırmada kullanılan betimsel analiz yöntemi, filmin içerik ve tematik yapısının ayrıntılı bir şekilde gözlemlenmesi ve tanımlanması sürecini içermektedir. Veriler, filmin açıkça erişilebilir ve kamuya açık kaynaklardan elde edilmiştir. Bu nedenle gizlilik ve anonimlik konularında herhangi bir sorun bulunmamaktadır. Çalışmada, kullanılan kaynaklar ve referanslar belirtilmiştir. Araştırma sürecinde, eleştirel düşünme ve objektiflik ilkeleri ön planda tutulmuştur. Film analizi sırasında, filmdeki olaylar ve karakterler hakkında yapılan yorumlar ve analizler, orijinal içerikle tutarlıdır. Film ve anlatı teknikleri üzerindeki yorumlar, objektif bir şekilde yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları, sinematik anlatımın nasıl daha geniş toplumsal ve kültürel anlayışlara katkıda

bulunabileceği açısından ele alınmıştır. Bu etik standartlar, çalışmanın bilimsel geçerliliğini ve güvenilirliğini korumak amacıyla uygulanmıştır.

Inception (Başlangıç) Film Analizi

Çalışmanın bu bölümünde, Christopher Nolan'ın yönetmenliğini yaptığı Inception (Başlangıç) filminin analizi yapılmıştır. Analiz, "Karakter Analizi", "Öykü Anlatımının Kullanımı", "Katmanlı Anlatımın Etkisi", "Eşzamanlı Olaylar ve Paralel Kurgu", "Sürekli Risk ve Tehlike" başlıkları altında değerlendirilmiştir.



Görsel:1 : Inception (Başlangıç) film afişi

https://www.imdb.com/title/tt1375666/mediaviewer/rm733803009/?ref_=tt_ov_i adresinden 20.06.2020 tarihinde erişilmiştir.)

Yönetmen: Christopher Nolan

Oyuncular: Leonardo DiCaprio (Cobb), Joseph Gordon-Levitt (Arthur), Ellen Page (Ariadne), Tom Hardy (Eames), Ken Watanabe (Saito), Dileep Rao (Yusuf), Cillian Murphy (Robert Fischer), Marion Cotillard (Mal).

Yapım Yılı: 2010

Süre: 148 dakika

Filminin Konusu

Inception (Başlangıç), Christopher Nolan tarafından yazılan ve yönetilen 2010 yapımı bir filmidir. Filmin ana karakteri Dom Cobb (Leonardo DiCaprio), bir grup profesyonel hırsızla birlikte, bireylerin bilinçaltına sızarak zihinlerini manipüle etme yeteneğine sahip bir uzmandır. Cobb ve ekibi, rüya görme halini hedef alarak, kişilerin zihinlerinde çeşitli katmanlarda rüyalar inşa ederler. Bu rüyalar, bilinçaltındaki değerli bilgileri çalmak amacıyla kullanılır. Ancak Cobb'un geçmişiyle ilgili çözülmemiş travmalar ve duygusal bağlar, bu karmaşık operasyonları riske sokmakta ve Cobb'u zihinsel olarak zor durumda bırakmaktadır. Film, bilinçaltı ve rüya dünyası arasındaki sınırları sorgularken, karakterin içsel çatışmaları ve bu çatışmaların operasyonel başarı üzerindeki etkilerini incelemektedir.

Inception Olay Örgüsü (Fabula)

Inception filmi, karmaşık fabulasını ve temel temalarını tanımlayan bir açılış sahnesiyle başlar. Bu sahnede, sahilde yarı baygın şekilde bulunan Dom Cobb'un (Leonardo DiCaprio) görüntüsü, gerçeklik ile rüya veya hatıra arasındaki ince çizgiyi vurgulayan bir motif olarak öne çıkmaktadır. Cobb'un sahilde gözlerini açarak çocuklarını görme çabası, film boyunca sürekli bir şekilde tekrarlanan ve gerçeklik ile hayal arasındaki sınırları bulanıklaştıran tematik bir unsur olarak dikkat çeker. Bu başlangıç, izleyiciyi filmin rüya ve gerçeklik arasındaki karmaşıklığına çekmekte ve Cobb'un bilinçaltına yapılan derin bir yolculuğa davet etmektedir. Filmin ilerleyen sahnelerinde, Cobb'un Japon askerleri tarafından bulunması, karakterin durumunu ve etrafındaki gizemi daha da derinleştirmektedir. Askerlerin Cobb'un üzerinde buldukları ve "totem" olarak tanımladıkları demir cisim, filmin ilerleyen bölümlerinde kritik bir rol oynayacak sembolik bir öğe olarak tanıtılmaktadır. Bu nesne, Cobb'un rüya ve gerçeklik arasındaki farkı ayırt etmesine yardımcı olan kişisel bir araçtır. Yaşlı Saito'nun bu cisim hakkındaki yorumları, aynı zamanda Cobb'un geçmişine ve karakterinin

derinliklerine yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Yaşlı Saito'nun "radikal kavramlarla aklını bozmuş bir adam" ifadesi, Cobb'un zihinsel durumu ve rüyalar dünyasındaki uzmanlığını yansıtırken, filmin tematik yapısının da bir ön izlemesini sunmaktadır. Açılış sahneleri, filmin karmaşık yapısını ve temalarını daha iyi anlamamıza yardımcı olmakta ve izleyiciyi sürekli bir merak içinde tutmaktadır. Gerçek ile rüya arasındaki sınırların bulanıklaştırıldığı bu başlangıç, filmin ilerleyen bölümlerindeki olay örgüsü ve karakter gelişimleri için sağlam bir temel oluşturmaktadır. Cobb'un bilinçaltına yapılan bu derin yolculuk, filmin dramatik gerilimini artırırken, izleyicinin karakterlerle duygusal bağ kurmasını sağlamaktadır.

Filmin açılışında, Cobb'un sahilde bulunması ve yaşlı Saito ile etkileşimi ile başlayan bu süreç, izleyicinin zihninde bir dizi soru ve belirsizlik yaratır. "Yaşlı Japon kimdir?", "Cobb neden sahile vurmuştur ve neden ilk gördüğü şey yüzleri görünmeyen iki çocuktur?", "Yaşlı Japon ile Cobb'un ilişkisi nedir?", "Cobb ve yaşlı Japonun niyeti nedir?" gibi sorular, filmin açılış sahnesinde ortaya çıkan tematik ve anlatsal karmaşıklıkları yansıtmaktadır. Bir sonraki sahnede ise, Cobb, Arthur ve Saito'nun rüya paylaşım sistemi üzerine gerçekleştirdiği toplantı, önceki sahnede oluşturulan belirsizliklere bir yanıt sunar. Bu iki sahne arasındaki geçiş, izleyicilerde daha fazla soru ve ipucu yaratırken, özellikle genç Saito'nun, daha önce yaşlı olarak görülen karakterle aynı kişi olduğu ortaya çıktığında, izleyiciler gerçeklik ile rüya arasındaki sınırların bulanıklaştığını fark ederler. Saito'nun yaşlı ve genç hallerinin aynı kişi olarak karşımıza çıkması, filmin rüya katmanlarının karmaşıklığını ve zamanın rüya seviyelerindeki farklı akışını vurgular. İlk sahnede yaşlı Saito'nun ardından genç Saito'nun aynı kişi olduğunu öğrenmemiz, izleyicinin zaman algısını yeniden şekillendirir ve filmdeki bilinçaltı temalarına derinlik katar. Ancak izleyici, Cobb'un neden aynı yaşta kaldığını sorgulamaya başladığında, rüya ve gerçeklik arasındaki sınırların daha da karmaşıklaştığına şahit olur. Bu çelişkili durum, Roland Barthes'in (2013) "okunamaz metin" kavramıyla örtüşür. Barthes'e göre, izleyici metni çözerken aktif bir katılımcıya dönüşür ve filmdeki belirsizlikler, izleyicinin sürekli bir çözüm arayışına girmesini sağlar (Bennett, 2010, ss. 44-68).

Film, zaman ve gerçeklik algısını izleyiciye kademeli olarak değiştirerek sunmaktadır. Açılış sahnesindeki "Araf" seviyesi, film boyunca izleyicide bir belirsizlik hissi bırakır ve gerçeklik ile rüya arasındaki sınırı bulanıklaştırır. Cobb'un bilinçaltındaki Mal karakterinin etkisi, filmdeki ilk dakikalarda izleyicide dönemeçler yaratır. Filmde, farklı rüya seviyelerinde, gerçeklik algısının nasıl değiştiği, izleyiciyi sürekli bir sorgulamaya iter. Cobb'un uyanmasıyla birinci rüya seviyesi, izleyicinin gerçeklik olarak algıladığı bir düzeyde başlar, fakat bu seviyenin de Nash'in rüyası olduğu ortaya çıkar. Bu geçişler, izleyicinin film boyunca rüya ve gerçeklik arasındaki sınırları anlamada zorluk çekmesini neden olur, dolayısıyla filmdeki anlatı daha derin bir etkileyciliğe ulaşır. Filmdeki ikinci bölüm, Cobb'un içsel çatışmalarına dair önemli bilgiler sunar. Bu bölümde, Cobb'un suçluluk duygusu ve Mal ile olan karmaşık ilişkisi, onun bilinçaltındaki derin korkularla yüzleşmesini gerektirir. Üçüncü bölümde, film izleyiciye bir yandan Fischer'in babasının şirketini dağıtması için yapılan rüya manipülasyonunu sunarken, bir yandan da Cobb'un içsel hesaplaşmasını ele alır. Bu hesaplaşma, Fischer'a yapılan zihinsel müdahalelerle birleşerek, Cobb'un geçmişindeki suçlulukla yüzleşmesine neden olur. Bu süreç, izleyicinin Cobb'un içsel yolculuğuna daha yakından katılmasına, onun ruhsal dönüşümünü anlamasına olanak tanır. Inception filmi, farklı rüya seviyelerinin karmaşık bir şekilde entegre edilmesiyle filmin syuzhet yapısını oluşturur. Bu yapının temel unsurlarından biri, izleyiciye karakterlerin bilinçaltlarına derinlemesine inme fırsatı sunmasıdır. Her rüya seviyesi, olayların farklı perspektiflerden anlatılmasına olanak tanır. Örneğin, Cobb'un bilinçaltında yer alan Mal karakterinin, diğer karakterlerin rüyalarında etkili olması, izleyiciyi karakterlerin içsel çatışmalarını anlamaya yönlendirir. Filmin "Araf" olarak adlandırılan en derin rüya seviyesi, Cobb'un suçluluk duygularıyla yüzleştiği bir alan olarak önemli bir işlev üstlenir. Bu seviye, izleyicinin karakterlerin psikolojik ve duygusal derinliğini keşfetmesine olanak tanırken, filmdeki temaları güçlendirir.

Karakter Analizi

Inception (2010) filmi, karakterlerin derinlikli analizleri ve içsel çatışmalarını işleyerek, hikâyenin çok katmanlı yapısına önemli katkılarda bulunan bir yapı sunmaktadır. Baş karakter Dom Cobb, rüya paylaşımı teknolojisini kullanarak bilinçaltına giren bir "hırsız" olarak tanımlanmakta,

ancak profesyonel başarıları ve kişisel trajedileri arasında sürekli bir çatışma yaşanmaktadır. Cobb'un içsel çatışmaları, özellikle ölen eşi Mal'in anıları ve bu anıların onun psikolojik ve duygusal dünyası üzerindeki etkisi, karakterinin derinliklerini ortaya koymaktadır. Cobb, ölen eşinin hayaletini sürekli olarak bilinçaltında taşıyarak, suçluluk ve kayıp duygularıyla yüzleşmektedir. Bu durum, filmdeki gerçeklik ile illüzyon arasındaki çatışmayı derinleştiren önemli bir temadır. Cobb'un içsel çatışmaları, izleyicinin karakterle duygusal bağ kurmasına olanak tanımaktadır ve onun rüya dünyasında yaşadığı trajediler, karakterin duygusal ve psikolojik derinliğini daha iyi anlamamıza yardımcı olmaktadır (Zizek, 2010).

Inception filminde Cobb'un suçluluk duygusuyla mücadele etmesi, filmdeki ana temalardan biri olan gerçeklik ve illüzyon arasındaki ince çizgiyi vurgulamaktadır. Mal, Cobb'un zihnindeki bir "gölge figür" olarak filmde yer almakta, Cobb'un suçluluğunu somutlaştıran bir unsur olarak işlev görmektedir. Mal, Cobb'un suçluluk duygusunun bir yansıması olarak rüya dünyasında sürekli olarak belirlemekte ve Cobb'un gerçeklik algısındaki bozulmayı yansıtmaktadır. Mal'in intiharı, Cobb'un bilinçaltına yerleştirdiği "gerçekliği sorgulama" fikrinin bir sonucudur ve bu olay, Cobb'un hem kendi zihinsel dünyasında hem de filmdeki tematik yapıda önemli bir dönemeçtir. Bu bağlamda, Mal karakteri, Cobb'un geçmişiyle yüzleşme sürecini temsil etmekte ve filmdeki karmaşık anlatının bir parçası olarak işlev görmektedir. Mal, filmin başlangıç, üçüncü ve dördüncü rüya seviyesinde Cobb'un bilinçaltında ortaya çıkmaktadır. İzleyici, Mal'i objektif bir perspektiften göremez; onun karakteri genellikle Cobb'un iç dünyasından ve hatıralarından yansıtılmaktadır. Bu durum, Mal karakterinin filmdeki tematik işlevini ve Cobb'un içsel çatışmalarını derinleştirmektedir. Mal'in filmdeki varlığı, Cobb'un zihinsel ve duygusal mücadelelerini somutlaştıran bir unsur olarak hizmet etmektedir. Saito karakteri, filmde güçlü bir iş insanı olarak tanıtılmakta, Cobb'a ve ekibine önemli bir görev teklif etmektedir. Proclus Global'in başında bulunan Saito, Cobb'a yardım edebilmek için Fischer'in şirketini oğlu Robert Fischer'a parçalamaya fikrini önermekte, ancak Cobb ve ekibinin görevdeki başarısızlıkları sonucunda Saito, rüya sistemlerinde deneyimsiz olduğunu göstererek Araf'a düşer. Saito'nun Araf'ta geçirdiği zaman, filmdeki gerçeklik ve rüya arasındaki sınırların bulanıklaşmasına dair önemli bir motif sunmaktadır. Araf'tan çıkıp çıkamayacağı sorusu, filmdeki belirsizliğin ve karmaşanın bir başka örneği olarak izleyiciyi sürekli olarak gerçeklik ve illüzyon arasındaki ince çizgide yönlendirmektedir. Ariadne karakteri ise filmi anlamada ve izleyicinin rüya dünyalarının karmaşıklığını çözmesinde merkezi bir rol oynamaktadır. Paris'teki bir mimarlık öğrencisi olan Ariadne, Cobb'un ekibine katıldığında, rüya mimarlığının temel mantığını öğrenmeye başlar. Ariadne, Cobb'un bilinçaltındaki engelleri ve kişisel çatışmalarını keşfeder ve bu çatışmaların çözülmesinde önemli bir rehber işlevi görmektedir. Ariadne'nin merakı ve yetenekleri, rüya dünyalarının inşasında belirleyici bir rol oynarken, aynı zamanda Cobb'un içsel dünyasına dair önemli keşifler yapmasına olanak tanır. Ariadne'nin varlığı, filmdeki katmanlı anlatıyı derinleştirir ve izleyicilere sadece karakterlerin içsel dünyalarını değil, aynı zamanda filmdeki karmaşık yapıyı daha iyi anlama fırsatı sunar. Ariadne'nin Cobb ile olan etkileşimleri, filmdeki temaların ve yapısal unsurların daha derinlemesine anlaşılmasını sağlar. Onun yaratıcılığı ve Cobb'un içsel dünyasına dair yaptığı keşifler, izleyicinin hikâyenin çok katmanlı yapısını daha iyi anlamasına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, Ariadne'nin karakteri, Inception filminde sadece yapısal değil, aynı zamanda tematik açıdan merkezi bir öneme sahiptir. Cobb'un suçluluk duygusunu ve içsel çatışmalarını çözme sürecinde, Ariadne'nin rehberliği, filmin izleyicileriyle daha yakın bir bağ kurmasını sağlamakta ve hikâyenin daha karmaşık yönlerinin anlaşılmasına katkı sunmaktadır.

Filmde Arthur'un karakteri, rüya dünyalarının mantığını ve işleyişini kavramış biri olarak tasvir edilmektedir. Cobb'un sağ kolu olarak görev yapan Arthur, ekibin karşılaştığı karmaşık rüya içi sorunlara çözüm bulmada büyük bir yetkinliğe sahiptir. Arthur'un rolü, Cobb'un vizyonunu gerçekleştirmede stratejik ve operasyonel destek sağlamaktır. Bu karakter, filmin anlatısında mantığın ve disiplinin temsilcisidir. Rüya dünyalarının kaotik doğasına rağmen, Arthur'un analitik ve metodik yaklaşımı, ekibin karşılaştığı zorlukları sistematik bir şekilde ele almasına olanak tanımaktadır. Bu, özellikle rüya içinde karşılaşılan beklenmedik olaylar ve tehlikeler karşısında önemli bir avantaj sağlamaktadır. Bir diğer karakter Emes'tir. Eames, filmde rüya dünyasında gizlilik ve aldatmacanın önemli bir parçası olarak öne çıkan bir karakterdir. Eames, diğer insanların davranışlarını ve dış görünüşlerini kopyalama yeteneği ile bilinmektedir. Bu yeteneği, rüya içi operasyonlarda stratejik

avantajlar sağlamada kritik bir rol oynamaktadır. Eames'in karakteri, filmin tematik derinliğine katkıda bulunan önemli bir unsurdur. Yusuf, filmde rüya dünyasına giriş için gereken hassas dengelere sahip ilaçları formüle eden bir kimyager olarak önemli bir rol oynamaktadır. Dileep Rao tarafından canlandırılan Yusuf, rüya paylaşım teknolojisinin temel bileşenlerinden biri olan ilaçların arkasındaki deha olarak tanımlanabilir. Onun geliştirdiği ilaçlar, rüya içinde rüya yaratabilme yeteneği sağlamaktadır ve bu, ekibin karmaşık görevlerini gerçekleştirebilmesinde kritik bir faktördür. Fischer karakteri, filmin olay örgüsünün ve dramatik geriliminin temelini oluşturur. Babasıyla olan ilişkisi, Fischer'ın içsel çatışmalarını ve bilinçaltındaki derin güvensizliklerini şekillendirmektedir. Maurice Fischer'ın otoriter ve mesafeli tutumu, Robert Fischer'ın kendine olan güvenini zedelemiş ve babasının beklentilerine uygun bir evlat olma baskısı yaratmıştır. Bu baskı, Fischer'ın bilinçaltında derin izler bırakmış ve onun karakter gelişiminde önemli bir rol oynamıştır. Onun bilinçaltına erişme çabaları, filmin dramatik gerilimini ve heyecanını artırmaktadır. Cobb ve ekibinin Fischer'ın zihnine sızma ve fikir ekme girişimi, çeşitli rüya seviyelerinde gerçekleşir ve her seviye, onun zihnindeki farklı katmanları ortaya çıkarmaktadır. Fischer'ın zihnindeki savunma mekanizmaları ve bilinçaltındaki travmalar, ekibin karşılaştığı engelleri ve zorlukları temsil etmektedir. Bu süreç hem Fischer'ın karakter gelişimini hem de filmin genel anlatısını derinleştirmektedir.

Inception Filminde Katmanlı Öykü Anlatımının Kullanımı

Christopher Nolan'ın yönetmenliğini yaptığı Inception filmi, katmanlı öykü anlatımının belirgin örneklerinden birisidir. Film, bilinçaltının derinliklerinde yolculuk yaparak rüyalar içinde rüyalar kurgusunu kullanmaktadır ve bu şekilde katmanlı anlatıyı yapılandırmaktadır. Bu karmaşık yapı, filmin hem anlatı hem de tematik düzeyde çok boyutlu bir deneyim sunmasını sağlamaktadır.

Anlatısal Katmanlar

Inception (2010) filminde ana karakter Dom Cobb'un (Leonardo DiCaprio) görevi, bir rüya katmanları arasında hedeflenen bir fikri bir bireyin bilinçaltına yerleştirmektir. Cobb ve ekibi, rüya içindeki birden fazla katman arasında geçiş yaparak, bilinçaltındaki savunmaların üstesinden gelmeye çalışırlar. Bu katmanlar, birbiri içinde yer alan, farklı mekânlar, zaman dilimleri ve kurallara sahip dünyaları temsil etmektedir. Filmin temel anlatısı, her bir katmanın hem görsel hem de tematik olarak birbirini nasıl etkilediğini ortaya koyar.

Filmdeki ilk katman, gerçeklik düzeyidir. Bu katman, ana karakterlerin fiziksel dünyada var oldukları ve bir görevi gerçekleştirmek üzere plan yaptıkları alanı ifade etmektedir. Cobb ve ekibi, hedefleri olan Robert Fischer'ın (Cillian Murphy) zihnine bir fikir yerleştirmek için hazırlık yaparken, kendi geçmişlerinden de izler taşımaktadır. Gerçeklik katmanı, filmin başlangıç noktası olup, karakterlerin motivasyonlarını, özellikle Cobb'un suçluluk duygusunu ve kaybettiği eşi Mal (Marion Cotillard) ile ilgili travmalarını açığa çıkarmaktadır. Cobb'un duygusal çalkantıları, rüya katmanlarına yansıyan tematik bir öğe olarak film boyunca derinleşmektedir. Bu katman, karakterlerin içsel çatışmalarının dışavurumunun yanı sıra, onların rüya içindeki eylemlerini de şekillendiren bir arka plandır. Aynı zamanda karakterlerin kişisel geçmişleri ve motivasyonlarının açığa çıktığı yerdir. Özellikle Cobb'un geçmişi, suçluluk duygusu ve kaybettiği eşi Mal (Marion Cotillard) ile ilgili travmaları bu katmanda belirginleşmektedir. Onun gerçek dünyada yaşadığı duygusal çalkantılar, rüya katmanlarına da yansımaktadır ve hikâyenin derinliğini artırmaktadır. İlk rüya katmanı, Cobb ve ekibinin Robert Fischer'ın bilinçaltına girdikleri ilk noktadır. Burada, bir şehir manzarası eşliğinde başlayan hikâyeye, filmin temel yapı taşlarını oluşturur. İkinci katman, filmdeki rüya içinde rüya yapısının ilk örneğidir. Ekip, Fischer'ın zihnine girerek onun bilinçaltındaki savunma mekanizmalarını aşmaya çalışır. Bu katman, karakterlerin rüya dünyasında sahip oldukları yetenekleri ve rollerini net bir biçimde ortaya koyar. İlk katmanda belirginleşen karakter ilişkileri ve motivasyonlar, ikinci katmanda daha da derinleşir. Ayrıca, rüya katmanları arasındaki geçişlerin nasıl gerçekleşeceği ve her katmanın kendine özgü kurallarının nasıl işlediği de bu düzeyde şekillenmeye başlar. Üçüncü katman (ikinci rüya), filmde karmaşıklığın ve gerilimin daha da arttığı bir düzeydir. Bu katman, Cobb ve ekibinin Robert Fischer'ın bilinçaltına daha derinlemesine nüfuz etmeye çalıştıkları yerdir. Fischer'ın zihnine yerleştirilecek olan fikrin bir sonraki aşamasını temsil eder. Karakterlerin ilişkileri ve kişisel

çatışmaları daha da derinleşir. Cobb'un geçmişteki hataları ve Mal ile ilgili suçluluk duygusu bu katmanda daha belirgin hale gelmektedir. Bu katman, karakterlerin ilişkilerini ve kişisel çatışmalarını derinleştirmektedir. Görsel ve tematik açıdan zengin bir deneyim sunan bu katman rüya içinde rüya yapısının karmaşıklığını ortaya koymaktadır. Dördüncü katman, ekip tarafından yapılacak olan asıl fikrin yerleştirilmesi aşamasını temsil etmektedir. Cobb, bu katmanda büyük içsel mücadelelerle karşı karşıya kalmaktadır. Mal'in müdahaleleri ve geçmiş hataları, onun zihnini ve eylemlerini etkilemektedir. Babasıyla ilgili manipülatif planı, onun suçluluk duygularını ve korkularını derinleştirmektedir. Bu katmanda Ariadne, Cobb'un zihinsel durumu ve geçmişi hakkında daha fazla şey öğrenir ve ona yardımcı olmaya çalışır. Fischer ise bu katmanda babasıyla olan ilişkisine ve gerçek duygularına doğru bir yolculuğa çıkmaktadır. Beşinci katman (Limbo), filmdeki derin ve gizemli rüya düzeyidir. Limbo olarak adlandırılan bu katman, karakterler için gerçeklikten oldukça farklı bir deneyim sunmaktadır. Bu katman, filmin temel gerilimini ve çatışmasını zirveye taşımaktadır. Cobb, bu katmanda büyük içsel mücadelesini yaşar. Cobb'un Limbo'da yüzleştiği suçluluk duyguları ve geçmiş hataları, onun kişisel gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır.

Katmanlı Anlatının Etkisi

Katmanlı anlatım, edebiyat ve sinemada yaygın bir şekilde kullanılan bir teknik olup, öyküyü birden fazla düzlemde ele alarak izleyici veya okuyucuya çok yönlü bir deneyim sunmaktadır. Bu teknik, özellikle karmaşık temaların işlenmesinde ve dramatik gerilimin artırılmasında etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Inception gibi filmler, katmanlı anlatımı kullanarak izleyicinin hem entelektüel hem de duygusal olarak hikâyeye dahil olmasını sağlamaktadır. Bu yapı, filmin temposunu, heyecanını ve anlatı karmaşıklığını artırırken, karakterlerin içsel çatışmalarını ve tematik derinliği daha detaylı bir şekilde keşfetmeye olanak tanır. Bu teknik, birkaç önemli şekilde etkili olabilmektedir.

Dramatik Gerilim Yaratma

Inception filmi, dramatik gerilimi artırmak ve izleyicinin ilgisini canlı tutmak için çok katmanlı rüya anlatısını etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Bu anlatı tekniği, her bir rüya katmanında yaşanan olayların diğer katmanları doğrudan etkilemesiyle karakterize edilmektedir. Bu yapı, izleyicinin dikkatini sürekli olarak farklı noktalara çekerek ve olay örgüsünün karmaşıklığını artırarak gerilim yaratmaktadır. (Foss, 2012 , s. 47). Filmde, birden fazla rüya katmanı iç içe geçmektedir ve her katman, diğer katmanların dinamiklerini ve gidişatını belirlemektedir. Cobb ve ekibinin bir rüya katmanından diğerine geçişleri sırasında yaşanan tehlikeler ve riskler, izleyicinin dikkatini yoğunlaştırmaktadır. Rüya katmanlarının bu şekilde kullanılması, sadece olayların değil, aynı zamanda karakterlerin içsel çatışmalarının da derinlemesine keşfedilmesine olanak tanımaktadır. Filmdeki dramatik gerilimin önemli bir unsuru, eşzamanlı olayların ve paralel kurgunun başarılı kullanılmasıdır. Farklı rüya katmanlarında eş zamanlı olarak gerçekleşen olaylar, izleyicinin dikkatini sürekli farklı noktalara çekmektedir. Bu durum, izleyicide sürekli bir merak ve endişe hali yaratmaktadır. Her katmanda yaşanan kritik anlar, izleyicinin gerilim hissini yoğunlaştırmakta ve hikâyenin ilerleyişine yönelik beklentileri artırmaktadır. Örneğin, bir katmanda çatışma yaşanırken, diğer katmanda zamanın hızla akması ve karakterlerin bu hızla başa çıkma çabaları, gerilimi üst seviyeye çıkarmaktadır.

Rüya katmanlarında karakterlerin sürekli olarak karşılaştıkları riskler ve tehlikeler, dramatik gerilimin bir diğer kaynağıdır. Cobb ve ekibinin her rüya katmanında karşılaştıkları zorluklar, izleyicinin hikâyeye olan ilgisini ve yatırımını artırmaktadır. Her yeni katman, ekibin karşılaştığı tehlikeleri ve belirsizlikleri artırmakta, gerilim duygusunu beslemektedir. Özellikle, Saito'nun vurulması ve rüyada ölmesi halinde Araf'a düşme riski gibi unsurlar, dramatik gerilimi sürekli yüksek tutmaktadır. Filmin dramatik gerilim yaratmadaki bir diğer önemli unsuru, zamanın esnek kullanımınıdır. Her bir rüya katmanında zamanın farklı hızlarda akması, izleyicinin olayların gelişimindeki belirsizlik hissini artırmaktadır. Zamanın bu şekilde manipüle edilmesi, karakterlerin karşılaştığı aciliyet hissini ve bu hissin izleyiciye yansımaları güçlendirmektedir. Bu durum,

izleyicinin karakterlerle birlikte zamanın baskısını hissetmesini sağlamakta ve dramatik gerilimi artırmaktadır.

Tematik Derinlik Sağlama

Christopher Nolan'ın Inception filmi, bilinçaltı, suçluluk duygusu ve gerçeklik kavramları gibi temaları katmanlı bir anlatı aracılığıyla ele alarak izleyiciye zengin bir sinematik deneyim sunmaktadır. Filmdeki çok katmanlı rüya yapısı, bu temaların incelenmesine olanak tanımakta ve izleyiciyi hem karakterlerin psikolojik dünyalarına hem de bu dünyaların yarattığı tematik karmaşıklığa dahil etmektedir. Özellikle Dom Cobb'un karakteri üzerinden, bilinçaltının nasıl işlediği ve bu alanda saklanan suçluluk duygusunun insan psikolojisi üzerindeki etkileri detaylı bir şekilde işlenmektedir. Cobb'un eşi Mal ile olan ilişkisi ve onun ölümünden duyduğu suçluluk, rüyaların katmanlarında sürekli olarak karşısına çıkmaktadır. Mal, Cobb'un bilinçaltında yeniden ve yeniden belirlemektedir, onu suçluluk duygusuyla yüzleşmeye zorlamaktadır. Bu durum, Cobb'un içsel çatışmalarını ve psikolojik derinliğini izleyiciye güçlü bir şekilde hissettirmektedir. Film boyunca, Cobb'un yaşadığı deneyimler ve rüyalar, onun gerçeklikle olan bağını sürekli olarak sorgulamasına neden olmaktadır. Özellikle filmde kullanılan totemler, karakterlerin gerçekliği belirlemek için başvurdukları araçlar olarak işlev görmektedir. Ancak, filmin sonunda Cobb'un toteminin dönüp dönmediği belirsiz bırakılarak, gerçekliğin ve rüyanın birbirine karıştığı izlenimi güçlendirilmektedir. Filmdeki rüya katmanları, temaların daha karmaşık ve derinlemesine işlenmesine olanak tanımaktadır. Her bir katman, karakterlerin bilinçaltına ve psikolojik durumlarına daha derinlemesine bir bakış sağlamaktadır. Bu katmanlı yapı, izleyicinin hem karakterlerin iç dünyasını daha iyi anlamasına hem de filmde işlenen temaların farklı boyutlarını keşfetmesine imkân tanımaktadır.

Karakter Gelişimini Zenginleştirme

Inception filmi, karakter gelişimini zenginleştirmek ve derinlemesine işlemek için katmanlı öykü anlatımının etkili bir örneğini sunmaktadır. Film, rüya katmanları aracılığıyla karakterlerin içsel dünyalarını ve gelişimlerini ayrıntılı bir şekilde keşfetmekte, özellikle de Dom Cobb karakteri üzerinden suçluluk duygusuyla yüzleşme sürecini ayrıntılı işlemektedir. Cobb, filmdeki başlıca karakterlerden biridir ve geçmişindeki trajik olaylardan dolayı derin bir suçluluk duygusu yaşamaktadır. Eşi Mal'ın ölümüyle ilgili yaşadığı pişmanlık, onun bilinçaltında sürekli olarak tekrar eden bir tema haline gelmiştir. Mal'ın intiharıyla ilgili suçluluk duygusu, Cobb'un karakter gelişimini ve içsel yolculuğunu şekillendirmektedir. Rüya katmanları, bu içsel çatışmaları ve suçluluk duygusunu keşfetmek için bir araç sunmaktadır. Her bir rüya seviyesi, Cobb'un suçluluk duygusu ve geçmişte yaşadığı ilişkiler hakkında yeni bilgiler ortaya çıkarmaktadır. Cobb'un karakter gelişimi, film boyunca suçluluk duygusuyla yüzleşme ve bu duyguyu aşma sürecini içermektedir. Rüya katmanları, onun bu dönüşümünü adım adım göstermektedir. Suçluluk duygusunun kaynağını ve etkilerini anlaması, onun karakterinin derinliğini ve karmaşıklığını artırmaktadır.

Filmde Zamanın Farklı Akışının Gerilim Yaratması

Inception filmi, zamanın öykü anlatımındaki farklı işleyiş biçimlerini kullanarak dramatik gerilimi güçlendiren bir yapıya sahiptir. Zaman kavramı, hikâyenin planlanması ve kurgulanmasında yalnızca bir teknik unsur değil, aynı zamanda filmin tematik ve anlatısal bir unsuru olarak öne çıkar. Bu bağlamda, hikâyenin zaman çizgisi, izleyiciye sunulan olayların sıralaması ve süresi açısından geleneksel anlatı yapısından ayrılarak çok katmanlı ve değişken bir yapı sunmaktadır. Zamanın hikâye anlatımındaki düzenlenmesi, öykünün kronolojisini belirlemede ve izleyiciye farklı zaman dilimlerini algılatmada önemli bir rol oynar. Bu süreç, genellikle üç temel soru üzerinden yürütülür: "Ne zaman?", "Hangi sıklıkla?", "Ne kadar?" Bu sorular, zamanın nasıl işlendiğini, hikâyenin zaman çizgisinin yapısını ve öykünün anlatıldığı zaman dilimlerinin izleyiciye nasıl sunulduğunu anlamamıza yardımcı olmaktadır (Bal, 2012, s. 45).

Katmanlı film anlatımlarında zamanın her katmanda farklı hızlarda akmaktadır. Bu durum, dramatik gerilimi artırmakta çünkü bir katmanda geçen bir dakika, diğer katmanlarda saatler veya günler sürebilmektedir. Bu süreç, karakterlerin her bir katmanda aldığı kararların ve yaşadıkları

olayların diğer katmanlarda büyük yankılar uyandırmasına neden olmaktadır (Wartenberg, 2007, s. 92). Örneğin, birinci katmanda birkaç saniyede gerçekleşen bir araba kazası, üçüncü katmanda karakterlerin saatlerce süren bir mücadele yaşamasına yol açabilir. Christopher Nolan, zaman değişiminin belirgin olarak kullanan bir yönetmendir. Nolan, kendine özgü 'Anakroni' (zaman sapması) kullanımını sıkça tercih etmektedir. Anakroni, anlatının zaman çizgisini bilinçli olarak bozarak, izleyiciye farklı zaman dilimlerini ve olayları iç içe geçirerek sunma tekniğidir. Bu teknik, izleyicinin olayların sırasını çözmesini ve anlam çıkarmasını gerektirir, böylece izleyici aktif bir katılımcı haline gelir.

Eşzamanlı Olaylar ve Paralel Kurgu

Inception filminde eşzamanlı olaylar ve paralel kurgu, hikâyenin karmaşıklığını ve gerilimini artıran önemli teknikler olarak öne çıkmaktadır. Filmde paralel kurgu tekniği kullanılarak farklı rüya katmanlarındaki olaylar eşzamanlı olarak gösterilmektedir. Bu teknik, izleyicinin dikkatini sürekli olarak farklı katmanlara yönlendirir ve her katmandaki tehlikelerin ve aksiyonun aynı anda yaşanması gerilimi artırmaktadır. Örneğin, birinci katmanda karakterlerin uyuduğu ve savunmasız olduğu anlar, ikinci katmanda saldırıya uğramaları veya tehlikelerle yüzleşmeleriyle birleşir (Smith, 2015, s. 89). Bu eşzamanlılık, her katmanda yaşanan olayların etkisini ve önemini artırmaktadır. Örneğin, Yusuf'un arabası köprüden düştüğünde bu olay birinci katmanda birkaç saniye sürerken, üçüncü katmanda çok daha uzun süren bir yerçekimsiz dövüş sahnesine dönüşmektedir. Yusuf'un arabasının köprüden düştüğü an, diğer rüya katmanlarında da etkisini göstermektedir. Bu düşüş, Arthur'un yerçekimsiz ortamda mücadele etmesine ve Eames'in düşmanlarla savaşırken zamanın daralmasına neden olmaktadır. Her katmanda 'kick' (uyandırma) olarak bilinen etkiyle, karakterlerin bir üst katmandan uyanmaları sağlanır. Bu 'kick' anlarının her katmanda eşzamanlı olarak gerçekleşmesi gerekir, aksi halde karakterler limboya düşmektedir. Filmin sonlarına doğru, farklı rüya katmanlarındaki karakterlerin birbirleriyle koordineli olarak hareket etmeleri gerektiği gerilim dolu sahnelerde paralel kurgu yoğun olarak kullanılmaktadır. Bu sahneler izleyiciyi tedirginlik içerisinde tutmakta ve zamanın farklı hızlarda akışının yarattığı gerilim doruk noktasına ulaştırmaktadır.

Sürekli Risk ve Tehlike

Inception filminde sürekli risk ve tehlike, hikâyenin sürükleyici ve gerilim dolu atmosferini yaratan önemli unsurlardır. Her bir rüya katmanı, karakterlerin güvenliği ve görevlerinin başarısı için ciddi riskler taşır. Filmde büyük risklerden biri limbo adı verilen, gerçeklikten tamamen kopmuş olan derin rüya katmanıdır. Karakterler uyandırılmazsa veya öldürülürse, bu boşlukta sonsuza kadar mahsur kalabilmektedir. Bu, özellikle Dom Cobb için büyük bir tehdit oluşturmaktadır çünkü limbodaki deneyimleri onun bilinçaltında derin yaralar bırakmıştır. Rüya dünyasında, bilinçaltındaki projeksiyonlar (rüya gören kişinin zihnindeki insanlar) davetsiz misafirleri tespit ettiklerinde saldırgan hale gelebilmektedirler. Bu, her rüya katmanında karakterlerin sürekli bir saldırı tehdidi altında oldukları anlamına gelmektedir. Örneğin, Yusuf'un arabayla kaçış sahnesi. Rüya katmanlarında yerçekimi ve fizik yasaları manipüle edilebilir. Arthur'un yerçekimsiz dövüş sahnesi, bu tür tehlikelerin karakterlerin hayatta kalma mücadelesini nasıl zorlaştırdığını göstermektedir. Beklenmedik değişiklikler ve yerçekiminin ortadan kalkması, karakterlerin planlarını karmaşık hale getirmektedir. Cobb'un bilinçaltı, özellikle karısı Mal'ın ölümünden duyduğu suçluluk nedeniyle tehlikeli bir yer haline gelmiştir. Mal'ın rüya dünyasında sürekli olarak belirmesi hem Cobb'u hem de ekibin geri kalanını tehlikeye atmaktadır. Mal, Cobb'un görevini sabote etmek için defalarca ortaya çıkar ve kritik anlarda risk yaratır.

Rüya içinde rüya katmanlarında zamanın farklı hızlarda akması, karakterlerin zihinsel durumlarını zorlamaktadır. Uzun süre rüya katmanlarında kalmak, onların gerçeklik algısını bulandırabilir ve psikolojik olarak yıpranmalarına neden olabilmekte. Saito'nun limboya düşmesi ve burada yaşandığını görmesi, bu tehlikenin somut örneklerindedir. Her rüya katmanında belirli bir zaman baskısı vardır. Özellikle son rüya katmanında, zaman dolmadan önce görevi tamamlayıp uyanmaları gerekmektedir. Aksi takdirde, uçağın inişiyle birlikte uyanamazlar ve limboya düşme riski artar. Dolayısıyla Inception filminde sürekli risk ve tehlike unsurları, hikâyenin gerilimini artırarak

izleyiciyi film boyunca tedirgin hissettirmektedir. Bu unsurlar, fiziksel saldırılar, bilinçaltının yarattığı tehditler, zamanın farklı akış hızları ve psikolojik mücadeleler şeklinde kendini göstermektedir.

Bulgular

Christopher Nolan'ın Inception (Başlangıç) filmi, sinemada çok katmanlı anlatımın çarpıcı bir örneği olarak öne çıkmaktadır. Filmin temel anlatı yapısı, birbirine bağlı rüya katmanları üzerinden şekillenmekte ve bu yapı, hem karakterlerin bilinçaltında yolculuk etmelerini hem de izleyicinin hikâyeye dahil olmasını sağlamaktadır. Rüya katmanlarının her biri, farklı zaman dilimlerinde ve mekânlarda gerçekleşerek, izleyiciyi sürekli olarak aktif bir şekilde anlatımın içinde tutmaktadır.

Filmdeki rüya katmanları, yalnızca olay örgüsünü iletmemekle kalmamakta, aynı zamanda karakter gelişimi ve tematik derinliği de desteklemektedir. Bu bağlamda, her bir rüya katmanının farklı işlevleri bulunmaktadır. Birinci katman, gerçek dünyayı temsil ederken, daha derin katmanlarda karakterlerin kişisel mücadeleleri ve bilinçaltı korkuları ön plana çıkmaktadır. Örneğin, Cobb'un karısı Mal ile olan travmatik ilişkisi, ikinci ve üçüncü katmanlarda yoğun bir şekilde işlenmekte, karakterin suçluluk duygusu ve geçmişle yüzleşme çabaları dramatik bir gerilim yaratmaktadır. Üçüncü katmanda ise bu korkularla yüzleşme ve bu süreçten bir çıkış yolu bulma teması işlenmektedir. Bu çok katmanlı yapı, sadece bireysel çatışmaları değil, aynı zamanda ekip dinamiklerini ve karakterler arasındaki ilişkileri de incelemeye olanak tanımaktadır.

Inception, zaman algısını manipüle etme tekniğiyle çok katmanlı anlatımını daha da etkili hale getirmektedir. Farklı rüya katmanlarında zamanın farklı hızlarda akması, filmin hem karmaşıklığını hem de gerilimini artırmaktadır. Örneğin, birinci katmanda yalnızca birkaç saniye süren bir olay, üçüncü katmanda saatler süren bir eylem haline dönüşmektedir. Bu teknik, izleyiciyi zaman ve mekân kavramlarını sürekli olarak sorgulamaya yönlendirmektedir.

Yönetmen Nolan, farklı zaman katmanlarının eşzamanlı olarak işlenmesiyle izleyicinin dikkatini yüksek tutmakta ve onları olay örgüsünün içine çekmektedir. Bu, aynı zamanda karakterlerin içinde bulunduğu zaman baskısını da izleyicinin hissetmesini sağlamaktadır. Zamanın bu şekilde ele alınması, yalnızca hikâyeyi desteklemekle kalmamakta, aynı zamanda izleyicinin düşünsel bir yolculuğa çıkmasına da önayak olmaktadır.

Filmin çok katmanlı yapısı, yalnızca bir hikâye anlatım tekniği olarak değil, aynı zamanda düşünsel bir platform olarak da işlev görmektedir. Gerçeklik ve rüya arasındaki sınırların sürekli olarak bulanıklaşması, izleyiciyi gerçeklik algısı ve bilinç hakkında düşünmeye sevk etmektedir. Nolan, bu anlatım tekniğiyle izleyiciyi yalnızca bir hikâyenin izleyicisi değil, aynı zamanda hikâyenin bir parçası haline getirmektedir. Rüya ve gerçeklik arasındaki geçişlerin bulanık olması, filmi tekrar izleme arzusu uyandırarak her izleyişte farklı anlamlar keşfedilmesine olanak tanımaktadır. Bu da Inception'ı yalnızca bir aksiyon filmi olmaktan çıkarıp, derin felsefi sorulara kapı aralayan bir yapıya dönüştürmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Inception (Başlangıç) filmi, sinemanın anlatı yapılarının ve izleyici üzerinde yaratmak istediği duygusal etkilerin derinlemesine incelenmesini gerektiren, çok katmanlı ve karmaşık bir yapı sunmaktadır. Bu çalışmada, filmin katmanlı anlatı yapıları ve bu yapıların izleyici üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, Inception'ın geleneksel anlatı tekniklerinden saparak, izleyiciyi aktif bir katılımcı haline getiren yenilikçi anlatı stratejileri kullanıldığı görülmüştür. Bu anlatı teknikleri, filmin tematik derinliğini ve izleyici üzerindeki etkisini artırmaktadır. Inception filmi, karmaşık anlatı yapısıyla öne çıkmaktadır. Film, farklı rüya katmanlarında geçen paralel öykülerle izleyiciyi sürekli bir merak ve çözümleme sürecine dahil etmektedir. Nolan, bu katmanlı yapıyı, geriye dönüşler, ileri sarmalar ve ön belirimlerle zenginleştirmektedir. Kronolojik düzensizlikler ve ön belirimler, izleyiciyi olayların neden ve sonuçlarını anlama sürecine aktif olarak dahil etmektedir. Bu teknikler, karakter gelişimlerini derinlemesine keşfetme imkânı tanımakta ve olay örgüsünün

beklenmedik dönüşlerle dolu olmasını sağlamaktadır. Böylece izleyici, filmi izlerken sürekli tahmin yürütmeye ve hikâyenin parçalarını birleştirmeye teşvik edilmektedir. Film, rüyaların içinde rüyalar aracılığıyla bir hikâye anlatma tekniğini kullanarak, izleyiciye sürekli olarak gerçeklik ile hayal arasındaki sınırları sorgulatmaktadır. Bu yapıyla film, geleneksel anlatı yapılarını kırarak, çok katmanlı ve karmaşık bir anlatım sunmaktadır.

Filmdeki her katman hem bağımsız bir hikâye sunmakta hem de bir üst ya da alt katmanın anlamını derinleştirmektedir. Bu, izleyicinin her bir katmanı anlamaya çalışırken, filmi defalarca izlemeye teşvik eden bir yapıdır. Christopher Nolan, filmdeki geriye dönüşler, ileri sarmalar ve önbelirimler ile zamanın lineer olmadığını, daha ziyade esnek ve yeniden şekillendirilebilir bir kavram olduğunu göstermektedir. Bu anlatım teknikleri, karakterlerin psikolojik derinliklerini ve içsel çatışmalarını daha derinlemesine keşfedilmesini sağlamaktadır. Örneğin, Dom Cobb'un geçmişi ile ilgili geriye dönüşler, karakterin motivasyonlarını ve duygusal yükünü anlamamızı kolaylaştırmaktadır. Bu tür anlatım teknikleri, izleyiciyi sürekli olarak tahmin yürütmeye, ipuçlarını bir araya getirmeye ve hikâyenin parçalarını birleştirmeye zorlamakta, böylece izleme deneyimi daha dinamik ve interaktif bir hale getirmektedir.

Paralel katmanlar, birbirini tamamlayan veya zıtlık oluşturan öykü çizgileri olarak planlanmıştır. Bu katmanlar, genellikle farklı zaman dilimlerinde veya farklı karakterlerin perspektiflerinden ilerleyerek ana temaya hizmet etmektedir. Nolan'ın anlatılarında bu yapı, hikâyenin çok boyutlu bir yapıya sahip olmasını sağlamak ve izleyicinin aynı olayı farklı açılardan görmesine olanak tanımaktadır. Bu yapı, öykünün karmaşıklığını artırırken, izleyiciyi farklı anlatı düzeyleri arasında geçiş yapmaya zorlamaktadır. Nolan'ın filminin yapısal çözümlemesi, izleyicilerin Nolan sinemasına olan ilgisini anlamak için önemli ipuçları sunmaktadır. İzleyicilerin dikkatini çeken unsurlar arasında, karmaşık ve çok katmanlı anlatı yapıları, zekice kurgulanmış olay örgüleri ve psikolojik derinlik içeren karakterler bulunmaktadır. Bu unsurlar, izleyicilerin zihinsel olarak meşgul olmasını sağlamak ve onları filmi tekrar izlemeye teşvik etmektedir. Ayrıca, Nolan'ın görsel ve işitsel anlatım teknikleri, sinematik deneyimin yoğunluğunu artırmakta ve izleyicilerin duygusal bağ kurmasına olanak tanımaktadır. Bu faktörler, Nolan'ın filmlerinin hem sanatsal hem de ticari başarısının arkasındaki temel nedenler olarak değerlendirilebilir.

Tartışma

Christopher Nolan'ın Inception filmi, çok katmanlı anlatım yapıyla hem sinematografik hem de felsefi bir film olarak değerlendirilmiştir. Filmde kullanılan paralel kurgu, farklı rüya katmanlarındaki eşzamanlı olaylarla gerilimi artırırken, aynı zamanda izleyiciyi gerçeklik ve rüya arasındaki sınırları sorgulamaya sevk etmektedir.

Inception, çok katmanlı anlatımıyla, izleyiciyi sürekli değişen mekânlar, zaman dilimleri ve olay örgüleri arasında hareket etmeye zorlar. Paralel kurgu tekniği, özellikle farklı rüya katmanlarındaki eşzamanlı olayların anlatımında etkileyici bir araç olarak kullanılmıştır. Yusuf'un arabasının köprüden düştüğü sahne ile üçüncü katmanda gerçekleşen yerçekimsiz dövüş sahnesi arasında kurulan bağlantı, sadece teknik bir başarı değil, aynı zamanda izleyiciyi hikâyenin gerilim ve hızına dahil eden bir yapı sunmaktadır. Bu kurgu yapısı, sinemada zaman ve mekân algısını manipüle ederek, hikâyenin çok katmanlı doğasını desteklemektedir. Bununla birlikte, bu teknik bazı eleştirilerle de karşılaşmıştır; bazı eleştirmenler, bu anlatım tarzının izlenmesi zor bir karmaşıklık yarattığını ve hikâyenin duygusal bağını zayıflattığını ileri sürmüştür.

Filmin temel temalarından biri, gerçeklik ve rüya arasındaki sınırların bulanıklaşmasıdır. Bu durum, hem karakterlerin hem de izleyicilerin gerçeklik algısını sorgulamasına neden olmaktadır. Özellikle Dom Cobb'un hikâyesi, rüyalar ve bilinçaltının gücü üzerine temellenmiş felsefi soruları gündeme getirmektedir: Gerçeklik nedir? Bilinçaltı ne kadar güvenilirdir? Cobb'un bilinçaltındaki travmaları ve karısı Mal'in sürekli olarak rüya dünyasında belirmesi, bu soruların dramatik bir anlatı içerisinde işlendiği en önemli unsurlardan biridir. Bu temalar, izleyiciyi, kendi bilinçaltı korkuları ve gerçeklik algıları üzerine düşünmeye yönlendirmektedir.

Filmdeki sürekli risk ve tehlike unsurları, anlatının dinamik yapısını oluşturan önemli unsurlardır. Limbo kavramı, karakterlerin gerçeklikten tamamen kopma riski ile karşı karşıya kalmasını sağlarken, aynı zamanda onların bilinçaltındaki korkularını ve travmalarını yüzeye çıkarır. Zamanın farklı rüya katmanlarında farklı hızlarda akması, filmin hem gerilimini artıran bir unsur hem de tematik derinliğini destekleyen bir araç olarak kullanılmıştır. Örneğin, Saito'nun limboya düşmesi ve burada yaşlanması, zaman algısının sadece fiziksel bir unsur olmadığını, aynı zamanda psikolojik ve tematik bir araç olduğunu göstermektedir.

Inception'ın dikkat çekici yönlerinden biri, izleyiciyi hikâyeye sadece bir gözlemci olarak değil, aynı zamanda bir katılımcı olarak dahil etmesidir. Filmin sonunda Cobb'un topaç sahnesi, izleyiciyi, gerçeklik ve rüya arasındaki sınırı kendi algıları üzerinden tanımlamaya yöneltmektedir. Topaç dönmeye devam edecek mi, yoksa duracak mı? Bu belirsizlik, filmin tematik özeti olarak da değerlendirilebilir: Gerçeklik, bireysel bir algı mı yoksa nesnel bir gerçek mi? Bu sorular, izleyiciyi yalnızca filmi değil, aynı zamanda kendi yaşamlarını ve gerçeklik algılarını sorgulamaya sevk eder.

Öneriler

Bu çalışma, Inception'un anlatı ve tematik yapıları üzerine önemli bulgular sunmakla birlikte, alanyazında daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulan bazı boşlukları da ortaya koymuştur. İlk olarak, Inception gibi çok katmanlı anlatı yapılarına sahip filmlerin izleyici üzerindeki bilişsel ve duygusal etkilerini daha derinlemesine inceleyen çalışmalar yapılabilir. Bu tür çalışmalar, izleyicinin film izleme deneyimi sırasında yaşadığı bilişsel yükü ve duygusal tepkileri ölçerek, anlatı tekniklerinin izleyici üzerindeki etkilerini daha nesnel bir şekilde ortaya koyabilir. İkinci olarak, Inception gibi filmlerin, farklı kültürel ve sosyal bağlamlarda nasıl algılandığını inceleyen karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Bu tür çalışmalar, filmin evrensel temalarının ve anlatı tekniklerinin farklı izleyici grupları üzerindeki etkilerini karşılaştırarak, sinema sanatının kültürel ve sosyal dinamiklerini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Son olarak, Inception'un anlatı ve tematik yapılarının, diğer sinema ve medya formlarında nasıl kullanıldığını inceleyen disiplinlerarası çalışmalar yapılabilir. Örneğin, video oyunları, dijital medya ve sanal gerçeklik gibi yeni medya formlarında Inception benzeri anlatı tekniklerinin nasıl uygulandığını ve bu tekniklerin kullanıcı deneyimini nasıl etkilediğini araştırmak, sinema ve medya çalışmalarında yeni ufuklar açabilir. Bu bulgular, sinema ve medya çalışmalarına katkı sunmakla birlikte, alanyazındaki bazı boşlukları da işaret etmektedir. Gelecek çalışmalar, bu boşlukları doldurmak ve sinema sanatının anlatı tekniklerini daha iyi anlamak için önemli fırsatlar sunmaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Altman, R. (1992). *Sound theory, sound sractice publisher: Routledge*

Aristoteles, (2023). *Poetika*. Can Yayınları.

Bal, M. (2009). *Narratology: a guide to the theory of narrative*. University of Toronto Press, Academic Publishing Department; 3rd edition.

Bazin, A. (2005). *What is cinema?* University of California.

Barsam, R. ve Monahan, D. (2013). *Looking at movies: An introduction to film*. W. W. Norton & Company.

- Barthes, R. (2018). *The third meaning: Research notes on some Eisenstein Stills*. Seagull Books.
- Barthes, R. (1977). *Roland Barthes by Roland Barthes*. Hill and Wang.
- Barthes, R. (2013). *Mythologies*. publisher: Hill and Wang.
- Bordwell, D. S. J. Thompson, K. (1988). *Classical hollywood cinema: Narrational principles and procedures*. Routledge; 1st Edition.
- Bennett, T. (2010). *Dreams within dreams: A close analysis of christopher nolan's inception*. Film Criticism, 34(2).
- Bordell, D. (1985). *Narration in the fiction film*. Routledge, University of Wisconsin.
- Bordwell, D. (2006). *The Way Hollywood Tells It: Story and Style in Modern Movies*. University of California.
- Bordwell, D. ve Thompson, K. (2011). *Film sanatına giriş*. De Ki Basım Yayım.
- Buckland, W. (2009). *Puzzle films: complex storytelling in contemporary cinema*. Wiley-Blackwell.
- Brinkema, E. (2016). *The forms of the affects*. Duke University Press.
- Cameron, A. (2008). *Modular narratives in contemporary cinema*. Basingstoke/NewYork: Palgrave Macmillan.
- Cameron, A. (2019). *The cinematic experience: christopher nolan's dunkirk and the rewriting of history*. Film Studies, 20(1), 44-60.
- Chatman, S. (1978). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. Cornell University.
- Chion, M. (1994). *Audio-vision: sound on screen*. Publisher: Columbia University.
- David, B. (1985). *Narration in the fiction film*, USA, The University Of Wisconsin.
- David, S. (1999). *The films of Jean-Luc Godard: Seeing the invisible*. (Cambridge Film Classics) August 13, 1999
- Dmytryk, E. (2018). *On film editing: An introduction to the art of film construction*. Routledge.
- Elsaesser, T. (2002). *Studying contemporary American film: A guide to movie analysis*. Publishers: Bloomsbury Academic; 1st edition (March 1, 2002)
- Elsaesser, T. (2013). *The persistence of hollywood*. Routledge.
- Foss, B. (2012). *Sinema ve televizyonda anlatım teknikleri ve dramaturji*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Genette, G. (2020). *Anlatının Söylemi*. Çev. Ferid Burak Aydar, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Giannetti, L. (2002). *Understanding Movies*. Prentice Hall.
- Gunning, T. (2006). *The cinema of attraction: early film. Its Spectator and the Avant- Garde*. W. Strauven (Ed.), *The Cinema of Attractions Reloaded* içinde (s. 381-388). Amsterdam University Press.
- Hume, D. (2017). *İnsanın anlama yetisi üzerine bir soruşturma*. Say Yayınları, Çevirmen: Oruç Aruoba.
- Hunt, R.E., Steven J.M. (2010) *Film yapiminin temelleri 04: Film dili*. Literatür Yayınları.

- Hven, S. (2017). *Cinema and narrative complexity: Embodying the fabula*. Amsterdam University.
- Kovacs, A. B. (2015). *Modernizmi seyretmek: Avrupa sanat sineması*. DeKi Basım Yayım.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University.
- Mercado, G. (2018). *Sinemacının gözü: Sinemada kompozisyon kurallarını kullanmayı ve yıkmayı öğrenmek*. Hil Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- McGowan, T. (2012). *Gerçek bakış*. (Çev. Z. Özen Barkot). İstanbul: Say Yayınları.
- McKee R., (2010). *Story: Style, structure, substance, and the principles of screenwriting*. Publisher: HarperCollins.
- Monaco, J. (2009). *How to read a film: Movies, media, and beyond*. Oxford University.
- Murch, W. (2001). *In the blink of an eye: A perspective on film editing*. Publisher: Silman-James Press; 2nd edition (August 1, 2001)
- Miller, W. (2016). *Senaryo yazımı: Sinema ve televizyon için*. (Çev: Yılmaz Büyükerşen, Nesrin Esen, Yalçın Demir. Yayınevi: Hayalperest Yayınevi.
- Patterson, M. (2013). *Temporal dynamics in multi-layered narratives: A case study of inception*. Cinema Journal, 52(4), 89-105.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Prince, S. (2002). *True lies: Perceptual realism, digital images, and film theory*. Graeme T (Ed), Film Cultures Reader, Florence, Ky, Usa: Routledge, pp 116-119.
- Ryan, M. and Kellner, D. (2010). *Politik kamera*. (Çev: Elif Özsayar). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ryan, M., & Kellner, D. (2014). *Narrative theory and film*. Cambridge University.
- Reisz, K. and Millar, G. (2009). *The technique of film editing*. publisher: Routledge; 2nd Edition 2009
- Stam, R. (2014). *Sinema teorisine giriş*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Smith, G. N. (2008). *Dünya sinema tarihi. Kabalcı*. Yayınları.
- Truby, J. (2008). *The anatomy of story: 22 steps to becoming a master storyteller*. Publisher: Farrar, Straus and Giroux.
- Orr, J. (1997). *Sinema ve modernlik*. (Çev: Ayşegül Bahçıvan). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Vertov, D. (2007). *Sine-göz*. Çev. Ahmet Ergenç, Agora Kitaplığı, İstanbul.
- Wartenberg, T. E. (2007). *Thinking on screen: film as philosophy*. Publisher: Routledge.
- Wollen, P., (2004). *Sinemada göstergeler ve anlam*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Zizek, S. (2010). *The reality of the virtual: Inception and the ontology of cinema*. The Philosophical Review, 119(2), 177-201.

Extended Abstract

Cinema transcends being merely a medium of entertainment, evolving into a powerful art form that engages viewers on deep, emotional levels, forming bonds and transporting them to different worlds. The narrative in cinema is the process of conveying a story to the audience through visual and auditory elements. This process leverages various narrative techniques to achieve its goal, one of which is multi-layered storytelling. Multi-layered storytelling is characterized by its rule-breaking nature, standing in opposition to not only historical but also narrative conventions of Hollywood. This form of storytelling involves plots and characters that contain contradictions. Instead of resolving towards the end, questions and conflicts proliferate. The cause-effect relationship is often loose, and some contemporary narrative films lack clear beginnings, middles, and ends. Randomness and ambiguity take precedence, and story coherence may be lacking. Different cinematic and artistic styles can coexist within a single film. Additionally, time is not necessarily linear, and its use is not restricted. These films exhibit high cinematic self-awareness and, instead of traditional psychology, point to a general human condition. Narrative elements can be presented outside the film if it does not create meaning issues. The stories often have open endings and are frequently infused with politically directive rhetoric. This paper examines the elements of multi-layered storytelling through Christopher Nolan's *Inception*. The film features a complex narrative structure that progresses through interwoven dream layers. Each dream layer unfolds in different time periods and settings, engaging viewers' attention consistently. The first layer represents the real world, while subsequent layers delve into characters' personal struggles and subconscious fears, ultimately confronting and overcoming these fears in the deeper layers. This multi-layered structure provides viewers with a deeper understanding of the characters' psychological depths and motivations. *Inception* manipulates the perception of time to enhance the impact of its multi-layered narrative. The different speeds at which time flows within the dream layers add to the narrative's complexity and depth. A few minutes in the first layer may equate to hours in the second layer and days in the third. This technique keeps viewers questioning their sense of time and space, making the film more compelling. Nolan's narrative approach maintains constant viewer engagement. *Inception* uses its multi-layered narrative not only for storytelling but also to pose profound philosophical questions. The blurring of boundaries between reality and dreams prompts viewers to reflect on their perceptions of reality and consciousness. This thematic depth is a critical element of the film's multi-layered structure, allowing viewers to discover new meanings with each viewing. In this context, *Inception* transcends being a mere film, evolving into a work with philosophical and psychological depth. The purpose of this study is to understand how multi-layered storytelling is crafted and portrayed in cinema. To this end, Christopher Nolan's *Inception* has been chosen as a case study to detail how multi-layered narrative techniques are utilized in cinema. This study meticulously examines various aspects of the film, including its plot structure, character development, interrelations between different timeframes, and thematic elements. This comprehensive analysis illustrates how multi-layered storytelling is structured and conveyed to the audience. The study employs descriptive analysis, a method for the detailed observation and description of artistic works, films, and texts. This method facilitates a deep examination of the film's complex structure and narrative techniques, aiming to elucidate how *Inception* constructs its multi-layered narrative and its impact on viewers. *Inception* not only tells a story but also challenges viewers to actively engage with its intricate layers. The narrative complexity demands viewers' constant attention and participation. As they navigate the transitions between dream layers, they continually reassess their perceptions of time and space. This engagement turns the audience from passive observers into active participants. The film prompts viewers to continuously question the motivations of the story and characters. This narrative structure fosters a deep connection with the film, making the audience a part of the story. As viewers delve into Cobb's internal conflicts and the complexity of the dream world, they also question their own thoughts and perceptions. This enhances the film's impact, offering a profound cinematic experience. *Inception* stands as a prime example of how multi-layered storytelling can be effectively used in cinema. The dream layers, manipulation of time, and thematic depth elevate the film beyond a simple narrative, encouraging viewers to ponder deep philosophical and psychological questions. Thus, *Inception* is regarded as an important work showcasing the potential and power of multi-layered storytelling in cinema. The film's narrative invites viewers to explore the depths of its plot and characters. The manipulation of time and space, the inner conflicts of characters, and the questioning

of reality versus dreams all contribute to the complexity and depth of the narrative. This allows viewers to discover new meanings with each viewing, making the film unforgettable. Inception transcends the science fiction genre, evolving into a work with philosophical and psychological depth. This is a direct result of its multi-layered narrative structure, deepening the audience's interaction with the film. Therefore, Inception is not just a film; it is a profound narrative experience that encourages viewers to engage with and reflect on its intricate layers.

Aim and Methodology of the Study

The aim of this study is to understand how multilayered narratives are handled and presented in cinema. To this end, Christopher Nolan's film Inception has been chosen as a case study to examine how layered storytelling is employed in cinema. Various aspects of the film, such as its plot structure, character development, relationships between different timeframes, and thematic elements, have been meticulously analyzed. This analysis aims to understand how multilayered narratives are constructed and how this narrative style is conveyed to the audience.

Methodology

A descriptive analysis method has been used in this study. Descriptive analysis involves the detailed observation and description of artistic works, films, and texts. This method allows for an in-depth examination of the film's complex structure and narrative techniques. Thus, the study seeks to better understand how the multilayered narrative structures in Inception are constructed and their effects on the audience. Descriptive analysis is a widely used method for qualitatively examining artistic works and films. This approach involves the systematic observation and detailed description of various elements of the work. This method has also been adopted in this study. Initially, the plot structure of the film has been examined in detail, and the creation of each dream layer has been identified. The character development, particularly the inner journeys and subconscious conflicts of the main characters, has also been analyzed. The relationships between different timeframes have been examined using the descriptive analysis method. The research methodology and ethics used during the analysis of Inception play a significant role in ensuring the scientific integrity and reliability of the study. In this context, the multilayered narrative of Inception has been thoroughly analyzed, maintaining the scientific integrity of the analysis.

Limitations

The limitation of this study is that it is confined to Christopher Nolan's film Inception, despite Nolan being a prominent director known for his complex multilayered storytelling techniques. While Nolan's extensive filmography includes other films that are also worthy of examination for their narrative techniques, this study focuses solely on Inception. Therefore, evaluating different forms and effects of multilayered narratives from a broader perspective is beyond the scope of this study. This limitation has been determined to allow for an in-depth analysis and can serve as a foundation for future research that could address the topic in a wider context.

AB'nin Sosyal Politika Kapsamında İSG Gelişimi ve Avrupa Komisyonu'nun Türkiye İSG Sistemine Etkisi

Serenay ÇALIŞ
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
ssahin@ohu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-8575-8109

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1506287

Geliş Tarihi: 27.06.2024

Revize Tarihi: 16.10.2024

Kabul Tarihi: 20.11.2024

Atıf Bilgisi

Çalış, S. (2024). AB'nin Sosyal Politika Kapsamında İSG Gelişimi ve Avrupa Komisyonu'nun Türkiye İSG Sistemine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 599-618.

ÖZ

İnsan, çalışma hayatına anlam ve değer katan ve üretim faktörlerinin en özeli olma özelliğine sahip unsurdur. İnsan yani emek dışındaki her üretim faktörü para ile satın alınabilirken emek, niteliğine, yeteneğine, deneyimine bağlı olarak mobilitesi olan bir faktördür. Bu nedenle çalışana ihtiyaç duyan işverenlerin, çalışanların sağlığının ve güvenliğinin iş yerlerinde sağlanması için yapacakları o ülkede insana verilen değeri de gösterecektir. Bu da iş sağlığı ve güvenliği (İSG) faaliyetlerinin aktif olarak uygulanması gerektiği anlamına gelmektedir. Özellikle uluslararası kuruluşlar her alanda insanı korumak düşüncesiyle hareket etmekte, Avrupa Birliği (AB) de insanı merkezine alan bir yapı olarak insan için çalışmalarına devam etmektedir. Türkiye'de bu birliğin içerisinde yer almak istemekte, bu da AB'nin isteklerini yerine getirme çabasını zorunlu kılmaktadır. AB'nin Türkiye adaylığı sürecinde önerilerini sunduğu alanlardan biri de İSG olmuştur. Avrupa Birliği'nin İSG gelişimi ile bu gelişim sonucunda Türkiye'nin aday ülke olması için iç hukukumuza yansıyan düzenlemeleri ve Avrupa Komisyon'unun raporlarında yer alan Türkiye'nin İSG çalışmaları hakkındaki görüşlerini içeren bu çalışmada bilgilerin elde edilmesi için nitel analiz yöntemi olarak kabul edilen belge inceleme yöntemi tercih edilmiştir. Avrupa Komisyonu tarafından her yıl yayımlanan raporlar yazar tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilerek betimsel analiz yöntemi ile kapsamlı şekilde yorumlanmıştır. Sonuca bakıldığında ise Türkiye'nin AB'nin istekleri doğrultusunda adımlar attığı ancak bu adımların yeterli olmadığı sonucu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: AB, iş sağlığı ve güvenliği, Türkiye, Avrupa Komisyonu, sosyal politika.

OHS Development in the EU's Social Policy Scope and the European Commission's OHS System in Türkiye Reviews

ABSTRACT

The human being is the element that adds meaning and value to working life and is the most special factor of production. While every factor of production other than human beings, can be purchased with money, labor is a factor with mobility depending on its quality, ability and experience. For this reason, what employers who need employees will do to ensure the health and safety of employees in their workplaces will also show the importance that the country attaches to human beings. Especially since international organizations act with the idea of protecting human beings in every field, the EU has developed as a human-centered structure. Since Türkiye wants to be part of this union, it is imperative that it strives to fulfill the EU's wishes. This study, which includes the development of Occupational Health and Safety (OHS) in the European Union, the regulations reflected in Türkiye's domestic law as a result of this development for its candidate country status, and the European Commission's views on Türkiye's OHS efforts in its reports, employs the document analysis method, a qualitative analysis approach, to gather information. The reports published annually by the European Commission were translated from English to Turkish by the author and thoroughly interpreted using the descriptive analysis method. The findings indicate that while Türkiye has taken steps in line with the EU's demands, these steps have been deemed insufficient.

Keywords: European Union (EU), occupational health and safety, Türkiye, European Commission, social policy.

Giriş

Doğanın varlığına anlam katan canlılardan biri olan insan, bulunduğu her ortam için bir önem taşımaktadır. Yeryüzünde yapılan hiçbir işte, yürütülen hiçbir faaliyette ya da yaşamda insan ayrı bir anlam ifade etmemektedir. İnsan, duygularıyla, yaşadıklarıyla, hayalleriyle, emeğini arz ederken yani her yerde insandır. İnsan hayatı boyunca her zaman sağlıklı olmak ve kendini güvende hissetmek ister. Eğer bu kendiliğinden mümkün olsaydı o zaman insan hiçbir desteğe ihtiyaç duymazdı. Ancak içinde bulunduğumuz çevrenin bazı tehlikeler ve riskler taşıması nedeniyle insanlar her zaman bu tehlike ve

risklerle karşı karşıya gelebilmekte dolayısı ile her zaman sağlıklı ve güvende olması mümkün olmamaktadır. İşte yaşadığımız çevrede karşılaştığımız tehlike ve riskler nedeniyle yaşanan kayıplarda insanları koruyan, devletin varlığını gösterdiği uygulamalar sosyal politika uygulamaları olarak isimlendirilmektedir. Devlet, sosyal politika uygulamalarını vatandaşlarına kamu kurum ve kuruluşları aracılığıyla ulaştırır (Candır Şimşek, 2021). Bu uygulamalar bugünü ve yarını güvence altına alarak insanların kendilerini güvende hissetmelerini sağlar. İnsanın kendini güvende hissetmesi gereken alanlardan biri de İSG'dir. İSG, sadece ulusal bir konu olmamakla birlikte uluslararası bütünleşmenin de anahtarı olan faaliyetlerden biri olarak kabul görmektedir. Bu bütünleşme örneklerinden biri de AB'dir. AB, sosyal politika kapsamında İSG ile ilgili faaliyetleri önemsemekte, insanın değerini ve toplumsal bütünleşmeyi sağlamada üstlendiği rolü göz ardı etmemektedir. Bu nedenle AB, Türkiye'nin AB adaylığı yolculuğunda özellikle İSG konusunda da taleplerini açıkça dile getirmektedir. Ancak Türkiye'nin Avrupa Komisyonu kararlarını ne kadar uygulayabildiği, hangi noktalarda eksik kaldığı ise hem süreci yönlendirmekte hem de İSG ile ilgili Türkiye'nin başarılı olup olmadığını da ortaya çıkarmaktadır. Literatürde Avrupa Komisyon kararlarının İSG açısından yorumlanması bulunmamakta, genellikle AB sürecindeki antlaşmaların/ direktiflerin Türkiye'deki yansımaları şeklinde çalışmaların olduğu görülmektedir. İSG ve Avrupa Birliği ile ilgili yapılan çalışmalardan biri Özerdem (2010) tarafından hazırlanan "Avrupa Birliği Sosyal Politikası ve Türkiye'nin Uyumu" başlıklı çalışmadır. Bu çalışmanın amacı "Bu makalede hedeflenen, Avrupa Birliği'nin sosyal politikasını ve Türkiye'nin uyumunu, genel hatlarıyla ve basit bir dille aktarmaktır." Literatürdeki diğer bir çalışma Polatoğlu ve Sincar (2018) tarafından hazırlanan "Avrupa'da İş Sağlığı ve Güvenliği'nin Ortaya Çıkması ve Türkiye'deki Uygulamaları" başlıklı makale olmuştur. Bu çalışmadaki amaç da "Bu çalışma ile Avrupa'da ve Türkiye'de İSG uygulamalarının tarihsel süreci ele alınarak değerlendirilmeye çalışıldı" şeklinde belirtilmiştir. "Türkiye'de İş Sağlığı ve Güvenliği Mevzuatının Oluşumunda ILO ve AB Normlarının Etkisi" başlıklı çalışma ise Orhan (2018) tarafından hazırlanmış ve çalışmanın amacı "Bu çalışmada ILO ve AB'nin İSG ile ilgili çıkarmış oldukları sözleşme ve direktifler ele alınarak, Türkiye'nin yasal mevzuatında yer alan mevcut ILO sözleşmeleri ve AB direktifleri karşılaştırılıp incelenmeye çalışılmıştır" şeklinde ifade edilmiştir. Son olarak ise Koçak ve Koray (2018) tarafından hazırlanan "İş Sağlığı ve Güvenliği Konusunda Avrupa Birliği Uygulamaları ve Türkiye'ye Yansımaları" isimli çalışmaya değinmek yerinde olacaktır. Bu çalışmada amaç "Yapılacak bu çalışma ile Avrupa Birliği sürecinde olan Türkiye'nin İSG konusunda hem yasal hem de uygulamaya yönelik sorunları nasıl aşabileceği ve Avrupa Birliği mevzuat ve uygulamaları açısından eksiklerinin neler olduğuna dair tespitler yapılmaya çalışılacaktır." şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışma literatürdeki boşluğu dolduracak bir çalışma olarak bundan sonraki akademik çalışmalara da kaynaklık edecek özelliğe sahiptir. Çalışmada literatür taraması ile sosyal politika ve İSG kavramları açıklanarak, AB'nin İSG ile ilgili gelişim süreçlerinden söz edilmiştir. Devamında Avrupa Komisyonu tarafından İngilizce olarak yayınlanan Avrupa Komisyon raporlarında yer alan İSG yorumları belge inceleme yöntemi ile taranmıştır. Son olarak Avrupa Komisyonu'nun Türkiye İSG sistemine dair yorumlarının Türkiye İSG sistemine etkisinin olup olmadığı betimsel analiz ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu amaç ile cevabı aranan alt problem şöyledir:

1. AB, Türkiye İSG sistemini etkilemiş midir?
2. Avrupa Komisyonu kararları tam olarak iç hukuka aktarılmış mıdır?

Literatür Taraması: Sosyal Politika ve İSG

Sosyal Politika

Birçok devlet artık savaş ya da diğer zorlayıcı güçlerini kullanarak vatandaşlarına hükmetmeyi değil, vatandaşlarının gelirlerinin korunması, hastaların tedavi edilmesi ve vatandaşlara hizmet sağlanması faaliyetlerini tercih ederek kısıcası refah devleti anlayışını uygulayarak devleti var eden vatandaşlarına kendini adamayı tercih etmektedir. (Amenta, Bonastia, Caren, 2001). Endüstrileşme döneminden önce toplumda var olan sosyal risklerle mücadelede geleneksel yardımlaşma biçimleri mevcut iken, endüstrileşme çalışma hayatında bir dönüşüm yaratarak sosyal risklerle mücadele biçimlerini de değiştirmiş ve nihayetinde bu durum refah devleti anlayışını doğurmuştur (Esping-Andersen, 2006; Akt. Özaydın ve Öztürk, 2020). İnsanların sanayileşme öncesi maruz kaldıkları sosyal riskler farklı iken, sanayileşme ile karşı karşıya kalınan sosyal riskler de değişmiştir (ücretin

devamlılığı, işsizliğin önlenmesi gibi). Bunun nedeni ise Sanayi Devrimi'nin hem toplumsal hem de ekonomik, siyasal, sosyal yapıyı değiştirerek yoksulluğu beraberinde getirmesidir (Yıldırım, 2018). Yaşanan yoksulluk, ihtiyaçların en çok hissedildiği dönemi başlattı ve bu dönem, yeni bir yaşam tarzı, yeni düzen oluştururken bir yandan da geçmişten gelen düzenin, hayatların yıkımına sebep olarak en fazla zararı yine insana vermiştir (Hatipler, 2019). Ayrıca özellikle kadınların sanayileşme öncesi dönemde evdeki rolleri dikkate alınırken ve buna uygun sosyal risklerle mücadele edilirken sanayileşme ile sosyal risk kavramının değişmesi nedeniyle de kadınları destekleyecek programlar da uygulanamaz hale gelmiştir (Esping-Andersen, 1999; Akt. Özaydın ve Öztürk, 2020). Refah devletinin bir aracı olan sosyal politikalar (Yeler, 2019), toplum ile ilgili tüm sorunları ve toplumda yer alan tüm grupları kapsamaktadır (Ersöz, 2005; Akt. Yeler, 2019). Sosyal politika kavramının farklı isimlendirmeleri bulunurken, bu farklı söylemler “Kara Avrupası’nda sosyal politika”, “Kuzey Amerika’da ise sosyal refah politikası” olarak da ifade edilmektedir (Alımanoğlu Yemişçi, 2017). Özetle, Kıta Avrupası’nda sosyal politika, üçlü yapının ilişkilerinin (işçi-işveren-devlet), çalışma koşullarının düzenlenmesi, sendikalar vb. alanları kapsamakta iken (Klienman, 2002), Anglo-Sakson ülkelerde, refah ve sosyal koruma sağlanması için uygulanan politikaları ifade etmektedir. Özellikle, Fabian geleneğinin hâkim olduğu İngiliz literatüründe “sosyal politika; eğitim, sağlık, istihdam, sosyal güvenlik, konut, ayrımcılık, sosyal hizmetler, çevre sorunları, kentleşme ve yoksulluk gibi alanlarındaki sosyal refah ve sosyal koruma programlarını kapsayacak şekilde ele alınmaktadır” (Baldock, vd., 2007 ve Kleinman, 2002; Akt. Karabacak, 2013). Endüstri devrimi ile daha fazla söz edilmeye başlanan sosyal politika uygulamaları, ilk olarak sanayileşme nedeniyle işçileri korumaya yönelik olsa da zamanla tüm dezavantajlı grupları ve toplumu ilgilendiren her sorunu kapsamına almıştır (Tosun ve Azazi, 2019). Bu nedenle alan yazında sosyal politika kavramı dar ve geniş anlamıyla ifade edilmektedir. Dar anlamda, emek ile sermaye arasındaki adaletsizliği durdurmak, iktisadi ve sosyal hayatın dengede kalmasını ve bunun sürekliliğini sağlamak için uygulanan politikalar (Alper, 2019). Geniş anlamda ise dar anlam kapsamındaki uygulamalarla beraber ayrıca toplumun korunmaya muhtaç (zayıf ve dezavantajlı) kesimlerine arka çıkmak, hayat şartlarının iyileştirilmesi, toplumsal adaletin ve toplumsal barışın oluşmasına yönelik tüm önemlerdir (Hotar, 2021). Şenkal’e (2005) göre devlet, toplumsal sorunlarla ilgilenmeye başladıkça ve sorunların çözümüne yönelik müdahalelerde buldukça sosyal politika da hem bilimsel olarak güçlenmekte hem de daha fazla uygulama ile kendini göstermektedir. “Her şeyden önce sosyal politika; sosyal refah, toplumsal eşitlik, sosyal koruma ve emek ağırlıklı toplumsal sorunların ele alındığı bir akademik disiplinin adıdır” (Boden, 2005; Akt. Karabacak, 2013). Genel bir ifadeyle sosyal politika, kamunun faydası için devletin uhdesinde icra edilmesi gereken sağlık, eğitim, sosyal güvenlik gibi politikaların tümüdür (Tuncel ve Uzun, 2019). Her ne kadar devletin kontrolü ve denetimi sosyal politika sürecinde baş rolde olsa da sendikalar, üniversiteler, meslek kuruluşları gibi üyelerinin hak ve çıkarlarını savunan kurumlar da politikaların oluşturulması sürecinde etkin rol oynamaktadır (Tuncel ve Uzun, 2019). Kapitalizm, liberal ekonomik anlayışla vahşi sömürü sistemini yaratmış ve bu durum da ekonomik sorunları ortaya çıkarmıştır (Yılmaz, 2020). Ekonomik sorunlar ise sosyal çatışmalarla kendini göstererek sosyal ve düzen arasındaki ilişkiyi yok edecek seviyeye getirmiştir (Yılmaz, 2020). Ancak bu sorunlar, çatışmalar devam ettiği sürece düzenin yok oluşuna şahitlik edileceğinden bazı çözümler üretilmiştir. İşte bu sorunların çözümü için toplum olarak bulunan araç ise sosyal politika olmuştur (Koray, 2000; Kucur, 2011; Akt. Yılmaz, 2020). Ortaya çıkan sosyal politikanın amaçları ise Yılmaz (2020) tarafından şöyle ifade edilmektedir (Taşçı, 2011; Yazgan, 1992; Taşçı, 2010; Akt. Yılmaz, 2020): Servet ve gelir dağılımının hakkaniyetle yapılması, servet ve gelir dağılımının nasıl dağıtılacağı ve bunun için nasıl tedbirler alınacağı önlemler üzerinde durmak, sosyal huzur ve refahı artırmak, toplumsal sınıflar arasındaki çatışmaları çözümlenmek, fakirliği azaltmak, toplumsal korumayı sağlamak, sosyal güvenliği sağlamak. Yukarıda ifade edildiği üzere sosyal sorunların çözümünü amaçlayan sosyal politika, bu sorunlardan biri olan iş kazası ve meslek hastalıklarını (İKMH) da odağına alarak, çözüm için birtakım faaliyetlerde bulunmaktadır. İKMH’de sosyal riskler içerisinde yer aldığından bunlara maruziyet sonrası yapılacaklar da sosyal politikalar kapsamında düzenlenmektedir. Ancak asıl olan İKMH’nin meydana gelmeden çalışan, iş yeri, işveren, ülke, devlet zarar görmeden bunun önlenmesidir. Bu noktada yine devlet eliyle yapılan çalışmalar bulunmaktadır ki bu çalışmalar İSG faaliyetleri olarak isimlendirilmektedir.

İş Sağlığı ve Güvenliği

İnsan için temel faaliyetlerden olan çalışma, ekonomik gelişime paralel olarak yeniden yapılmakta, dönüşmekte ancak nihayetinde insan yaşamının merkezinde bulunan faaliyetlerden biri olmaktadır. Tarihsel süreçte toplumdaki üretim süreçlerine göre anlamı değişmiş olup bugünkü anlamda çalışma ilişkilerinin ortaya çıkması ise Sanayi Devrimi ile başlamış ve sonrasında Fransız İhtilali ile gerçekleşmiştir (Yankın, 2019). Diğer bir ifadeyle çalışmanın bugünkü anlamı “modernliğin bir ürünü” olarak ifade edilebilir (Ünal ve Çelik, 2010). Hatta artık geleneksel üretim yerine, özellikle işverenlerin de daha çok para kazanma isteği ile teknolojinin hâkim olduğu çalışma da giderek artmaktadır (Çalışkan, 2022). Bireyler hayatlarının uzun bir sürecini “çalışan” olarak geçirmektedir (Keser, 2005). Çalışma ile saygı, bütünleşme, sosyallik, tanınma ve dostluk bağları ortaya çıktığından insanlar için önemlidir (Magalhães, 2022). Bunlar dışında çalışmanın anlamıyla amacı da her çalışana göre (çalışmanın nasıl gerçekleştirildiği, çalışma sonucu alınan ödül gibi) değişmesinin yanında hem de sosyolojik açıdan da toplumu yakından ilgilendiren bir konu olması sebebiyle aşağıda belirtilen anlamları ve amaçları taşımaktadır (Langton, 2000; Demren, 2002; Cornfield ve Hadson, 2002; Keser, 2009; Akt. Ören ve Yüksel, 2012): Ahlaklı para kazanmanın yolu çalışmak olduğundan, hayatın devamlılığı, ihtiyaçların karşılanması için ekonomik kaynaktır, insan olarak kişinin kendini iyi hissetmesi, toplumda yer edinmesini sağlayan ve kendisini topluma ait hissettiren bir aktivitedir, kendi hayatının ve bakmakla yükümlü olduklarının kimseye muhtaç olmadan hayatlarına devam edebilmelerini sağlayan görevdir, çalışma saatlerinin düzenli olması nedeniyle kişinin kendi hayatını da düzene sokması ve sosyal hayata katılmanın bir yolu olan çalışma, sosyal yeteneklerin geliştirilmesi için de bir yoldur. İfadelerden de anlaşılacağı gibi çalışma insan için vazgeçilmezdir. Ekonomik getirinin yanı sıra toplumda kendini gösterme, yaşadığı toplumun gelişimine katkıda bulunmak, sosyal ilişkiler kurmak çalışma sayesinde gerçekleşmektedir (Turgut ve Tevrüz, 2003; Akt. Ünal ve Çelik, 2010). Çalışma, araç olarak kullanılmakla beraber aslında arzu edilen sonuçlara da götüren bir yol olarak kabul edilmekte ve birey için doğrudan ve dolaylı şekilde doyum kaynağı olmaktadır (Koray, 2000; Akt. Ünal ve Çelik, 2010). İnsan için önemi anlatmakla bitmeyen çalışma, o halde çalışmanın yapıldığı alan açısından da gerekli özeni hak etmekte, güvenli ve sağlıklı bir çalışma ortamı, genel sürdürülebilirlik açısından hayati önem taşımaktadır (Kavouras vd., 2022). Teknolojik gelişmeler ve sanayileşme süreci nedeniyle, çalışma hayatındaki mesleki tehlikeler çoğu insan faaliyetinde yaygındır ve çalışanların yaralanmasına, hastalanmasına veya ölümüne, mali kayıplara, üretim kaybına ve kurumsal itibarın düşmesine neden olabilmektedir (Karamustafa ve Cebi, 2021; Liu, Mou ve Liu, 2020; Akt. Chen ve diğerleri 2022). İş yerindeki mesleki tehlikelerin ortadan kaldırılması amacıyla yapılan bilimsel faaliyetler de İSG olarak isimlendirilmektedir. Günlük olarak yaklaşık 8 saat çalışma alanında bulunan çalışanların sağlıklı ve güvenli ortamda çalışmalarını sürdürmeleri önemlidir. Her gün dünyanın herhangi bir yerinde ve devamlı olarak çalışanlar toz, dumanlar, gürültü, titreşim ve aşırı sıcaklık gibi sağlık ve güvenlik risklerine maruz kalarak sağlıklarını kaybedip güvensiz ortamlarda bulunmak zorunda kalmaktadırlar. Daha kötüsü bazı işverenler çalışanlarının İSG'sini sağlama konusunda endişe duymamakta ve bazı işverenler çalışanlarını korumak için ahlaki ve çoğu zaman yasal sorumlulukları olduğunun farkında bile olmamaktadır (Montero vd., 2009). İSG, çalışanların fiziksel, zihinsel ve toplumsal refahının en üst düzeyde teşvik edilmesi ve sürdürülmesi, çalışma koşullarının neden olduğu sağlıktan sapmaların önlenmesi, çalışanların sağlığa yönelik risklerden korunması, iş ortamının çalışanların fizyolojik ve psikolojik yeteneklerine uyarlanması ile ilgilenen bir ana disiplindir (Montero vd., 2009). Özetle İSG, çalışanların sosyal, ruhsal ve fiziksel refahını kapsamaktadır (Montero vd., 2009). İSG faaliyetlerinin amacı Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (Gül, 2018; Gül vd., 2020; Liu vd., 2020; Özgün vd., 2021; Liu vd., 2021; Akt. Chen ve diğerleri 2022): İKMH'nin kontrol altına alarak çalışanların sağlığını korumak ve geliştirmek, güvenli ve sağlıklı iş, çalışma ortamları ve iş organizasyonları geliştirmek ve özendirme, çalışanların fiziksel, zihinsel ve sosyal refahını artırmak, çalışanların sosyal ve iktisadi bir yaşam sürmelerini sağlamak. İş yerlerinin güvenliği, ürün yaşam döngüsünün en başından beri uygulandığında en etkili sonuçları ortaya çıkarır. Özellikle en etkili kontrol önlemi olan tehlikenin ortadan kaldırılması daha tasarım evresinde dikkate alınırsa risk sonucunda ortaya çıkan maliyetlerden daha az gider olacaktır (Vasconcelos ve Junior, 2015). Tam tersi durumda yani sağlıksız ve güvensiz çalışma ortamları da bu amaçlardan uzaklaşılmasına neden olmaktadır. İKMH'nin çok görüldüğü sağlıksız ve güvensiz ortamlar, yaşanan olaylar nedeniyle sürekli korunmaya muhtaç, ihtiyaç sahibi

bireyler ortaya çıkaracağından bu hem çalışanlar hem işverenler hem de devlet maliyesi açısından istenmeyen yükleri de getirecektir. Kazalar, insan ömrünün ilk yarısında ölüm ve sakatlığın en önemli nedenidir ve 65 yaşından önce kaybedilen potansiyel yaşam yıllarının önde gelen nedenidir (Rivara ve Thompson, 2000).

Sosyal Politika Kapsamında AB'nin İSG Çalışmaları

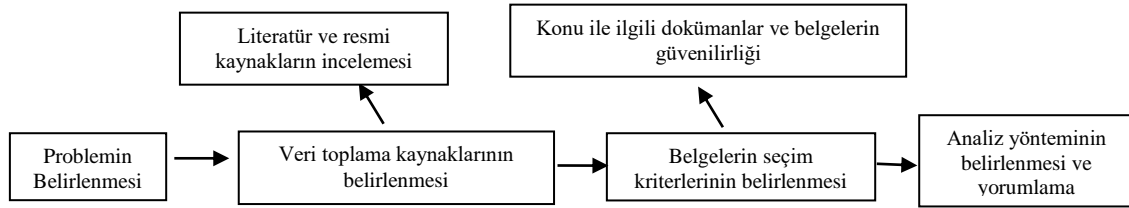
James Watt tarafından buhar makinesinin keşfedilmesini takiben yaşanan teknolojik gelişmeler liberal ekonomik yapıyı da beraberinde getirmiştir. Çalışan ile işveren arasındaki ilişkiyi düzenleyen pek çok hukuki belge oluşturulmuştur (Orhan, 2014). Çalışma yaşamında yaşanan bu değişim çalışanlara olan ilgiyi artırmış, bu nedenle çalışanların yaşadığı problemler toplumu etkiler hale gelmiştir (Candır Şimşek, 2021). Özellikle çalışanın sağlığının ve güvenliğinin sağlanması çalışma barışı açısından da önemli olduğundan (Candır Şimşek, 2021) toplumsal dengenin yaratılabilmesi için sosyal politika uygulamaları devreye sokulmuştur (Orhan, 2014). Sosyal politika, toplumda ortaya çıkan toplumsal problemlerin ortadan kaldırılması ve toplumda sosyal refahı sağlamaya çalışan tedbir ve pratiktir (Seyyar, 2002; Akt. Uyan Semerci, 2013). Sosyal ve siyasal güce sahip olanlar arasında bir savaşa sebep olan sosyal politika, Avrupa kaynaklı bir nosyon olup, Avrupa'nın bütünleşmesi sürecinde de sosyal politika rol oynamaya devam etmektedir (Özerdem, 2010). Bu bütünleşme özellikle ekonomik bir bütünleşme olup, ekonomik bütünleşme ile sosyal bütünleşmenin de kendiliğinden sağlanacağı düşünülmüştür (Özerdem, 2010). Daha sonra liberal ekonomik dönem ile ortaya çıkan sorunlarla mücadele için -yoksulluk, işsizlik, sosyal dışlanma- sosyal politika uygulamalarının AB için önemi kabul edilmiştir (Yazıcı, 2016). İSG ile ilgili AB politikasının hukuk boyutunu insan, sosyo-ekonomik ve kültürel haklar temsil etmektedir. 1948 tarihinde imzalanan Birleşmiş Milletler (BM) İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1919 tarihinde Versailles Barış Antlaşması ile kurulan Uluslararası Çalışma Örgütü ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmeleri AB'nin İSG ile ilgili farkındalık kazanmasını sağlayan belgeler ve yapılarıdır (Ataman, 2005; Akt. Koçak ve Koray, 2018). AB'de İSG ile ilgili gelişmeler tarihsel süreçte 3 farklı dönem açısından incelenebilmektedir (Baloğlu, 2013). İlk dönem 1952-1972 tarihler arasında kapsamaktadır. 1951 yılında Schuman Deklarasyonu ile 6 üyeli Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKÇT) kurulmuştur (T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı, 2023). AKÇT ile kömür madenlerinde meydana gelen yangın ve patlamaların azaltılması konusu ele alınmıştır (Baloğlu, 2013). Bu düzenlemelerden sonra Roma Antlaşması imzalanmış ve 1957 tarihinde Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) kurulmuştur (T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı, 2023). Malların serbest dolaşımı her ne kadar benimsense de insan, bitki ve hayvan sağlığının korunabilmesi için bazı kısıtlamaların uygulanabileceği ön görülmüştür. Ayrıca antlaşma içerisinde çalışanların hayat ve çalışma şartlarının düzeltilmesi ihtiyacı da vurgulanmıştır. Dolayısı ile İSG ile ilgili düzenlemelerin olduğu görülmektedir (Baloğlu, 2013). Yine Roma Antlaşması Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu (EURATOM)'nun temelini atmıştır (1958 tarihinde) ve nükleer santrallerde iş güvenliğinin sağlanması bu topluluğun çalışma konularından biri olmuştur (T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı, 2023). Bu tarihten itibaren "Aktif Sosyal Politikalar Dönemi" yaşandığı da söylenebilir (Yazıcı, 2016). İkinci dönem olarak adlandırılabilir dönem 1970- 1987 tarihlerini kapsamaktadır. 1972 tarihine dek İSG konularını içeren düzenlemeler yapılmamıştır. Düzenleme yapılamamasında özellikle Roma Antlaşması'nın sosyal politikaya ilişkin maddelerinde topluluğa düzenleme yetkisinin tanınmamasının etkili olduğu söylenebilir (Ekonomi, 1997; Akt. Koçak ve Koray, 2018). 1972'deki Paris zirvesi sonucunda "Avrupa Sosyal Politikası" oluşturulması hedeflenmiş ve 21 Ocak 1974 tarih ve C 13/1 sayılı "Bir sosyal eylem programına ilişkin" Konsey Kararı'nda "Ekonomik ve Parasal Birliğin gerçekleştirilmesi kadar toplumsal hayatta da güçlü eylemlere önem verildiği" ifade edilmiş ve dahası "özellikle Avrupa Sosyal Fonu çerçevesinde ilgili kaynakları sağlayan bir sosyal eylem programı hazırlanması" önerisi getirilmiştir. Ayrıca ilgili kararda çalışma yaşamının koşullarının iyileştirilmesi sürerken uyumlaştırılmalarını mümkün kılacak şekilde iyileştirilmesi gerekliliği ifade edilmiştir (Official Journal of The European Union, 2023). 1974 tarihinde öneri olarak sunulan sosyal eylem programı hazırlanması, Avrupa Konseyi'nin 29 Haziran 1978 tarihli ve C 165/1 sayılı "Avrupa Topluluklarının İş Sağlığı ve Güvenliğine İlişkin Eylem Programı Hakkında" kararı (13 sayfa) ile "İlk Sosyal Eylem Programı gerçekleştirilmiştir. Eylem programı içerisinde İSG ile ilgili şu hususlar bulunmaktadır (Hermans, 2001; Akt. Baloğlu, 2013): İKMH'nin önlenmesi ve ayrıca iş hijyeni,

sağlığın korunmasının ve iş kazalarının azaltılmasının ekonomik alana faydalı olduğu, topluluk düzeyinde üstlenilecek eylemlerin ve bunların uygulanması için alınacak önlemlerin seçiminde hem önlemlerin etkinliği hem de maliyetinin dikkate alınması gerektiği, iş yerinde hijyen, güvenlik ve sağlığın korunması alanındaki karar ve girişimlere, başta işletme düzeyinde olmak üzere, her düzeyde yönetim ve işgücünün artan katılımının teşvik edilmesi, 27 Haziran 1974 tarih ve 74/325/EEC sayılı Konsey Kararı (1) ile kurulan İşyerinde Güvenlik, Hijyen ve Sağlığın Korunması Danışma Komitesi'nin bu çalışmayla yakından ilişkili olması gerektiği, eylemlerin gerçekleştirilebilmesi için, güvenlik ve sağlık risklerine ilişkin kavramların, terminolojinin ve ayrıca tanımlama, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uyumlaştırılmasının sağlanması önemli olmakla birlikte; bu eylemler bağlamında böyle bir görevin büyük önem taşıdığı, komisyon çalışma araç ve koşullarını, bilgi birikimini ve insan davranışlarını iyileştirmek suretiyle çalışanların her türlü mesleki riske karşı korunmasını arttırmak olan genel hedefini onayladığını, konunun aciliyetine uygun olarak ve ulusal ve Topluluk düzeyinde mümkün olanları göz önünde bulundurarak, şu andan 1982 yılı sonuna kadar özellikle aşağıdaki eylemlerin gerçekleştirilebilmesi için gerekli tedbirlerin alınmasına yönelik siyasi iradeyi ifade eder (Official Journal of The European Union, 2023): İşle bağlantılı kaza ve hastalık etiyojisi, tehlikeli maddelere/kimyasallara karşı koruma, ekipmanların/teçhizatların/makinelerin tehlikelerinin ve zarar veren etkilerinin önlenmesi, izleme ve denetleme- insan davranışlarının iyileştirilmesi. AET, üye devletler ve diğer milletlerarası yapılar arasındaki iş birliğini geliştirmek amacıyla hazırlanan İkinci Eylem Programı'nda farklı teklifler sunmuştur. Ancak teknik engeller ve oy birliği ilkesinin benimsenmesi nedeniyle öneriler uygulanamamıştır (Kalyoncu, 2007; Akt. Koçak ve Koray, 2018). 1980'li yıllar AB düzeyinde ortak bir sosyal politika yapısının benimsenmesine ihtiyacın arttığı bir süreci beraberinde getirmiştir. 1986'da 12 ülke ile imzalanan ve 1987 tarihinde uygulanmaya başlanan Avrupa Tek Senedi (ATS), sosyal politikanın oluşturulma sürecini hızlandıracak yenilikleri beraberinde getirmiştir (Hantrais, 2007; Akt. Aybars, 2023). AB'de sosyal politikalarla İSG'nin gelişimini içeren üçüncü dönem de ATS ile başlamıştır. ATS ile gelen yeniliklerden biri İSG ile ilgili kararların alınmasında oy birliği ile karar alınması ilkesi yerine oy çokluğu ile karar alınması ilkesinin geçerli olduğunun kabul edilmesidir (Kumaş, 2010). ATS'nin sosyal politika başlıklı bölümünde, Konsey'in İSG ile ilgili konularda nitelikli oy çoğunluğu ile asgari kurallar içeren yönerge çıkarmasına izin vermiştir (Gülmez, 2008; Akt. Kumaş, 2010). Bu düzenlemeyle amaçlanan üye devletlerin İSG ile ilgili çabalarını engellememektir (Baloğlu, 2013). ATS ile AB Antlaşması arasında 2 temel düzenleme yapılmıştır. Bu düzenlemelerden ilki ATS'nin sosyal boyutu olarak görülen "Çalışanların Temel Sosyal Hakları Topluluk Şartı" olmuştur. İngiltere dışında "11'ler Anlaşması" olarak 1989 yılında kabul edilen şartta (Kumaş, 2010; Aybars, 2023), örgütlenme özgürlüğü, çalışma ortamında sağlık ve güvenlik ile çocuk ve gençlerin korunması gibi konular yer almıştır. İkinci düzenleme ise Sosyal Eylem Planıdır (Baloğlu, 2013). 47 maddeden oluşan eylem planının 10'u doğrudan İSG ile ilgilidir (Kumaş, 2010). Daha sonra ise 11 üye ülke (İngiltere'nin kabul etmemesinden dolayı) 1991 yılında sosyal politikayı içeren bir anlaşma tutanağı imzalamışlardır. Bu anlaşma tutanağı ile (İngiltere kabul etmemiş olup, İngiltere haricindeki diğer ülkeler) ülkeler AB'nin sosyal politikasının yapısını beraber oluşturmayı amaçlayarak Sosyal Politika anlaşmasını kabul etmişlerdir (Uyan Semerci, 2013). 1991 tarihinde gerçekleştirilen Maastricht zirvesi ile AB Antlaşması üzerinde anlaşmaya varılmış ve 1992'de imzalanan antlaşma ile (Maastricht ya da AB Antlaşması) AB'nin yasal temelleri atılmıştır (Altuntaş, 2001). Antlaşmanın sosyal politika açısından ortaya çıkardığı yenilikler ve yaptığı değişiklikler iki başlık altında toplanabilmektedir (Altuntaş, 2001): Avrupa Topluluğu'nun Sosyal Politika yetkinliğinin incelenmesi ve Sosyal politika hakkındaki 14. Protokol. İlk başlıkta yer alan düzenlemelerde İSG ile ilgili değişiklikler ya da yenilikler yer almazken 14. Protokolde nitelikli çoğunlukla karar verilebileceği düzenlenmiş ve İSG'yi doğrudan ilgilendiren şu hususlar belirtilmiştir: Hijyen ve sağlığın korunması ve çalışma koşulları. 1997 yılında imzalanan Amsterdam Antlaşması ile Sosyal Anlaşma, Antlaşma'ya dahil edilmiştir. İşsizliğin artması nedeniyle AB, işsizliğe çözüm olabilecek unsurları antlaşmaya dahil etmiş ve istihdam konusu öncelikli olmuştur (Aybars, 2023). Yine 2000 yılında imzalanan Nice Antlaşması ile karar alma süreçlerine yenilikler getirilmiş ancak sadece kâğıt üzerinde kalmıştır (Aybars, 2023). Bu da İSG açısından bir yenilik getirmemiştir. Yine 2000 yılında yapılan Lizbon Zirvesi de AB'nin sosyal politika açısından geleceğini belirleyen en önemli zirvelerden biri olmuştur (Kumaş, 2010). Bu zirve ile gelecek 10 yılın hudutları belirlenmiş ve bazı amaçlar sayılmıştır (Uyan Semerci, 2013). 2009 yılında uygulanmaya başlanan Lizbon Antlaşması ile de sosyal politika kapsamında yapılması

gerekenler içerisinde “çalışanların sağlık ve güvenliğini korumak amacıyla çalışma ortamının iyileştirilmesi” hususu yer almıştır (Aybars, 2023).

Yöntem

Bu çalışmada bilgilerin elde edilmesi için nitel analiz yöntemi olarak kabul edilen belge inceleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem ile amaç, tetkik edilmesi istenen olgu ile ilgili yazılı gereçlerin değerlendirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Akt. Altunkaynak, 2020). Bu yöntem ile hedeflenen, araştırılacak olgu ile ilgili bilgi içeren yazılı gereçlerin çözümlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman inceleme sonucunda elde edilen veriler bulgular kısmında verilmiş olup, sonuç, tartışma ve öneriler başlığı altında ayrıntılı şekilde değerlendirilmiştir. Araştırma tasarımı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Tasarımı

Evren ve Örneklem

Çalışmada Avrupa Komisyonu tarafından yıllar itibariyle yayımlanan raporlar analiz kapsamında değerlendirilmiştir. İlgili raporlarda Türkiye’nin İSG sistemi eksiklikleri, bu eksikliklerin giderilmesi için öneriler ve eksikliklerin ne kadarının giderildiği bilgileri yer almaktadır. Temel olarak amaçlanan “belirli bir konu ile ilgili bilgi sahibi olmak ve bu yeterince bilgi sahibi olmayanları aydınlatmaktır (Altunkaynak, 2020).” Avrupa Komisyonu raporları istisna dışında düzenli olarak her yıl yayınlanmasına rağmen bu konuda bir değerlendirme daha önce yapılmamıştır.

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Araştırma verilerinin elde edilmesinde Avrupa Komisyonun Türkiye hakkındaki raporları kullanılmıştır. İngilizce kaynaklar yazar tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Orijinal belgeler içerisinde “occupational health”, “occupational safety”, “work safety” kelimeleri ile aramalar yapılmıştır. Betimsel analizde elde edilen verilerin yorumlanması mümkün (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Akt. Altunkaynak, 2020) olduğundan raporlardan ulaşılan veriler betimsel analiz ile yorumlanmıştır.

Araştırma Etiği

Çalışma yöntemi itibariyle herhangi bir etik kurul izni gerektirmemektedir.

Bulgular

AB ile üyelik müzakereleri süreci Türkiye’de de İSG ile ilgili önlemlerin alınması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Koçak ve Koray, 2018). AB için İSG, her daim sosyal politika kapsamında çözümler üretilmesi gereken bir alan olarak görülmüş olsa da Türkiye’de İSG ile ilgili reformlar 1999 Helsinki Zirvesi ile başlamıştır (Koçak ve Koray, 2018). Helsinki zirvesinde AB komisyonu tarafından Türkiye’deki olumlu gelişmeler değerlendirilmiş ve Kopenhag Kriterleri’nin gerçekleştirilmesi/ uygulanması için yapılacak düzeltmelerin devam etmesini istediklerini belirtmişlerdir. Bu niyetin ifade edilmesi ile bir “Katılım Ortaklığı Belgesi” oluşturulması kararlaştırılmıştır (Özerdem, 2010). Belge ile katılım hazırlıkları için gerekenler ifade edilmiştir (Özerdem, 2010). Katılım Ortaklığı Belgesi (KOB), AB Resmî Gazetesi’nde yayımlanarak duyurulan bir belgedir. Bu belge Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanarak Konsey tarafından onaylanır. KOB ayrıca AB müktesebatının bir parçası olduğu gibi aday ülkelere de yol gösteren bir rehberdir. KOB

içerisinde devletlerin üye olabilmesi için bazı önlemler alınması gerektiği ve bu önlemler, kısa ve uzun vadeli şekilde ifade edilmiştir (T. C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı, 2019). 2001 tarihli Türkiye KOB ile orta vade- istihdam ve sosyal işler kısmında “İSG ve kamu sağlığı alanlarında AB müktesebatının üstlenilmesi”, 2003 tarihli Türkiye KOB’da kısa vade- Sosyal Politika ve İstihdam kısmında; İSG konusunda AB müktesebatının ulusal (iç) hukuka uyumlaştırılması adına bir izlencenin kabul edilmesi (T. C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği, 2019) hususları yer almıştır. Kopenhag kriterlerine uyumun önemli olması sebebiyle Avrupa Komisyonu 1998 tarihinden itibaren adaylığı söz konusu ülkelerin durumlarını yıllık olarak değerlendirdiği raporlar yayınlamaya başlamıştır. Söz konusu raporlar “İlerleme (2016 yılına kadar) ve Ülke Raporu” şeklinde isimlendirilmiştir (T. C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı, 2023). Katılım yolunda ilerleme kaydeden Türkiye’nin 2000 yılına ait Avrupa komisyon kararlarında İSG ile ilgili aşağıdaki hususlar yer almıştır (Türkiye Düzenli İlerleme Raporu, 2000): Geçici işçilerin sağlık ve güvenliği ile ilgili yapılması gerekenler çok fazladır. Uluslararası Atom Enerjisi Ajansının çalışanların korunmasına yönelik önlemleri geçerlidir. 2001 yılı ilerleme raporunda İSG ile ilgili yorumlar şöyledir (Türkiye Düzenli İlerleme Raporu, 2001): İSG alanında yeni bir uyumlaştırma çalışması yapılmamıştır. İşçi sağlığı ve güvenliği biriminin statüsü güçlendirilmiştir. İş hukuku alanında, işçilerin sağlık ve güvenliği gibi konularda adımlar atılması gerekmektedir. Türkiye İSG alanında müktesebata uyum sağlayarak uygulamalı ve mevzuatın uygulanabilmesi için gerekli idari kapasite kuvvetlendirilmelidir. Müktesebatın farklı bölümlerinin, yenilenmiş Ulusal Programda açıkça yer alması gerekmektedir. İSG konusunda bazı direktiflerin iç hukuka aktarılması gerekecektir. 2002 yılı ilerleme raporunda İSG konusu ile ilgili hususlar şöyledir (Türkiye Düzenli İlerleme Raporu, 2002): Kasım 2001’de İSG alanında, gemilerde koşulların daha iyi hale getirilmesi amacıyla sağlık hizmeti sunulması için gerekli asgari güvenlik ve sağlık koşullarının belirlenmesi adına hukuki düzenleme yapılmıştır. İSG alanında müktesebat yükümlüklerinin karşılanması için teknik yardım ve yatırım desteği sağlanmaktadır. İSG Genel Müdürlüğü, tüm sosyal tarafları (sektörel düzeyde) kapsayacak şekilde özerk İSG konseyinin kurulması için çalışmalar başlatmıştır. Bu çalışmaların amacı, iş yerlerinde/ işletmelerde iş teftiş sistemi oluşturmaktır. 100 müfettiş yardımcısı eklenerek İş Teftiş Kurulu’nun düşük kapasitesi artırılmıştır ve 2002 yılında 86 müfettiş yardımcısı görevlerine başlamışlardır. Göreve başlayan kişiler hem ulusal hem de topluluk sağlık ve güvenlik kuralları hakkında eğitim almışlardır. Türkiye İSG alanında, topluluk mevzuatına uyum için çerçeve kanun ve uygulama yönetmelikleri çıkarmalıdır. İSG alanında daha fazla ilerleme kaydedilmesi gerekmektedir. 2003 yılı ilerleme raporunda İSG ile ilgili yorumlar şöyledir (Türkiye Düzenli İlerleme Raporu, 2003): Yeni İş Kanunu İSG alanında, 50’den fazla işçi çalıştıran iş yerlerinde İSG’nin uygulanabilmesi için doktor ve mühendislerin istihdamını ve sağlık birimlerinin kuruluşunu zorunlu tutmaktadır. Türkiye İSG alanında, topluluk mevzuatına uyum için çerçeve kanun ve uygulama mevzuatı yapmalıdır. 2004 yılı ilerleme raporunda İSG ile ilgili ifadeler ise aşağıda belirtildiği şekildedir (Türkiye Düzenli İlerleme Raporu, 2004): Sosyal alandaki müktesebat, diğer alanlarda olduğu gibi İSG alanında da minimum standartları içerir. Türkiye, özellikle İSG mevzuatının iç hukuka aktarılması hususunda ilerleme göstermiştir. 2003 yılında İş Kanununun kabul edilmesiyle beraber yönetmelikler de çıkarılmıştır. Vardiya usulüyle çalışma, fazla çalışma hakkında hukuki düzenlemeler 2004’te yürürlüğe girmiştir. Yine 2004 yılında palyatif ve belirli süreli istihdamda İSG ile ağır ve tehlikeli işler yönetmeliği de yürürlüğe girmiştir. İSG alanında uyum sürecinde yönetmelikler çıkarılmıştır. Titreşim, sağlık ve güvenlik göstergeleri, gürültü, yapı işleri, ekranlı araçlarla çalışma, patlayıcı ortamlar, kimyevi moleküller, kanserojen ve asbest, biyolojik etkenler, elle taşıma, mutajen maddeler, KKD’lerin kullanımı, ofis, sondalama işi ile maden çıkarılan iş yerleri, yer üstü maden ocakları ve iş takımlarının kullanımı konularında minimum güvenlik ve sağlık kurallarının belirlenmesi için bu yönetmelikler 2003 ve 2004 yıllarında kabul edilmiştir. Vibrasyon, asbest ve gürültü hakkındaki yönetmelikler dışında (bu yönetmelikler aşamalı şekilde uygulanmaya başlanmıştır) diğer yönetmelikler yayımlandıkları tarihte yürürlüğe girmiştir. İSG alanında, uyumlaştırma için yapılması gerekenler bulunmaktadır. Bununla birlikte Türkiye uyumlaştırma için ciddi ilerleme göstermektedir. Kamu kesimini içerecek şekilde mevzuatın kapsamı tevsî edilmeli, ayrıca asbest ve gürültü ile ilgili yönetmelikler müktesebata uygun olmalıdır. Müktesebat için bilinçlendirme, bilgilendirme ve eğitim hususu da dahil yoğun çaba gösterilmelidir. 637 çalışma denetmenlerinin yeteneklerinin güçlendirilmesi ve iş yeri koşullarının iyileştirilmesi için bütüncül tatbiklere sosyal partnerlerin sürecin içinde yer alması önceliğini korumaktadır. Son rapordan bu yana özellikle İSG ile ilgili olarak ilerleme kaydedilmiştir. 2005 yılı ilerleme raporunda İSG ile ilgili

yorumlar şöyledir (Türkiye İlerleme Raporu, 2005): Türkiye İSG alanında müktesebata iyi seviyede uyum göstermiştir. Var olan mevzuatın uygulanması için çabalar güçlendirilmiştir. Balıkçı teknelerinde çalışma konusunda AT direktifinin aktarılmasına yönelik 2004 yılında yönetmelik kabul edilmiştir. Yine 2004 yılında yorucu ve tehlikeli işler konusundaki yönetmelik ile kadın çalışanların belirli şartlarda ilgili işlerde istihdam edilmelerine izin veren değişiklik yapılmıştır. Ancak Danıştay, İSG alanındaki çerçeve yönergenin aktarılmasını sağlayan yönetmeliği askıya almıştır. Bu durum ilgili mevzuatın tamamıyla uygulanmasını engellemiştir. Kamu kesimini içerecek şekilde Türk mevzuatı genişletilmeli, ayrıca asbest ve gürültü ile ilgili yönetmelikler müktesebata uygun olmalıdır. Uyum için gösterilen çaba ile, bilgi ve bilinçlendirme de artırılmalıdır. Çalışma denetmenlerinin yeteneklerinin güçlendirilmesi ve sosyal partnerlerin çalışma refahının pratiğe aktarılmasına katılımlarının desteklenmesi öncelik tanınan olmaya devam etmelidir. Türkiye hakkındaki 2006 yılı ilerleme raporunda İSG konusunda yorumlar aşağıdaki gibidir (Türkiye İlerleme Raporu, 2006): Türkiye İSG alanında, müktesebat çerçevesine iyi seviyede uyum göstermiştir ancak son rapordaki eksiklikler de devam etmektedir. Çerçeve Direktifinin aktarılmasına ilişkin düzenleme askıda kalmaya, diğer mevzuatlar ise uygulanmaya devam etmektedir. Mevzuat, sektör ayrımı yapmaksızın herkesi kapsamamaktadır. Ulusal İSG Konseyi, İSG alanında milli bir siyasa tesahup edilmiştir. Rapor periyodu boyunca, İSG alanındaki mevzuatın uygulamaya konması ve ilgililer tarafından uygulanmasına yönelik etkinlikler devam etmiştir. Ancak, şuurlaştırma, eğitim ve denetim birimlerinin yeteneklerinin güçlendirilmesi konusunu da içerecek şekilde daha fazla gayrete gereksinim duyulmaktadır. Türkiye 2007 yılı ilerleme raporunda İSG ile ilgili yorumlar şöyledir (Türkiye İlerleme Raporu, 2007): Türkiye İSG alanında, müktesebat ile iyi düzeyde uyum sağlamıştır. Bunun yanı sıra eksiklikler de mevcuttur. Özellikle, Çerçeve Direktifin aktarımını içeren düzenleme yürürlüğe koyulmamıştır. Ayrıca, var olan mevzuat, özel kesimdeki tüm işçileri kapsamına almamakta ve kamu kesimindeki çalışanları hariç tutmaktadır. Ayrıca, bilinçlendirme, eğitim ve denetim organlarının kapasitesinin güçlendirilmesi konularına ek olarak mevzuatın uygulanması için daha fazla gayret gösterilmelidir. Türkiye 2008 yılı ilerleme raporunda İSG ile ilgili yorumlar şöyledir (Türkiye İlerleme Raporu, 2008): Türkiye'nin AB müktesebatına iyi düzeyde uyum sağladığı İSG alanında bazı ilerlemeler kaydedilmiştir. İş Kanunu, ilgili mesleki eğitim niteliklerine sahip olmayan işçilerin ağır ve riskli işlerde çalıştırılmasını yasaklayacak şekilde değiştirilmiştir. Kimyasal maddelerle ilgili risklere ilişkin güvenlik ve sağlık tedbirleri hakkındaki uygulama yönetmeliği değiştirilmiş ve 2008 yılında uygulanmaya başlamıştır. İş Teftiş Kurulu, denetim faaliyetlerini uyumlu hale getirmeye başlamış ve kapasitesini artırmıştır. Ancak, önemli noksanlıklar sürmektedir. Özellikle, Çerçeve Direktifi iç hukuka aktaracak hukuki düzenleme henüz onaylanmamıştır. Var olan mevzuat, özel kesimdeki bütün işçileri kapsamamakta ve kamu kesimindeki çalışanları hariç tutmaktadır. İstatistikler, özellikle Tuzla tersanelerinde ölümcül İKMH'de önemli bir artış olduğunu ortaya koymaktadır. Bilinçlendirme, eğitim ve denetim organlarının kapasitesinin güçlendirilmesi hususunu da içerecek şekilde mevzuatın uygulanması için daha çok gayret sarf edilmesi gerekmektedir. Bu alandaki hazırlıklar başlamıştır. Türkiye 2009 yılı ilerleme raporunda İSG ile ilgili yorumlar şöyledir (Türkiye İlerleme Raporu, 2009): İSG alanında birtakım gelişmeler vardır. Müktesebat konusundaki uzmanlık, eğitim ve bilinçlendirme faaliyetleri sonucunda gelişmiştir. Ancak, işçilerin İSG'ye ilişkin Çerçeve Direktifi iç hukuka aktaracak mevzuatın bulunmaması önemli bir noksanlıktır. Diğer hususların yanı sıra, kamu sektöründeki çalışanlar hâlâ sağlık ve güvenlik mevzuatı kapsamında değildir. Meslek hastalıkları ve kazalara ilişkin veri toplama sisteminin güçlendirilmesi gerekmektedir. 2007 yılında 80.602 iş kazası olmuştur. Kayıt dışı sektörde yaşanan/gerçekleşen kazaların verileri bildirilmemektedir. İdari kapasite ile ilgili olarak, İş Teftiş Kurulu, eğitim ve ilave personel alımı da dahil olmak üzere güçlendirilmiştir. Ancak, çalışan başına düşen denetmen rasyosu, mevzuatın etkili şekilde uygulanması için yetersizdir. Bu alandaki hazırlıklar devam etmektedir. Ancak, iş hukuku, İSG ile ayrımcılıkla mücadeleye ilişkin mevzuat AB standartlarıyla uyumlu değildir. Türkiye 2010 yılı ilerleme raporunda İSG ile ilgili yorumlar şöyledir (Türkiye İlerleme Raporu, 2010): İSG alanında çok az ilerleme kaydedilmiştir. AB tarafından finanse edilen faaliyetlerin de katkısıyla, farkındalık ve idari kapasite artmıştır. Resmi rakamlara göre 2008'de 72.963 iş kazası yaşanmıştır ve bu sayı 2007 yılına göre biraz daha azdır. Kayıt dışı kesimin de rakamlara eklenmesi halinde sonuçlar çok daha yüksek olacaktır. İSG'ye ilişkin Çerçeve Direktifin ulusal mevzuata uyumlaştırılması konusunda gelişme yoktur. Bu durum, son zamanlarda ulusal mevzuata uyumlaştırılmış olan mevzuatın uygulanması açısından ciddi eksikliklerdir. Bu alanda bir öncelik olan iş teftiş kurulunun kapasitesi, ek personelin işe alınması ve eğitilmesi

aracılığıyla güçlendirilmesi sürdürülmüştür. Ancak, iş müfettişlerinin sayısı, iktisadın ve iş gücü pazarının büyüklüğüne oranla çok düşük kalmaya devam etmektedir. Madencilik ve taş ocakçılığı sektörlerinde meydana gelen dramatik ölümlü iş kazaları, mevzuatın uygulanmasının yanı sıra kamu makamları tarafından gerçekleştirilen denetimlere ilişkin endişeleri artırmıştır. Kot kumlama atölyelerindeki berbat çalışma şartlarına dayanan ölümcül “silikozis” hastalığı ile karşılaşmaya devam edilmiştir. İş kanununun kapsamının geniş olmaması ve İSG mevzuatının uygulanması hususu endişe kaynağıdır. Türkiye 2011 yılı ilerleme raporunda İSG ile ilgili yorumlar şöyledir (Türkiye İlerleme Raporu, 2011): Türkiye, ÇSGB’de çalışma uzmanları, sağlık ve güvenlik uzmanları ve iş müfettişleri de dahil olmak üzere 1450 yeni kadro oluşturacağını açıkladı. Ancak, çalışma kanununun uygulanmasına yönelik teftiş kapasitesi hâlâ yetersizdir ve son zamanlarda 384 iş denetçisi çalışma kanunu kapsamındaki toplumsal konularla ilgilenmektedir. İSG alanında limitet gelişim kaydedilmiştir. 2010 yılında Türkiye, İSGB’nin oluşturulması ve iş yeri hekimlerinin mesuliyetleri ve vasıfları da dâhil olmak üzere, İSG hizmetlerine ilişkin mevzuatı kabul etmiştir. Yeni "Borçlar Kanunu" iş yerlerinde mobbing problemini düzenlemiştir. Kanuna, mobbinge mücadele için kurumlar arası bir konsey kurulmasını öngören bir Başbakanlık sirküleri eşlik etmektedir. İş Müfettişliği de dahil olmak üzere ilgili kamu kurumları, bölgesel birimleri ile birlikte, iç hukuka aktarılan müktesebatın uygulanması ve İSG’nin korunmasının iyileştirilmesi amacıyla ihtisas ve eğitim görmeye devam etmiştir. Özel kesim de ilgili faaliyetlerden faydalanmıştır. Ölümcül silikozis hastalığına tutulan çalışanların durumunu ele almak üzere yasal ve adli adımlar atılmıştır. Ancak, İSG’ye ilişkin Çerçeve Direktif henüz iç hukuka uyumlaştırılmamıştır. Mevzuatın uygulanması, özellikle çok sayıda ölümcül iş kazasının meydana geldiği KOBİ’lerde bir problem olmaya devam etmekte, bu durum medyanın ilgisini çekmekte ve genel sisteme yönelik kamuoyu eleştirilerine yol açmaktadır. İş Müfettişliğinin idari kapasitesi, ilave personel alımı sonucunda gelişmiştir. Resmi verilere göre, 2009’da 64.316 iş kazası meydana gelmiş olup, bu rakam 2008’e oranla %12’lik bir düşüşe işaret etmektedir. Ancak, kayıt dışı sektörün de verilere eklenmesi halinde sonuçlar daha yüksek olacaktır. Bunların dışında raporlama, verileri bir araya getirme, meslek hastalıklarının teşhisi, iyi uygulamaların bütün paydaşlar arasında paylaşımının artırılması gerekmektedir. İSG mevzuatının uygulanmasının hızlandırılması gerekmektedir. Türkiye 2012 yılı ilerleme raporunda İSG ile ilgili yorumlar şöyledir (Türkiye İlerleme Raporu, 2012): Mevzuattaki gelişmeler açısından, İSG alanında iyi düzeyde ilerleme kaydedilmiştir. Haziran 2012’de Parlamento, İSG’ye ilişkin AB Çerçeve Direktifine uyumlaştırmayı hedefleyen mevzuatı onaylamıştır. Ancak mevzuatın uygulanması önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. Bazı kapasite geliştirme çabalarına rağmen, sosyal ortakların katılım eksikliği, çalışanların farkındalık eksikliği ve işverenlerin savsaklaması, münhasıran kayıt dışı kesimde güvenlik ve sağlık koşullarının kötü olmasına neden olmaktadır. Sağlık ve güvenlik konularıyla ilgilenen müfettişlerin sayısının ve kapasitesinin artırılması gerekmektedir. Kayıt dışı sektörü dikkate almayan veriler, 2010 yılında 62.903 iş kazası olduğunu ve bunun bir önceki yıla göre çok az bir düşüş gösterdiğini ortaya koymaktadır. İnşaat sektörü ölümlü kazalar açısından en yüksek puana sahiptir ve toplam ölümlü kaza sayısı AB ortalamasına göre bir hayli fazladır. İKMH’ye ilişkin verileri bir araya getirme sisteminin tam olarak işler hale gelmesi icap etmektedir. KOBİ’lere yönelik eğitim ve kılavuzluk faaliyetlerinin yoğunlaştırılması ve ülke genelindeki tüm riskli sektörlerde yaygınlaştırılması gerekmektedir. İSG’ye ilişkin yeni mevzuat kabul edilmiştir. Türkiye 2013 yılı ilerleme raporunda İSG ile ilgili yorumlar şöyledir (Türkiye İlerleme Raporu, 2013): İSG alanında, İSG Kanunu için, bu alanda bir danışma ve sosyal diyalog ortamını barındıran Ulusal İSG Konseyini formel şekilde kuran mevzuat da dâhil olmak üzere, uygulama mevzuatı çıkarılmıştır. Sağlık ve güvenlik hizmetlerinin işveren tarafından sağlanması ve bu hizmetlerin Bakanlık tarafından desteklenmesine ilişkin belirli maddelerin uygulanması, çalışan sayısına ve maruz kaldıkları risk seviyesine bağlı olarak geçiş periyotlarına tabi kılınmıştır. İSG ile alakalı müfettişlerin sayısı ve kapasitesi artmıştır, ancak mevzuatın iş yerinde uygulanmasının yakından izlenmesi ve sosyal ortakların ve meslek örgütlerinin katılımıyla desteklenmesi gerekmektedir. İşletmelerdeki İSG profesyonelleri, çalışmalarının bağımsızlığını sağlamak için çok az güvenceye sahiptir. Kayıtlı sektörde kaydedilen İKMH’nin arttığı, çocuk işçilerin kazalar sonucunda öldüğü ve meslek hastalığı olaylarının büyük kısmının bildirilmediği aşikâr olduğundan, güvenlik kültürünün teşvik edilmesi ve meslek hastalıklarının teşhisi konusunda iyileştirmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye 2014 yılı ilerleme raporunda İSG ile ilgili yorumlar şöyledir (Türkiye İlerleme Raporu, 2014): Özellikle de iş hukuku ve İSG alanlarında daha fazla ilerleme kaydedilmesi gerekmektedir. Türkiye, 187 sayılı

Uluslararası Çalışma Örgütü İSG Teşvik Çerçevesi Sözleşmesini onaylamıştır. Türkiye, İSG'ye ilişkin yeni çerçeve kanununa ilişkin tüm uygulama yönetmeliklerini kabul etmiştir, ancak kanun henüz bütünüyle uygulanabilir değildir; tam olarak yürürlüğe girmesi ve sosyal ortaklar ve meslek örgütleri ile iş birliği içinde etkili önleme ve denetim konusundaki ciddi eksikliklerin giderilmesi için ilerleme kaydedilmesi gerekmektedir. Madencilik ve taş ocakçılığı sektörü, Soma maden faciasının da gösterdiği üzere, inşaat sektörünün yanı sıra en riskli sektör olmaya devam etmektedir. Eylül 2014'te, madencilerin çalışma koşullarının iyileştirilmesini amaçlayan yeni yasal hükümler kabul edilmiştir. Sivil toplum rakamları resmi istatistiklerden çok daha yüksek olduğundan, ölümlü iş yeri kazalarının izlenmesinin daha şeffaf olması gerekmektedir. İş kanununun tüm işgücünün yararına olacak şekilde değiştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir. İSG de dâhil olmak üzere çalışma koşulları henüz ele alınmamıştır. 2015 Türkiye raporunda İSG ile ilgili yorumlar şöyledir (Türkiye Raporu, 2015): Türkiye bu fasılda orta seviyede hazırlıktır. Geçen yıl, başta sağlık ve güvenlik mevzuatı olmak üzere bazı ilerlemeler kaydedilmiştir. Önümüzdeki yıl özellikle Türkiye'nin sağlık ve güvenlik mevzuatının daha iyi uygulanması ve yürütülmesi politikalarını hızlandırmalıdır. Türkiye, İSG konusunda, inşaat işlerinde güvenlik ve sağlığa ilişkin 167 sayılı ILO Sözleşmesini ve madenlerde güvenlik ve sağlığa ilişkin 176 sayılı ILO Sözleşmesini onaylamıştır. Maden kazalarına karşı daha sıkı tedbirler ile çok tehlikeli iş yerlerinde işverenlere iş sağlığı tedbirlerini güçlendirme yükümlülüğü getiren ve İSG profesyonellerini koruyan mevzuat kabul edilmiştir. İSG alanındaki müktesebata uyum sağlamayı amaçlayan yasa, AB Çerçeve Direktifine uyum yasasının temel unsurlarının 2016 yılında uygulanacak olması nedeniyle hala tam olarak uygulanabilir değildir. Resmi istatistikler 2013 yılında 191.389 iş kazası meydana geldiğini ve ağırlıklı olarak inşaat sektöründe olmak üzere 1360 kişinin öldüğünü gösterdiğinden, işle ilgili kazalar ciddi bir endişe kaynağıdır. Hükümet dışı rakamlar kayıpları %40 daha yüksek gösterdiğinden raporlamada daha fazla şeffaflığa ihtiyaç duyulmaktadır. İKMH'nin önemli ölçüde eksik raporlanması ve iş teftişlerindeki eksikliklerin ele alınması gerekmektedir. 2016 Türkiye raporunda İSG ile ilgili yorumlar şöyledir (Türkiye Raporu, 2016): Türkiye'nin İSG alanındaki AB müktesebatına uyum sağlamasına yönelik kanunun bütünüyle yürürlüğe alınması tekrar ertelenmiş ve uygulama tarihi olarak Temmuz 2017 belirlenmiştir. Maden sektöründe, kaza risklerinin azaltılması için önlemlerin güçlendirilmesi zorunludur. İş kazaları kaygı kaynağı olmayı sürdürmektedir. 2014'te 1.626 kişi yaşamını kaybetmiştir. Çocuk işçiler ölümlü kazaların mağduru olmaya devam etmektedirler. 2017 Türkiye raporu bulunmadığından 2018 Türkiye raporunda İSG ile ilgili yorumlar şöyledir (Türkiye Raporu, 2018): Gelecek yıl Türkiye, İSG mevzuatının izlenmesi ve uygulanmasını artırmalıdır. İSG konusunda, Türkiye'nin ilgili konuda AB müktesebatına uyum sağlamasına yönelik kanunun bütünüyle uygulanmaya başlaması yeniden Temmuz 2020'ye ertelenmiştir. İş kazalarında 2015'te 1252 olan can kaybı sayısı 2016'da 1405'e yükselmiştir. Ölümler ağırlıklı olarak inşaat ve kara taşımacılığı sektörlerindedir. Çocuk işçiler ölümlü kazaların mağduru olmaya devam etmektedirler. İSG profesyonellerinin işverenlerinden bağımsızlığının sağlanması gerekmektedir. 2019 Türkiye raporunda İSG ile ilgili yorumlar şöyledir (Türkiye Raporu, 2019): Önümüzdeki yıl, Türkiye özellikle tüm işgücünün yararına olacak şekilde, İSG mevzuatının uygulanmasını gözetmelidir. İSG'ye ilişkin AB çerçeve direktifi, 50'den az işçisi olan az tehlikeli iş yerlerinin İSG profesyonellerinden yararlanması ıztırarı dışında, büyük ölçüde ulusal mevzuata uyumlaştırılmıştır. Bu karar Temmuz 2020 yılında uygulanmaya başlayacaktır. İş kazaları 2016'da 1.405 iken 2017'de en az 1.636 can aldı ve inşaat sektörü en fazla ölüme neden olan sektör oldu. İstihdam edilen kişi sayısı başına düşen ölümlü kaza oranı ("kaza oranı") da artmıştır. Göçmen çocuklar iş kazalarına karşı özellikle savunmasızdır. Sendika yoğunluğunun düşük olması, kayıt dışılığın yüksek olması ve özel sektörde taşeronlaşmanın yaygın olması, çalışanların güvenliğine yönelik riskleri artıran faktörlerdir. Türkiye'nin en büyük şantiyesi olan İstanbul'daki yeni havalimanı şantiyesinde meydana gelen çok sayıda iş kazası ve ölüm, 2018 yılında kitlesel olarak çalışanların karşı çıkmasıyla kamuoyu fark etmiştir. Türkiye'nin İKMH'ye ilişkin önleme, tespit ve raporlama düzenini iyileştirmesi ve uygun bir iş denetleme düzeninin uygulanması zorunludur. 2020 Türkiye raporunda İSG ile ilgili yorumlar şöyledir (Türkiye Raporu, 2020): Önümüzdeki yıl, Türkiye özellikle: başta iş kanunu ve ikincil mevzuatı da dahil olmak üzere İSG kanunları, işçi haklarına ilişkin mevzuatın uygulanmasını ve yürütülmesini iyileştirmelidir. İSG konusunda mevzuat büyük ölçüde AB çerçeve direktifi ile uyumludur. Temmuz 2020'de, 50'den az çalışanı olan düşük riskli firmaların İSG profesyonelleri istihdam etmesi zorunluluğu getirilmiştir. İş kazalarında 2017'de 1.636 olan can kaybı sayısı 2018'de 1.542'ye düşmüştür. Türkiye, inşaat sektöründe iş güvenliği konusunda bir farkındalık

kampanyası uygulamıştır. Maden işletmelerinde İSG yönetim sistemlerinin iyileştirilmesine yönelik ülke çapında bir proje başlatılmıştır. Göçmen çocuk işçiler, tarımsal işlerde giderek daha fazla yer almakta ve bu da onları mesleki risklere maruz bırakmaktadır. İSG alanında tespit ve raporlama sistemleri iyileştirilmelidir. Türkiye, meslek hastalıklarına ilişkin önleme ve teşhis sistemini güçlendirmeli ve ilgili resmi istatistikleri yayımlamalıdır. Kayıt dışı çalışma düzeylerinin artması ve yasal sınırların ötesinde uzun çalışma saatlerinin uygulanması, çalışanlar için güvenlik risklerini artıran başlıca faktörlerdir. 2021 Türkiye raporunda İSG ile ilgili yorumlar şöyledir (Türkiye Raporu, 2021): Önümüzdeki yıl, Türkiye özellikle: başta iş kanunu ve İSG olmak üzere, işçi haklarına ilişkin mevzuatın uygulanmasını iyileştirmelidir. İSG alanında Türkiye, AB çerçeve direktifine önemli ölçüde uyum göstermiştir. Ancak, 50'den az çalışanı olan az tehlikeli iş yerlerinin İSG profesyoneli bulundurma mecburiyeti dördüncü defa 2023 yılına ertelenmiştir. Ulusal İSG stratejisinin süresi 2018'de dolmuştur ve Ulusal İSG Konseyi 2018 yılından beri etkin değildir. 2020 yılında sağlık çalışanlarını şiddet ve tacizden korumaya yönelik mevzuat kabul edilmiş ve failere yönelik cezalar artırılmıştır. Resmi veriler, 2018'de 1541 olan mesleki ölüm sayısının 2019'da 1147'ye düştüğünü göstermektedir. En çok riski olan kesimler inşaat ve taşımacılık olmuştur. 2019 yılında SGK'ye çok düşük sayıda (1091) meslek hastalığı bildirilmiş olup bu durum eksik raporlamayı göstermektedir. COVID-19 belirli çalışma alanlarında güvenlik ve sağlık risklerini artırmıştır. Bağımsız kaynaklara göre, 2020 yılında 330 sağlık çalışanı iş başında hayatını kaybetmiştir (2019'daki 27 ölümle karşılaştırıldığında). 2022 Türkiye raporunda İSG ile ilgili yorumlar şöyledir (Türkiye Raporu, 2022): Önümüzdeki yıl Türkiye özellikle: iş hukuku ve İSG ile ilgili alanlarda işçi haklarına ilişkin mevzuatın uygulanmasını iyileştirmelidir. İSG alanında, 2021'de öncelikle maden kesimi de olmak üzere çok tehlikeli sektörlerde farkındalık artırma çalışmaları hızlandırılmıştır. Türkiye'de İSG konularında hususi bir politika çerçevesi ve milli sosyal diyalog işleyişi bulunmamaktadır. Resmi kaynaklar, ölümlü iş kazası sayısının bir yıl önce 1147 iken 2020'de 1240'a yükseldiğini belirtmiştir. 2023 Türkiye raporunda İSG ile ilgili yorumlar şöyledir (Türkiye Raporu, 2023): Şubat 2023 depremleri, depremden etkilenen bölgelerdeki işgücü piyasası üzerinde büyük bir etki yaratmıştır. Komisyonun geçen seneye ait tavsiyelerinin ufak bir kısmı yapılmıştır ve bu sebeple geçerliliğini korumaktadır. Önümüzdeki yıl Türkiye, özellikle inşaat ve madencilik sektörlerindeki ölümlü kazalar ve plastik atık geri dönüşümü ile ilgili olarak, İSG alanında ortaya çıkan zorlukların üstesinden gelmelidir. İSG alanında, bazı uyumlandırmalara karşın bilhassa uygulama ve iş denetim kaynakları ile ilgili uygulama güçlükleri bulunmaktadır. Devlet bilhassa çok tehlikeli sektörlerde, İSG'yi iyileştirmeye yönelik iş yeri denetimlerine ve farkındalık oluşturma gayretlerini sürdürmüştür. ÇSGB Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı tarafından yürütülen iş yeri denetimleri 2022'de bir miktar artarak 26434'e yükselmiştir (2021'de 24099'du). Bununla birlikte, ölümlü iş kazaları da sayıca fazlalaşmıştır. Mevcut en son legal datalara göre, 2021 yılında, bir önceki yıl 1240 olan ölümlü iş kazası sayısı 1394'e çıkmıştır. Birçok iş kazası kayıt dışının tercih edildiği kesimlerde yaşandığından, kayıt dışı ekonomi önemli bir risk etkeni özelliğini taşımaktadır. Depremden etkilenen illerdeki yıkıntı kaldırma ve tekrar inşa faaliyetlerinde işçiler için asbest, toz ve inşaat has risklerin göz önünde bulundurulması zorunluluktur. İstanbul ve Adana'da faaliyette bulunan plastik geri dönüşüm fabrikaları, personel ve çevre sakinlerine uzun süreli sağlık tehditleri oluşturmaktadır. İSG standartlarına uyulup uyulmadığı denetlenmelidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ekonomik ve sosyal bütünleşme düşüncesiyle ortaya çıkan AB, sosyal politika konularının sosyal bütünleşme için önemini fark ederek bu alana eğilmiştir. İstihdam, işsizlik, kayıt dışılık, çocuk işçiliği, İSG gibi başlıkları içeren sosyal politika uygulamaları için AB ülkeleri kendi iç dinamiklerini de dikkate alarak bir bütünleşme süreci başlatmışlardır. AB'ye üye olmak isteyen ülkeler de AB'nin uygulamalarını takip ederek, gerekli düzenlemeleri iç hukuklarına uyarlamış ve böylece AB'ye uyum sürecini hızlandırmışlardır. Avrupa Komisyonunun Türkiye raporlarından da anlaşıldığı üzere AB özellikle iş kazaları, meslek hastalıkları, çocuk işçiliği, sosyal tarafların sürece katılımı gibi konularda duyarlılık, bilinç ve eğitim aramaktadır. Sosyal politika konularından biri olan İSG konusunda AB pek çok öneri, istek sunarak Türkiye'nin İSG yapısını oluşturmasına ciddi katkılar sağlamıştır. Raporlar incelendiğinde özellikle bazı yıllarda Avrupa Komisyon raporunda bazı düzenlemelerin ısrarlı şekilde yapılması istenmiştir. 2001, 2002 ve 2003 raporların iç hukuka uyum için İSG ile ilgili yasal düzenlemelerin yapılması ısrarla istenmiştir. Ve bu ısrar 2004 yılında karşılık bularak 2003 yılında

kabul edilen 4857 sayılı İş Kanunu ile somutlaştırılmıştır. Kanuna bağlı İSG ile ilgili yönetmelikler çıkarılarak eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır ancak kanun sadece özel sektör çalışanlarını koruduğundan Avrupa Komisyonu özellikle kamu çalışanlarının da kapsama alınması gerektiğini vurgulayarak, bu eksiği özellikle belirtmiştir. 2005 yılı raporunda yinelenen istek kamu kesiminin koruma altına alınması ve Danıştay tarafından hazırlanan hukuki metnin kabul edilmemesi hususu yer almaktadır. İSG mevzuatının uygulanmasını engellediği için bu durum raporda eleştirilmiştir. 2006, 2007, 2008 ve 2009 yıllarında ortak eleştiri İSG mevzuat eksikliği ve kamu kesiminin koruma altına alınmaması olmuştur. Gerçekten de 4857 sayılı İş Kanunu sadece işçiyi koruma amacıyla çıkarıldığından kamu çalışanları için İSG açısından koruyucu hukuki düzenleme o tarihlerde bulunmamaktadır. Yine 2009 yılında özellikle iş kazası ve meslek hastalığı verilerinin toplanması için sistemin güçlendirilmesi gerektiği de vurgulanmıştır. Özellikle iş kazası ve meslek hastalıklarının kayıt ve bildiri ile ilgili e-bildirge sisteminin devreye alınması, iş kazalarının ve meslek hastalıklarının bildirimlerinin sadece işveren inisiyatifine bırakılmayıp sağlık hizmeti sunucuları tarafından da yapılması verilerin güvenli kayıt altına alınabilmesi için atılan adımlardan olmuştur. 2010 yılı raporunda daha önce ifade edilen mevzuat eksikliği ve kamu kesiminin koruma altına alınmaması yinelenmiştir. Bunlara ek olarak ise madenlerdeki ölümlü iş kazalarının yaşanmasının denetim eksikliği açısından endişe verici olduğu ifade edilmiştir. Özellikle bu eleştiriden kısa süre sonra da Soma Maden iş kazası yaşanarak endişenin gerçekliğini ortaya çıkaracaktır. 2011 raporunda da yine mevzuat eksikliğine değinilmiş ve 2012 yılında AB tarafından istenilen sonuç gerçekleştirilmiş ve 6331 sayılı İSG kanunu kabul edilmiştir. 2013 yılına ait raporda vurgulanan başlıklardan biri İSG profesyonellerinin güvencesinin olmamasıdır. Özellikle işverene rehberlik edecek İSG profesyonellerinin doğrudan işverenin çalışanı olarak istihdam edilmesi İSG profesyonellerinin işlerini mesleki bağımsızlık ilkesi içinde yürütmelerine engel olmaktadır. Bu eksikliğin raporlanmasına istinaden 2015 yılında İSG kanununa acil ve hayati tehlike arz eden durumun ortaya çıkması ile İSG profesyoneline Bakanlığa bildirim yapma yükümlülüğü getirmiştir. Ancak bu bildirim acil ve hayati tehlike arz eden durumlarla sınırlandırılmış, genel önlemleri kapsamamıştır. Bakanlığa bildirim yapan İSG Profesyonelinin bu yüzden işten çıkarılması halinde işveren tarafından tazminat ödemesi yapılacağı belirtilmiştir. Ve aynı yılda güvenlik kültürünün yaratılması hususu da vurgulanmıştır. Ancak kanunda herhangi bir şekilde açıkça güvenlik kültürü ile ilgili düzenleme yer almamaktadır. 2014 yılı raporunda mevzuatın tümüyle uygulanmadığı ifade edilmiş ve özellikle inşaat ile madenin de en riskli sektör olduğu belirtilmiştir. Daha önce de raporda belirtilen maden sektörü ile ilgili endişe maalesef 13 Mayıs 2014'te Soma Maden iş kazası ile endişenin ne kadar doğru olduğunu göstermiştir. 301 madencinin hayatını kaybettiği maden iş kazasından sonra ise Maden İş yerlerinde İş Sağlığı ve Güvenliği yönetmeliğine geçici maddeler, hayat hattı uygulaması eklenerek eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. 2015 yılına ait raporlamada İSG mevzuatının uygulanabilmesi için politikaların hızlandırılması gerektiği hususu yer almıştır. 2016 yılında İSG Kanununun bazı hükümlerinin uygulanmasının 2017 yılına ertelenmesi durumu ifade edilmiş ve madenlerde kaza riskinin azaltılması gerektiği tekrar vurgulanmıştır. Daha önceki raporlarda da yer aldığı üzere özellikle çocuk işçilerin ölümleri de tekrar vurgulanmıştır. 2017 yılına ait raporda tekrar ertelenen mevzuat uygulamasına değinilmiş ve İSG profesyonellerinin bağımsız olmadığı vurgulanmıştır. 2019 yılına ait raporda İSG mevzuatının tüm çalışanların yararına uygulanması ve iş denetleme düzeninin oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir. Bunun yansıması olarak 2022 yılında İş Teftişi Hakkında Yönetmelik kabul edilmiş ve iş teftişleri detaylandırılmıştır. 2020, 2021 ve 2022 yıllarına ait raporlarda özellikle mevzuatın etkin uygulanması hususuna değinilmiştir. 2021 yılındaki yorumlarda ise COVID-19 etkisi nedeniyle sağlık çalışanlarının ölümü hususuna vurgu yapılmıştır. Son olarak 2023 yılına ait raporda ise Türkiye'nin yaşadığı depremler nedeniyle önceki rapora ait ufak bir kısmın yapıldığını ve tavsiyelerin geçerliliğini koruduğu hususu yer almıştır. Yıllar itibarıyla Türkiye hakkındaki yorumlar incelendiğinde, geçmişe nazaran Türkiye'nin yol kat ettiği ancak son raporda da belirtildiği üzere istenilen duruma gelmediği görülmektedir. Özellikle müstakil bir İSG kanunu çıkarılması, AB direktiflerinin dikkate alınarak iç hukuka uyumlaştırılması gibi pek çok ciddi adım atılmış olmakla beraber bu düzenlemeler sadece hukuki metinlerde kalarak uygulamaya aktarılamamıştır. Raporlar göstermektedir ki, Türkiye AB üyelik sürecinde elinden gelen gayreti göstererek İSG konusunda, ülke iç dinamiklerini de dikkate alarak ciddi adımlar atmış, ilerleme göstermiştir. Ancak yapılan düzenlemelerin sonucu çalışma hayatına ait verilerde kendini gösteremediğinden, istenilen sonuca ulaşılabilmesi için çalışma hayatında aktif olarak ilgili düzenlemelerin yansımasının görülmesi gerektiği açıktır. Bu da ancak

etkili bir denetim, bilinçli sosyal taraflar, yaşam güvenliği ve iş yeri güvenlik kültürünün yaratılması ve İSG profesyonellerinin mesleki bağımsızlıkla kılavuzluk görevlerini yapmasına izin vererek mümkün olacaktır. Son olarak ise İSG profesyonellerinin Avrupa Komisyon kararlarını da sürekli takip ederek ülkedeki eksiklikleri görmesi ve görev aldıkları iş yerlerinde bu eksikliği gidermeye çalışmaları Türkiye'nin İSG sistemindeki başarısını da beraberinde getirecektir. Bu çalışma İSG profesyonellerinin Avrupa Komisyon kararlarındaki İSG önerilerine dikkat çekmeye çalışmış olup hem İSG profesyonellerinin hem akademisyenlerin hem de ilgili devlet yapılarının saha eksikliklerini gidermeye yönelik faaliyetlerde beraber hareket etmesini temenni etmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarın çalışmaya katkısı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Alımanoğlu Yemişçi, D. (2017). Öğretide kavram karmaşası üzerine bir örnek: sosyal hizmet ve benzer kavramlar. *Journal of International Social Research*, 10 (50), 641-653. Doi: 10.17719/jisr.2017.1697
- Alper, Y. (2019). *Küreselleşme ve küreselleşmenin sosyal sorunları, sosyal politika içinde*. Bursa: Dora Basım ve Yayın.
- Altunkaynak, M. (2020). UNESCO 2030 eğitim raporunda umut veren uygulamalara genel bakış: Doküman incelemesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 40-47.
- Altuntaş, B. (2001). Avrupa Birliği belgelerinde sosyal politika. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 12(3), 1-12.
- Amenta, E., Bonastia, C., Caren, N. (2001). US social policy in comparative and historical perspective: Concepts, images, arguments, and research strategies. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 213-234.
- Ataman, B. C. (2005). *Avrupa Birliği sosyal politikasının temel prensipleri ve Avrupa istihdam stratejisi: Avrupa Birliği'nin istihdam ve sosyal politikası*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını.
- Aybars, A. İ. (2023). Sosyal politika. B. Akçay ve İ. Göçmen (Ed.). *Avrupa Birliği tarihçe, teoriler, kurumlar ve politikalar* (ss. 429-451). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Baldock, J. (2007), Social Welfare, and the Welfare State, Social Policy, J. Baldock, N. Manning, and S. Vickerstaff (Ed.). *Social Policy* (pp.6-30). New York: Oxford University Press.
- Baloğlu, C. (2013). *Avrupa Birliği ve Türkiye'de iş sağlığı ve güvenliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Boden, R. (2005), Taxation research as social policy research. M. Lamb, A. Lymer, J. Freedman, S. James (Ed.). *Taxation: an interdisciplinary approach to research* (ss. 105-121). New York: Oxford University Press.
- Candır Şimşek, H. (2021). İş Sağlığı ve Güvenliği Genel Müdürlüğü faaliyetlerinin sosyal politika bağlamında değerlendirilmesi. M. E. Kayagil ve M. Kalkan (Ed.). *Sosyal politikada kurum ve kuruluşlar ulusal ve uluslararası boyutlarıyla değerlendirmeler I* (ss. 25-40). İstanbul: Filiz Kitabevi.

- Chen, Q. Y., Liu, H. C., Wang, J. H., and Shi, H. (2022). New model for occupational health and safety risk assessment based on Fermatean fuzzy linguistic sets and CoCoSo approach. *Applied Soft Computing*, 126.
- Cornfield D. B. (2002). *Worlds of Work, Building an International Sociology of Work*. D. B. and Cornfield R. Hodson (Ed.). Plenum Publishers.
- Çalışkan, Z. (2022). Rasyonel dünyada ekolojik irrasyonel: Jurassic Park film serisi örneği. *Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 73-100.
- Demren, Sevil İ., (2002). Zorlamadan ve Zorlanmadan Yaşamak: Sevdiğiniz İş Yapın. *Kaynak Dergisi*, Sayı 11.
- Ekonomi, M. (1997). *Maastricht antlaşması'ndan önce birliğin sosyal politikaları, Avrupa Birliği'nin politikaları ve Türkiye semineri*. Ankara: ÇMİS Yayını.
- Ersöz, H. Yunus (2005). Sosyal Politika – Refah Devleti – Yerel Yönetimler İlişkisi, *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 2005, Cilt 55, Sayı,1, 759-775.
- Esping Andersen, G. (2006). Toplumsal riskler ve refah devletleri. (B. Yakut Çağlar ve U. B. Balaban, Çev.). *Sosyal politika yazıları* (ss.33-54). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Esping-Andersen, G. (1999). *Social foundations of postindustrial economies*. New-York: Oxford University Press.
- Gül, M. (2018). Application of Pythagorean fuzzy AHP and VIKOR methods in occupational health and safety risk assessment: the case of a gun and rifle barrel external surface oxidation and colouring unit. *International journal of occupational safety and Ergonomics*, 26(4),705–718.
- Gül, M. ve Ak, M.F. (2020) Assessment of occupational risks from human health and environmental perspectives: a new integrated approach and its application using fuzzy BWM and fuzzy MAIRCA. *Stoch Environ Res Risk Assess*, 34, 1231–1262. <https://doi.org/10.1007/s00477-020-01816-x>
- Gülmez, M. (2008). *Avrupa Birliği ve sosyal politika*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Hantrais, L. (2007). *Social policy in the European Union*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hatıpler, M. (2019). Modernizm ve post-modernizm arasında sosyal politika. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4(2), 410-424.
- Hermans, S. (2001). *Avrupa Birliğinin Sosyal Politikası ve Türkiye'nin Uyumu*. İstanbul: İktisadi Kalkınma Vakfı Yayını.
- Hotar, N. (2021). Sosyal Politikada Yeni Ufuklar. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 12(1), 1-23.
- Kalyoncu, G. (2007). *Avrupa Birliği sürecinde Türkiye'de işçi sağlığı ve iş güvenliği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karabacak, Y. (2013). Sosyal politika aracı olarak vergilemenin işlevleri: Türkiye örneği. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 62(2), 223-252.
- Karamustafa, M. ve Cebi, S. (2021). Extension of safety and critical effect analysis to neutrosophic sets for the evaluation of occupational risks. *Applied Soft Computing*, 110.

- Kavouras, S., Vardopoulos, I., Mitoula, R., Zorpas, A.A. and Kaldis, P. (2022). Occupational Health and Safety Scope Significance in Achieving Sustainability. *Sustainability*, 14, 2424. <https://doi.org/10.3390/su14042424>
- Keser, A. (2005). Çalışma yaşamı ile yaşam doyumu ilişkisine teorik bakış. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 897-913.
- Keser, A. (2009). *Çalışma psikolojisi*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Klienman, M. (2002), *A European welfare state? European social policy in context*. New York: Palgrave Macmillan.
- Koçak, O. ve Koray, N. (2018). İş sağlığı ve güvenliği konusunda Avrupa Birliği uygulamaları ve Türkiye'ye yansımaları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1779-1811.
- Koray, M. (2000). *Sosyal politika*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları
- Kucur, F. (2011). *Türkiye'de sosyal politika'nın gelişimi ve Sabahattin Zaim örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kumaş, H. (2010). Avrupa Birliği Sosyal Politikası. M. Kar (Ed.). *Avrupa bütünleşmesi ve Türkiye. Ortak politikaların oluşumu ve uyumlaştırılması* (ss.409-466). Bursa: Ekin Yayınevi.
- Langton, J. (2000). Proletarianization in the industrial revolution: regionalism and kinship in the labour markets of the British coal industry from the seventeenth to the nineteenth centuries. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 25(1), 31-49.
- Liu, R., Hou, LX., Liu, HC. et al (2020). Occupational health and safety risk assessment using an integrated SWARA-MABAC model under bipolar fuzzy environment. *Computational and Applied Mathematics*, 39, 276. <https://doi.org/10.1007/s40314-020-01311-7>
- Liu, R., Mou, X. and Liu, H. C. (2020). Occupational health and safety risk assessment based on combination weighting and uncertain linguistic information: method development and application to a construction project. *IISE transactions on occupational ergonomics and human factors*, 8(4), 175-186.
- Magalhães, L. M. C. A., Silva Costa, K. T. D., Capistrano, G. N., Leal, M. D., and de Andrade, F. B. (2022). A study on occupational health and safety. *BMC public health*, 22(1), 2186.
- Montero, M. J., Araque, R. A. and Rey, J. M. (2009). Occupational health and safety in the framework of corporate social responsibility. *Safety Science*, 47(10), 1440-1445.
- Orhan, S. (2018). Türkiye'de İş Sağlığı ve Güvenliği Mevzuatının Oluşumunda ILO ve AB Normlarının Etkisi. *International Journal of Disciplines in Economics & Administrative Sciences Studies*, 4(7), 87-98.
- Orhan, S. (2014). İş Güvenliği Uzmanlarının iş güvencesi sorunu. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(6), 70-89.
- Ören, K., ve Yüksel, H. (2012). Geçmişten günümüze çalışma hayatı. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 1(1), 34-59.
- Özaydın, M. M. ve Öztürk, M. (2020). Refah devletinin krizi ekseninde yoksulluk ve yeni sosyal risklerle mücadele. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 205-219.

- Özerdem, F. (2010). Avrupa Birliği sosyal politikası ve Türkiye'nin uyumu. *Yardım ve Dayanışma*, 1(1), 17-27.
- Özgün Ü., Akbolat M., Amarat M. ve Tilkilioğlu S. (2021) The role of the human factor in occupational safety and health performance. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 27:1, 179-184, Doi: 10.1080/10803548.2018.1554932
- Polatoğlu, G., ve Sincar, S. (2018). Avrupa'da İş Sağlığı Ve Güvenliği'nin Ortaya Çıkması ve Türkiye'deki Uygulamaları. *Atatürk Dergisi*, 7(2), 71-95.
- Rivara, F. P. and Thompson, D. C. (2000). Systematic reviews of injury-prevention strategies for occupational injuries: an overview. *American journal of preventive medicine*, 18(4), 1-3.
- Seyyar, A. (2002). *Sosyal siyaset terimleri (Ansiklopedik Sözlük)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Şenkal, A. (2005). *Küreselleşme sürecinde: sosyal politika*. Ankara: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Taşçı, F. (2010). *Sosyal politikalarda can simidi sosyal yardım*. Ankara: Nobel Yay.
- Taşçı, F. (2011). *Sosyal Politika–Ahlak İlişkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı (2023). *Avrupa Birliği'nin Tarihçesi*. <https://www.ab.gov.tr/p.php?e=105> adresinden 15.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- T. C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı (2023). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. Tarihinde https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı (2019). *Katılım Ortaklığı Belgeleri*. [https://www.ab.gov.tr/katilim-ortakligi-belgeleri_46226.html#:~:text=Kat%C4%B1m%20Ortakl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Belgesi%20\(KOB\)%2C,i%C3%A7in%20bir%20t%C3%BCr%20yol%20haritas%C4%B1d%C4%B1r](https://www.ab.gov.tr/katilim-ortakligi-belgeleri_46226.html#:~:text=Kat%C4%B1m%20Ortakl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Belgesi%20(KOB)%2C,i%C3%A7in%20bir%20t%C3%BCr%20yol%20haritas%C4%B1d%C4%B1r) adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Tosun, S., Azazi, H. (2019). Yerelde mülteci ve sığınmacılara yönelik sosyal politika uygulamaları: Balıkesir örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 14(2), 213-234.
- Tuncel, G. ve Uzun H. (2019). Türkiye'de Yaşlılara Yönelik Sosyal Politikalar Üzerine Bir İnceleme. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 309-334.
- Turgut, T. ve Tevrüz, S. (2003). Çalışma Amaçları, Meslekler ve Çalışmaya Ayrılan Zaman. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 57-80.
- Türkiye Düzenli İlerleme Raporu (2000). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Düzenli İlerleme Raporu (2001). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden tarihinde 03.05.2024 erişilmiştir.
- Türkiye Düzenli İlerleme Raporu (2002). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.

- Türkiye Düzenli İlerleme Raporu (2003). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Düzenli İlerleme Raporu (2004). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İlerleme Raporu (2005). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İlerleme Raporu (2006). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İlerleme Raporu (2007). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İlerleme Raporu (2008). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İlerleme Raporu (2009). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İlerleme Raporu (2010). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İlerleme Raporu (2011). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İlerleme Raporu (2012). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İlerleme Raporu (2013). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İlerleme Raporu (2014). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Raporu (2015). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Raporu (2016). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.

- Türkiye Raporu (2018). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Raporu (2019). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Raporu (2020). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Raporu (2021). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Raporu (2022). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Raporu (2023). *Avrupa Komisyonu Tarafından Hazırlanan Türkiye Raporları*. https://www.ab.gov.tr/ilerleme-raporlari_46224.html adresinden 03.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Uyan Semerci, P. (2013). Avrupa Birliği ve sosyal politika. Kaya, A., Düzgit, S. A., Gürsoy, Y., Beşgöl, Ö. O. (Der.). *Avrupa Birliği'ne Giriş: Tarih, Kurumlar ve Politikalar* (ss. 207-218). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ünal A., ve Çelik, İ. T. (2010). Çalışma Ahlakı Kavramına Kültürel Bir Bakış ve Türkiye'de Çalışma Ahlakı. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler*, 217-240.
- Vasconcelos, B. and Junior, B. B. (2015). The causes of workplace accidents and their relation to construction equipment design. *Procedia Manufacturing*, 3, 4392-4399.
- Yankın, F. B. (2019). Dijital dönüşüm sürecinde çalışma yaşamı. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi E-Dergi*, 7(2), 1-38.
- Yazgan, T. (1992). *İktisatçılar için sosyal güvenlik ders notları*, İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yay.
- Yazıcı, A. M. (2016). Avrupa Birliği'nin sosyal politikasının gelişimi ve Türkiye'nin Avrupa Birliği sosyal politikasına uyumu. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, (44).
- Yeler, A. (2019). Türkiye'de sosyal politikaların sosyal hizmet eğitimi üzerindeki belirleyiciliği. *İmgelem*, 3(5), 273-285.
- Yıldırım, B. (2018). Endüstrileşme ve sosyal politika arasındaki ilişki üzerine bir değerlendirme. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 18(1), 30-44.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2020). Türkiye'de vakıfların, kâr amacı gütmeyen sosyal politika işlevleri: "Sosyal millet" anlayışı. *In Journal of Social Policy Conferences*, 283-331.

Extended Abstract

Introduction

Human beings, one of the creatures that add meaning to the existence of nature, are important for every environment they are in. While a human being is the labor that produces for a business and the customer that buys its goods or services, the generation to whom we will entrust our future in universities is the scientist who investigates the existence of the universe and uncovers the evidence. Human beings do not have a separate meaning in any work, activity or life on earth. Human beings are human beings everywhere, with their emotions, their bodies, their experiences, their dreams, their wishes, and their labor. Throughout life, people always want to be healthy and feel safe. If this were possible by itself, then people would not need any legal, medical, psychological or physical support. However, since the environment we live in carries certain dangers and risks, people may always face these dangers and risks. Here, the practices that protect people in the losses experienced due to the dangers and risks we face in the environment we live in, and the practices in which the state shows its presence are called social policy practices. One of the areas where people should feel safe and supported by social policy practices is OHS. In this study, basic concepts are defined through a literature review, followed by a review of the EU's development process in OHS and an analysis of the European Commission's OHS comments on Türkiye in its reports. The sub-problem sought to be answered for this purpose is as follows:

1. Has the EU influenced the Turkish OHS system?
2. Have the decisions of the European Commission been fully transposed into domestic law?

Method

In this study, the document analysis method, which is accepted as a qualitative analysis method, was preferred to obtain information. The aim of this method is to evaluate the written materials related to the phenomenon to be analyzed (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Akt. Altunkaynak, 2020).

Findings

Although the assessments in the European Commission reports are sometimes negative and sometimes positive, Türkiye has accelerated legal regulations to fulfill the recommendations. However, some of the legal regulations that could not be put into practice caused concern and especially the Soma Mine Accident brought the inadequacy of OHS measures to the reports. It is also emphasized in the reports that due to the earthquake disaster in Türkiye, the deficiencies could not be eliminated sufficiently in the recent period.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The EU, which emerged and strengthened with the idea of economic and social integration, realized the importance of social policy issues for social integration and increased its tendency towards this field. EU countries have initiated an integration process by taking into account their own internal dynamics for social policy practices that include topics such as employment, unemployment, informality, child labor and OHS. Countries wishing to become a member of the EU have also followed the practices of the EU, adapted the necessary regulations to their domestic laws and thus accelerated the process of harmonization with the EU. As it is understood from the European Commission's reports on Türkiye, the EU seeks sensitivity, awareness and training especially on issues such as occupational accidents, occupational diseases, child labor and the participation of social partners in the process. In the field of OHS, which is one of the social policy issues, the EU has made significant contributions to Türkiye's OHS structure by providing many suggestions and requests. When the comments on Türkiye over the years are analyzed, it is seen that Türkiye has made progress compared to the past, but as stated in the last report, it has not reached the desired situation.

Investigation of Emotional Experiences in the Homework Process: Adaptation of the Homework Related Emotions Scale to Turkish Culture

Süleyman AVCI
Marmara University
suleyman.avci@marmara.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-3185-3914

Mustafa ÖZGENEL
İstanbul Sabahattin Zaim University
mustafa.ozgenel@izu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-7276-4865

Berin Esmâ İŞKIN
Marmara University
beriniskin03@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3554-211X

Elif Nazlı KAFADAR
Marmara University
nazliikafadar@gmail.com
ORCID ID: 0009-0003-9610-0064

Melike KOPUZ
Marmara University
melike.kopuz@hotmail.com
ORCID ID: 0009-0005-4818-9388

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1506337

Geliş Tarihi: 28.06.2024

Revize Tarihi: 12.11.2024

Kabul Tarihi: 19.11.2024

Atf Bilgisi

Avcı, S., Özgenel, M., Işkın, B. E., Kafadar, E. N., & Kopuz, M. (2024). Investigation of emotional experiences in the homework process: Adaptation of the homework related emotions scale to Turkish culture. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 619-636.

ABSTRACT

The emotions that students experience during the homework process have a significant impact on academic outcomes. Although the importance of homework has been demonstrated in numerous studies, its value in practice is poorly understood. In this study, the Homework Related Emotions Scale was adapted into Turkish. The adapted scale will assist researchers in determining the variables that affect homework emotions and the variables that are affected by emotions. In order to adapt the scale into Turkish, first language equivalence studies were conducted and then validity and reliability analyses were conducted. A total of 471 middle school students (31 for language equivalence, 220 for exploratory factor analysis (EFA), and 220 for confirmatory factor analysis (CFA) were included in the study. In the EFA and CFA analyses performed on the data, the original scale was divided into five sub-dimensions. The sub-dimensions of the scale measure five emotions, two positive and three negative; enjoyment, pride, anxiety, anger and boredom. Cronbach's Alpha coefficient, item total, AVE and CR values also supported the validity and reliability of the scale. As a result, it can be said that the Homework Related Emotions Scale is suitable for use in Turkish culture. The scale can be used in scientific studies to determine the five emotions of middle school students towards mathematics homework.

Keywords: Homework, emotions, teacher behavior, scale adaptation, middle school students.

Ev Ödevi Sürecinde Duygusal Deneyimlerin İncelenmesi: Ödevle İlgili Duygular Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması

ÖZ

Öğrencilerin ödev sürecinde yaşadıkları duygular akademik sonuçları önemli ölçüde etkilemektedir. Ödevlerin önemi çok sayıda çalışmayla ortaya konmuş olmasına rağmen, uygulamadaki değeri tam olarak anlaşılammıştır. Bu çalışmada Ödevle İlişkin Duygular Ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlanan ölçek, ödev duygularını etkileyen değişkenlerin ve duygulardan etkilenen değişkenlerin belirlenmesinde araştırmacılara destek sağlayacaktır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması için öncelikle anadilde eşdeğerlik çalışmaları yapılmış, ardından geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Araştırmaya dil denkliği için 31,

açımlayıcı faktör analizi (EFA) için 220 ve doğrulayıcı faktör analizi (CFA) için 220 olmak üzere toplam 471 ortaokul öğrencisi dahil edilmiştir. Veriler üzerinde yapılan AFA ve DFA analizlerinde ölçek orijinaline göre beş alt boyuta ayrılmıştır. Ölçeğin alt boyutları ikisi olumlu, üçü olumsuz olmak üzere beş duyguyu ölçmektedir; zevk, gurur, kaygı, öfke ve can sıkıntısı. Cronbach alfa katsayısı, madde toplam, AVE ve CR değerleri de ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini desteklemektedir. Sonuç olarak, Ödevle İlişkin Duygular Ölçeği'nin Türk kültüründe kullanıma uygun olduğu söylenebilir. Ölçek, ortaokul öğrencilerinin matematik ödevlerine yönelik beş duygusunu belirlemek amacıyla bilimsel çalışmalarda kullanılabilir.

Anahtar kelimeler: Ev ödevi, duygular, öğretmen davranışı, ölçek uyarlama, ortaokul öğrencileri.

Introduction

Homework is defined as “tasks assigned to students by school teachers that must be completed during non-school hours” (Cooper 1989, p.7). Homework continues to be popular all over the world as an important part of students' daily routines (Dettmers et al., 2011; Fan, Xu, Cai, He, and Fan, 2017; Núñez et al., 2019). Psychological resources such as motivation for success, emotions, and self-regulation come to the fore in the homework process. Homework assignments given without taking into account students' emotions and motivation often fail. Low motivation, negative emotions, and inadequate self-regulation skills are associated with low homework behavior and failure (Luo et al., 2014; Muis et al., 2015; Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama, and Goetz, 2017; Trautwein, Lüdtke, Schnyder, and Niggli, 2006; Xu, 2017, 2023). Compared to other classroom activities, the presence of a large number of variables affecting homework success requires in-depth investigation. Although emotions have been widely researched in the educational literature (Aguinis, Gottfredson, and Wright, 2011; Camacho-Morles et al., 2021; Tze, Daniels, and Klassen, 2016), they have not been sufficiently investigated in the homework context (Dettmers et al., 2011). To fill the gap in the field, there is a need to reveal the relationship between homework emotions and parental and teacher behaviors and motivation. To reveal these relationships and to obtain comparable data with the international literature, it is important to use standardized measurement tools that are frequently used in the field. For this, valid and reliable measurement tools are needed. The adaptation of the Homework Related Emotions Scale (Goetz et al., 2012) into Turkish is a result of this need. By utilizing the scale, it will be possible to examine the causes and consequences of student emotions. Ultimately, the purpose of this study is to adapt the Homework Related Emotions Scale into Turkish and determine its psychometric values. Changes in both educational science and social life require a redefinition of homework and a reassertion of relationships.

Literature Review

This section presents detailed literature on the theoretical foundations and measurement of academic emotions.

Identification and Classification of Academic Emotions

Academic emotions are defined as the emotions that students experience in the context of school activities such as classroom learning activities, homework, and exams (Pekrun, 2014; Pekrun, Goetz, Titz, and Perry, 2002). The control-value theory of academic emotions was proposed by Pekrun (2006) to provide a clearer conceptual framework of which variables affect and are affected by academic emotions. The theory provides a theoretical framework for analyzing emotions in achievement-related contexts. According to this theory, emotions experienced in achievement-related activities or outcomes are shaped by individuals' perceptions of control over these activities and outcomes (subjective control) and the values they attribute to these activities and outcomes (subjective value) (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2002).

Pekrun and colleagues (Goetz, Frenzel, Pekrun, and Hall, 2006; Pekrun, 2006; Pekrun, Frenzel, Goetz, and Perry, 2007; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, and Perry, 2011; Pekrun, et al., 2023) grouped feelings of achievement into three categories (valance, physiological arousal, and object focus). Valance refers to the distinction between positive (pleasant: enjoyment, pride, relaxation) and negative (unpleasant: anxiety, anger, boredom, hopelessness) emotions. Enjoyment at

learning, pride of achievement, and hope for success are positive emotions, boredom in class, anger at homework, shame of achievement, and anxiety of failure are negative emotions (Pekrun, 2014; Pekrun et al., 2017). Physiological arousal distinguishes between activating emotional states characterized by high arousal (e.g., enjoyment) and non-activating emotional states characterized by low arousal (e.g., hopelessness). In terms of the academic environment, object focus indicates whether emotions are related to ongoing learning activities (e.g., class activities, homework process) or academic outcomes (e.g., exam grade, homework completion) (Pekrun et al., 2007; Pekrun et al., 2011). Activity-related emotions are experienced during an ongoing activity, such as the learning process, and are related to the controllability and value of that activity. Outcome-related emotions focus on outcomes, such as success or failure, and are based on perceptions of the control and value associated with the expected success or failure of these outcomes. Outcome-related emotions are divided into retrospective or prospective emotions depending on the time frame. Retrospective emotions are emotions experienced in response to outcomes or events that have already occurred. For example, feeling shame after performing poorly on an exam is a retrospective emotion. This is because it reflects the outcome of a past event. On the other hand, prospective emotions are related to expected outcomes or events that have not yet occurred. These emotions are based on predictions or expectations about the future. For example, worrying about an upcoming exam is a prospective emotion because it is related to the anticipation of a future event (Camacho-Morles et al., 2021; Goetz et al., 2006; Pekrun et al., 2002; Pekrun et al., 2011).

According to the triadic categorization, each emotion in a different category occurs at different stages of the teaching process and in specific situations. There are 18 emotions within the scope of developmental emotions (Pekrun and Stephens, 2010) and academic-oriented research focuses on some of them. Enjoyment, which is often included in the research, is a positive, high-arousal, and activity-oriented emotion. If the academic activity is found interesting and rewarding, and if students feel confident, they experience a sense of enjoyment (Camacho-Morles, Slemp, Oades, Pekrun, and Morrish, 2019). Anger is negative, high arousal, both activity and outcome-oriented. Anger occurs when students perceive that the obstacles or difficulties they face during achievement-related activities are created by others. For example, anger is elicited when students feel that the teacher has been unfair in grading homework (Pekrun et al., 2023). Boredom is negative, low arousal, and activity-oriented. In an academic context, it occurs as a result of students showing little interest in the current topic, lesson, or activity (Goetz et al., 2023). It also occurs when students do not value learning activities, when the learning activity is too difficult or too easy (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, and Perry, 2010; Pomerantz, Ng, Cheung, and Qu, 2014). Anxiety is negative, high arousal, and result-oriented. Students tend to experience anxiety when they perceive the outcome of success/failure as very important, but also when they feel that they do not have enough control to avoid failure (Goetz, Cronjaeger, Frenzel, Lüdtke, and Hall, 2010; Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2010). Hopelessness is negative, low arousal, and result-oriented. Hopelessness is experienced when students perceive their academic abilities as low or attribute their failure to their inadequacies (Frenzel, Pekrun, and Goetz, 2007). Finally, pride is a positive, high arousal, and outcome-oriented emotion. Students feel pride when they value the outcome of success and have a high sense of control over achieving success (Pekrun, Hall, Goetz, and Perry, 2014).

Measuring Academic Emotions

In general, the Achievement Emotions Questionnaire developed by Pekrun, Goetz, Frenzel and Perry (2005) is used to measure academic emotions. The original scale is a very comprehensive instrument (232 items) for identifying emotions experienced before, during, and after classroom activities, learning activities, and exams. Goetz et al. (2010) then made the general statements for learning activities in the original scale domain-specific to independently measure emotions in different courses. The scale items are intended to measure academic emotions such as enjoyment, pride, anxiety, anger, and boredom. Finally, Goetz et al. (2012) adapted the same items for homework, again domain-specifically. The researchers used three criteria to select five emotions (positive: enjoyment, hope, pride, and relief, negative: anger, anxiety, despair, shame, and boredom) from the nine emotions in the original scale. The first criterion is valence (positive and negative), the second is activation

(activating and deactivating), and the third is the frequency of occurrence in educational research (Goetz et al., 2010). Emotions, which are frequently the subject of research in the literature, were chosen to represent two sub-dimensions each of valence and activation. In this study, the adaptation of the “Homework Related Emotions Scale” developed by Goetz et al. (2012) for five homework emotions into Turkish and the determination of its psychometric values was carried out.

The Present Study

This study aims to adapt the Homework Related Emotions Scale into Turkish and to determine its psychometric values (Goetz et al., 2012). The Homework-Related Emotions Scale was developed by Pekrun and his colleagues (Pekrun, 2006, 2018, 2021; Pekrun et al., 2010), the theorist of the “control-value” theory, which provides the theoretical basis for examining student emotions in the context of academics in general and homework in particular. In this respect, the scale is based on a very strong theoretical foundation. The Homework Related Emotions Scale is frequently used in scientific articles in the homework literature (Goetz et al., 2012; Liu, Sang, Liu, Gong, and Ding, 2019; Luo, Ng, Lee, and Aye, 2016; Valdés-Cuervo, Grijalva-Quiñonez, and Parra-Pérez, 2022).

Since the scale requires domain-specific application, math homework was preferred in this study. The first reason for using mathematics homework as the basis for the project is the cultural perception in Turkish society that the main indicator of a successful student is to be successful in mathematics. The fact that it is necessary to get high scores in mathematics questions in national exams to study in universities and fields with high social status is the main factor that directs social perception. As a result, more homework is assigned in mathematics than in other subjects (Holte, 2016; Wu, Barger, Oh, and Pomerantz, 2022; Xu, 2015, 2017, 2023), and families are more interested in the completion of mathematics homework. In this context, due to the importance attached to mathematics, family and teacher involvement in mathematics homework is much higher. In this way, the variables predicting homework success can be measured much more successfully. Another reason for preferring math homework is that the relationship between homework variables is stronger (Cooper, 2015).

In this study, the middle school level was chosen as the sample/study group. The main reason for the choice of middle school is that middle school is a level where differentiation in variables such as grade level, parental involvement, and cognitive skills can be easily measured because it is a period of transition. Differences in parental involvement in homework are observed in adolescence. Changes in students' perspectives on homework also change rapidly during this period.

To measure the concurrent validity of the Turkish version of the Homework Related Emotions Scale, teacher homework participation behavior was preferred. Teachers' homework-related behaviors affect homework-related emotions. Unpleasant behaviors are likely to affect negative emotions and pleasant behaviors are likely to affect positive emotions. Trautwein, Schnyder, Niggli, Neumann and Lüdtke (2009) found that perceived control over homework in the form of pressure leads to negative homework feelings, whereas autonomy-supportive participation leads to positive feelings. Dettmers et al. (2011) found that homework behaviors perceived as high quality by the teacher supported the reduction of negative emotions.

Method

The methodology section includes detailed information on participants, implementation procedure, instruments and data analysis.

Research Method and Implementation Process

This research involves the adaptation of the Homework-Related Emotions scale into Turkish and the calculation of the psychometric values of the Turkish form. In the design of the study, a descriptive survey approach within the scope of the quantitative research model was followed.

Within the scope of the research, firstly, permission was obtained from the researchers who developed the scale for adaptation into Turkish. Afterward, the application permission was obtained from the Ministry of National Education. Simultaneously, permission was obtained from the Ethics Committee of Marmara University Institute of Educational Sciences (Number and Date). After obtaining the necessary permissions, the scale was translated into Turkish, and language equivalence studies were carried out. Afterward, permission was obtained from school administrators and classroom teachers for validity and reliability studies. Following these permissions, written consent was obtained from the parents of the students who would participate in the study. The measurement tools were administered by research assistants during school hours to students who agreed to participate in the study. The applications were completed within 8-10 minutes.

Research Group and Data Collection

For this study, 440 students studying at the middle school level (5th-8th grade) were reached. The students are studying in 18 classes in 6 middle schools located in Bağcılar, Maltepe, and Pendik regions of Istanbul. 220 students were included in the exploratory factor analysis (Group 1) and 220 students were included in the confirmatory factor analysis (Group 2). The distribution of the groups according to gender and grade level is given in Table 1. For the test-retest analyses of the Turkish and English versions of the Homework-Related Emotions scale within the scope of the language equivalence study, 40 middle school students who were proficient enough in English to understand the English versions of the items were identified. These students are studying in a private secondary school in Istanbul. The data of 31 of the students participating in the application were matched.

Table 1

Descriptive characteristics of the students participating in the study

		Group 1		Group 2	
		n	%	n	%
Gender	Girl	113	51.4	109	49.5
	Boy	106	48.2	94	42.7
	Ns	1	.5	17	7.7
Class Level	5	47	21.4	46	20.9
	6	59	26.8	60	27.3
	7	57	25.9	57	25.9
	8	57	25.9	57	25.9
Total		220	100.0	220	100.0

Measurement Tools

Homework Related Emotions Scale: The Homework Related Emotions Scale, which was adapted into Turkish for this study, measures five emotions (enjoyment, pride, anxiety, anger, and boredom) experienced during the homework process (Goetz et al., 2012). Enjoyment and pride are positive emotions, while anxiety, anger, and boredom are negative emotions. For all emotion items, a 5-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree) is used. There are 20 items in total, 4 items for each emotion. An increase in the score of the relevant sub-dimension indicates that this emotion is experienced more. Similarly, a decrease in the score indicates that the emotion is experienced less. In the study conducted by Goetz et al. (2012), the homework version of the scale was found to lack validity and reliability. However, the version of the same scale created for classroom applications has psychometric values (Goetz et al., 2010). In the related study, the scale was applied in 8th and 11th grades for mathematics physics, German, and English, and the validity and reliability values for these applications were shared. The goodness of fit values for the eighth-grade mathematics course [$\chi^2/df=1567.35/255$, NFI=.89, CFI=.91, RMSEA=.073]. In the study, self-concept was taken for the convergent validity of the academic emotion scale. According to the high correlation values between emotions and self-concept, it was concluded that the scale had convergent validity in line with the scale. Cronbah's alpha internal reliability coefficients calculated for the five dimensions in the

eighth grade and mathematics course were above 0.70. Finally, a significant relationship was found between the sub-dimensions at the same course and grade level.

Teacher Homework Involvement Scale: The Teacher Homework Involvement Scale developed by Xu (2016) and adapted into Turkish by Avcı and Özgenel (2024) was used to determine teachers' homework involvement behaviors. The scale consists of three sub-dimensions named homework quality, feedback quality, and autonomy support, with 4 items in each sub-dimension, and 12 items in total. Homework quality aims to determine teachers' practices in the homework assignment process. Feedback quality refers to the quality of feedback provided to students after the completion of the assignment. Autonomy support determines how much choice students are given in the whole assignment process and how much their decisions are respected. The response scale is a 4-point Likert scale (1 = strongly disagree, 4 = strongly agree). The Cronbach's α values of the Turkish form are .866, .848, and .863 for Homework quality, Feedback quality, and Autonomy support dimensions respectively. The goodness of fit values of the Turkish form was quite high [$\chi^2/df = 1.599 < 3$, CFI = .994 > .950, GFI = .994 > .950, TLI = .984 > .950, and RMSEA = .039 < .05]. The standardized coefficients of all items ranged from 0.433 to 0.741.

Language Equivalence Studies: For the language equivalence studies of the homework feelings scale, we proceeded in a certain systematic way (Beaton, Bombardier, Guillemin, and Ferraz, 2000). First, the measurement tools were translated into Turkish by five academicians. Then, the five forms were combined into a single form by the researchers. The single form was re-translated into English by two English teachers. The original and retranslated forms of the scales were checked by a native English speaker expert. After the expert's approval, the Turkish and English forms of the scale were administered to 31 middle school students during class hours. Pearson correlation test and dependent groups t-test were used on the data obtained as a result of the analyses and the language equivalence study was finalized.

Data Analysis

Exploratory Factor Analysis (EFA): The 440 middle school students included in this study were randomly divided into two subgroups. EFA analysis was conducted on the first group (N=220) using the SPSS program. Bartlett's Test of Sphericity and Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) tests were preferred to determine the suitability of the data for Exploratory Factor Analysis. A statistically significant Bartlett's Test of Sphericity result indicates that the correlation matrix is not a unit matrix and that there are significant relationships between the variables. This indicates that the variables in the data set are suitable for factor analysis. The KMO test result measures how appropriate the variables in the data set are for factor analysis. The closer the KMO value is to 1, the lower the partial correlations between variables and the more suitable the data set is for factor analysis (Sönmez and Alacapınar, 2016). The responses from Group 1 were subjected to principal components analysis with Varimax rotation. In determining the factor structure, the fixed number method was utilized since the theoretical structure of the scale was already known. For items that differed from the original structure, the conceptual significance of the items was taken into account in the decision.

Confirmatory Factor Analysis (CFA): In the study, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was applied using AMOS software to further examine the accuracy of the factor structures of the scales. The suitability of the data set for normal distribution was evaluated by looking at the skewness and kurtosis values; these values being below 2 were accepted as an indicator that the data were suitable for normal distribution (Çokluk, Şekercioğlu, and Büyüköztürk, 2012). A large number of goodness-of-fit indicators were used to judge the model fit. These are χ^2/df , Comparative Fit Index (CFI), Goodness of Fit Index (GFI), Tucker-Lewis Index (TLI), and Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). For a good model fit, $\chi^2/df < 3$, CFI $\geq .95$, GFI $\geq .95$, TLI $\geq .95$ and RMSEA $< .05$ -.06; for an acceptable fit, $\chi^2/df < 5$, CFI $\geq .90$, GFI $\geq .90$, TLI $\geq .90$ and RMSEA $< .08$. These criteria and evaluation methods are the standard accepted methods for assessing how well the model fits the data (Hu and Bentler, 1999; Kline, 2023; Steiger, 2007).

Reliability Analyses: Cronbach's alpha (α) coefficient, AVE (Average Variance Extracted), CR (Composite Reliability), and item-total correlations were used to assess the internal reliability of the homework feelings scale and its subscales. In order for the reliability of the measurement tool to be considered adequate, the α coefficient should be above .70, which is generally accepted in the literature (Özdamar, 2016), while item-total correlations are recommended to be above .30 (Ural and Kiliç, 2005). For good explanatory validity, AVE should be above .50, and for good internal consistency, CR should be above .70 (Fornell and Larcker, 1981).

Concurrent Validity: In the study, the variable of participation in teacher homework was used to determine the concurrent validity values of the scales adapted into Turkish. Pearson correlation test was used to calculate the relationships between variables (DeVellis and Thorpe, 2021)

Findings

In this study, the Homework Related Emotions Scale was adapted into Turkish, and procedures were carried out to determine the psychometric values of the new form. The first process carried out in this framework was the analysis of the data obtained from the application of the Turkish and English forms of the scale to the same group 15 days apart within the scope of language equivalence. In this process, Pearson correlation analysis and dependent groups t-test analysis were applied to the data obtained from the two applications. What is expected in these analyses is that there is no significant difference between the treatments in the t-test and that there is a significant relationship in the correlation analysis (Hambleton, Merenda, and Spielberger, 2004). An item meeting one of the two conditions was accepted as a sufficient condition for equivalence. Table 2 shows the results of the analysis.

Table 2
Language equivalence study, pearson correlation, and related group t-test results

Item No	t	p	r	p	Item No	t	p	r	p
1	1.273	>.05	.547	<.01	11	-.903	>.05	.436	<.05
2	.750	>.05	.732	<.01	12	-1.485	>.05	.511	<.01
3	.494	>.05	.480	<.01	13	-.879	>.05	.591	<.01
4	.593	>.05	.737	<.01	14	.372	>.05	.809	<.01
5	.130	>.05	.503	<.01	15	-.304	>.05	.706	<.01
6	.724	>.05	.611	<.01	16	-.711	>.05	.567	<.01
7	.124	>.05	.571	<.01	17	-.290	>.05	.700	<.01
8	1.087	>.05	.466	<.01	18	.559	>.05	.676	<.01
9	-2.228	<.05	.414	<.05	19	-1.099	>.05	.795	<.01
10	-.942	>.05	.371	<.05	20	-.158	>.05	.785	<.01

As can be seen in Table 2, all items except item 9 fulfill both of the basic conditions for language equivalence. In all of the items, there was a positive correlation between the responses to the Turkish and English applications ($p < .05$). In addition, there is no significant difference between the scores obtained from the answers given to the Turkish and English forms in all items except the ninth item. According to these findings, Turkish equivalence of the scale has been achieved.

Exploratory Factor Analysis

Within the scope of exploratory factor analysis (EFA), Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test of Sphericity tests were conducted to assess the suitability of the data set. The KMO test is used to assess whether the data set is suitable for factor analysis. Above .90 indicates a perfect fit. Bartlett's Test of Sphericity tests whether the correlations between variables are significant. A significant result indicates that factor analysis can be performed. In this study, KMO was .920 and Bartlett's Test of Sphericity was significant ($p < .01$). According to these results, it was determined that the data set was suitable for EFA (Tabachnick and Fidell, 2013)

The Homework-Related Emotions scale, which was adapted into Turkish in this study, consists of five sub-dimensions to identify five different homework emotions. During EFA, it was aimed to extract five factors in accordance with the original structure of the scale. For this purpose, the fixed number of factors technique was used in the analysis and the analysis was structured to extract five factors. According to the results of the analysis, the 20 items in the scale were distributed under five emotions in accordance with the original scale. The distribution of scale items across factors remained as in the original scale.

Table 3

Factor loadings of the scale items

Item No	Anger	Enjoyment	Pride	Item No	Anxiety	Boredom
14	.854			10	.860	
13	.843			9	.841	
16	.745			12	.659	
15	.654			11	.655	
3		.844		17		.748
2		.842		20		.680
1		.840		18		.672
4		.795		19		.601
6			.875			
7			.853			
8			.811			
5			.778			
Eigen	3.250	3.711	3.399		3.278	2.582
Varyans	16.248	18.554	16.994		16.391	12.909

As a result of the Varimax orthogonal rotation analysis, the eigenvalues determined for the emotions of enjoyment, pride, anxiety, anger, and boredom are 3.711, 3.399, 3.278, 3.250, and 2.582, respectively. The variance explained by the enjoyment, pride, anxiety, anger, and boredom dimensions was %18.6, %16.9, %16.4, %16.2, and %12.9, respectively, giving a total of %81.1 (Table 3).

In this study, the minimum acceptable value for factor loading values was determined as .40. Items with loadings above this threshold were included in the factor structure. The factor loading values of all items in the scale were between .601 and .875, indicating that the items had a strong relationship with the relevant factors (Table 3).

Confirmatory Factor Analysis

Confirmatory factor analysis was conducted to test the validity of the 20-item and five-factor structure of the Homework-Related Emotions scale. With CFA, the relationship of each item with the relevant factor (factor loadings) and the overall fit of the model was evaluated. Within the scope of CFA, goodness of fit values were examined to test the fit of the model to the data. The values obtained show excellent fit [$\chi^2/df=1.665<3$, CFI=.971>.95, TLI=.966>.95, RMSEA=.055<.06] (Table 4).

Table 4

Goodness of fit values of the tested model

Fit Indices	Value	Cut-off Point	Decision	Source
χ^2/df	1.665	<3	Perfect Fit	(Kline, 2023)
CFI	.971	>.95	Perfect Fit	(Bentler, 1990)
TLI	.966	>.95	Perfect Fit	(Hu and Bentler, 1999)
RMSEA	.055	<.06	Perfect Fit	(Hu and Bentler, 1999)

In CFA analysis, factor loading values should be at least above .40, and high values indicate the strength of the fit of the item (Byrne, 2013; Kline, 2023). The fact that the factor loadings of the items in all dimensions are generally high and above 0.70 indicates that the items have a strong relationship with the relevant factors (Table 5).

Table 5
Confirmatory factor analysis, standardized coefficient values

Emotions	Item	β	CI %95		p
Enjoyment	1	.823	.761	.871	<.01
	2	.920	.888	.945	<.01
	3	.851	.770	.910	<.01
	4	.827	.749	.885	<.01
Pride	5	.844	.775	.893	<.01
	6	.817	.732	.883	<.01
	7	.880	.818	.926	<.01
	8	.865	.791	.915	<.01
Anxiety	9	.746	.661	.822	<.01
	10	.781	.705	.839	<.01
	11	.802	.726	.861	<.01
	12	.896	.832	.942	<.01
Anger	13	.848	.785	.898	<.01
	14	.889	.828	.933	<.01
	15	.839	.772	.888	<.01
	16	.844	.782	.892	<.01
Boredom	17	.755	.678	.822	<.01
	18	.845	.787	.892	<.01
	19	.893	.846	.928	<.01
	20	.885	.829	.923	<.01

These findings indicate that the items of each dimension of the scale are strongly and significantly related to the relevant factors and that the scale is a valid scale in general.

Concurrent Validity

For the concurrent validity of the measurement tool, the teacher homework engagement scale was used. This scale consists of three subscales: homework quality, feedback quality, and autonomy support.

Table 6
The Relationship between homework feelings and homework quality

	1	2	3	4	5	6	7
1 Enjoyment	-						
2 Pride	.633**						
3 Anxiety	-.367**	-.204**					
4 Anger	-.421**	-.268**	.746**				
5 Boredom	-.486**	-.325**	.747**	.806**			
6 Homework Quality	.191**	.095*	-.173**	-.141**	-.130**		
7 Feedback Quality	.149**	.156**	-.101*	-.112*	-.108*	.334**	
8 Autonomy Support	.157**	.126**	-.059	-.086	-.087	.277**	.468**

According to Table 6, enjoyment and pride are positively related to homework quality, feedback quality, and autonomy support, whereas anxiety, anger, and boredom are negatively related. To elaborate, there is a significant positive relationship between enjoyment and homework quality ($r=.191, p<.01$), feedback quality ($r=.149, p<.01$) and autonomy support ($r=.157, p<.01$). There is a significant positive relationship between pride and homework quality ($r=.095, p<.05$), feedback quality ($r=.156, p<.01$) and autonomy support ($r=.126, p<.01$). There is a significant negative relationship between anxiety and homework quality ($r=-.173, p<.01$) and feedback quality ($r=-.101, p<.05$), but not with autonomy support ($r=-.059, p>.05$). Anger was significantly negatively correlated with homework quality ($r=-.141, p<.01$) and feedback quality ($r=-.112, p<.05$), but not with autonomy support ($r=-.086, p>.05$). Finally, boredom was significantly negatively correlated with homework

quality ($r=-.130$, $p<.01$) and feedback quality ($r=-.108$, $p<.05$), but not with autonomy support ($r=-.087$, $p>.05$). These findings support the criterion validity of the Homework-Related Emotions scale.

Reliability Analysis

In order to determine the internal reliability of the measurement tool, Cronbach's Alpha internal reliability coefficients of each dimension were calculated. For the reliability of the instrument to be acceptable, the Cronbach's Alpha value should be above 0.70. The Cronbach's Alpha values for the dimensions of enjoyment, pride, anxiety, anger, and boredom are 0.933, 0.903, 0.906, 0.921, and 0.915 respectively. These values indicate that the measurement tool is highly reliable.

Table 7

Item-total, Cronbach's Alpha, AVE (Average Variance Extracted) and CR (Composite Reliability) Values

		Item-Total Correlation	Cronbach's Alfa	AVE	CR
Enjoyment	1	.813	.933	.606	.859
	2	.883			
	3	.850			
	4	.827			
Pride	5	.778	.903	.690	.899
	6	.834			
	7	.761			
	8	.759			
Anxiety	9	.835	.906	.689	.898
	10	.757			
	11	.753			
	12	.813			
Anger	13	.798	.921	.578	.843
	14	.834			
	15	.788			
	16	.849			
Boredom	17	.818	.915	.459	.771
	18	.789			
	19	.823			
	20	.794			

AVE (Average Variance Extracted) and CR (Composite Reliability) values were also calculated to assess the reliability of the measurement tool. AVE shows how much of the total variance in the variables is explained by a factor. An AVE above .50 indicates that the factor has a good explanatory power. CR assesses the internal consistency of a factor and is similar to Cronbach's Alpha. A CR above .70 indicates that the factor is reliable (Fornell and Larcker, 1981). CR values are above 0.70 in all five dimensions, indicating that the dimensions are highly reliable. AVE values are above .50 in four dimensions, indicating that these factors have good explanatory power. Only in the dimension of boredom, the AVE is .459. Although Fornell and Larcker (1981) gave the cut-off point for AVE as .50, they stated that if the other factor values are good, they can be accepted below this value. Therefore, it was accepted that the boredom dimension also had a good explanatory value.

Item-total correlation, another value calculated within the scope of reliability, measures the relationship between an item and the total score. This correlation is used to assess how much each item contributes to the total scale score and how compatible the item is with the overall structure of the scale. A high item-total correlation indicates that the item fits well with the overall structure of the scale (DeVellis, 2016). DeVellis and Thorpe (2021) stated that a value of .40 and above is an indicator of a good fit. In this study, the item-total correlations of all items were above 0.40. Accordingly, it can be said that the scale items show a good fit.

Discussion

This study involves the adaptation of the Homework Related Emotions Scale into Turkish and the calculation of the psychometric values of the Turkish form. According to the emotions, the scale was adapted to Turkish by preserving its original structure. The results of validity and reliability analysis supported the five-factor structure. EFA, CFA, Cronbach alpha, AVE, CR, and item-total statistics as a whole prove that the scale has good psychometric values.

When examined in detail, first of all, the findings obtained from the test-retest analysis conducted within the scope of the language equivalence study and the results of the related group's t-test and Pearson correlation analysis are at a good level. These results also prove the accuracy of the translation process. In the EFA analysis, the findings show that the scale shows a five-dimensional structure in accordance with the original structure, and the items are appropriately differentiated. After this process, both the goodness of fit and factor loading values obtained as a result of the CFA analysis conducted on a different sample supported the five-dimensional structure of the scale. The item total, AVE, and CR analyses conducted within the scope of reliability analysis supported the reliability of the scale and provided additional evidence for validity. All values were well above the cut-off points, providing evidence for the strong structure of the scale. All these measurements indicate that the scale is compatible with Turkish culture and the data obtained through the scale can be used in international comparisons.

The Homework Related Emotions Scale was developed to determine middle and high school students' emotions of enjoyment, pride, anxiety, anger, and boredom towards math homework (Goetz et al., 2010). In this study, only middle school students were included. Unlike this study, the age group was between grades 5-8. Grades and differs from the original group in this respect. The psychometric values obtained from middle school students are quite compatible with the original values of the scale for the 8th grade. Therefore, the Homework Related Emotions Scale can be used to understand middle school students' emotions about math homework.

The findings of this study suggest that the scale can be used to identify students' emotions about homework assignments. In particular, the relationship between homework emotions and teacher involvement in homework (homework quality) proved the validity of the scale and guided practitioners and researchers by proving that the two variables are related to each other. Homework emotions, teacher involvement, parental involvement, and motivation are mediator variables between the variables and homework behaviors. Students' perceptions of the quality of homework lead to positive or negative emotions towards homework. Students who find homework assignments appropriate for them experience positive emotions, while those who find homework assignments challenging experience negative emotions (Dettmers et al., 2011). Zhou, Zhou and Traynor (2020) found that teachers' feedback on homework and types of homework had significant effects on students' negative emotions about homework. The study suggests that more effective teacher involvement can contribute positively to students' mathematics learning and attitudes toward homework. Giving students homework assignments that required copying and memorization increased students' negative emotions about homework, whereas more challenging assignments that involved solving real-life problems or designing their own homework made students more interested in mathematics and more positive about homework. In conclusion, although not at a very high level, this study also found that positive homework emotions were significantly positively related to teacher involvement, whereas negative homework emotions were significantly negatively related to teacher involvement. These findings both prove the validity of the scale adapted into Turkish and provide evidence for the relationship between teacher behaviors and student emotions.

Limitations and Recommendations

The findings of this study prove that the scale is suitable for Turkish and Turkish culture. In addition to the noteworthy findings, there are also some limitations. First of all, middle school students were included in this study. However, the original scale was administered to both middle and high

school students, and its psychometric values were calculated. Conducting a similar study on high school students would be useful in terms of the generalizability of the information obtained from the scale. A similar situation is that the mathematics course was preferred because the scale items are domain-specific. The fact that the courses have different degrees of difficulty and payment may affect students' emotions.

Repeating similar studies in different courses will support the generalizability of the psychometric values of the scale. Another limitation of this study is that the sample group was selected from Istanbul. Therefore, the findings obtained belong to children living in the city and it is recommended that validity and reliability studies be repeated on students living in rural areas. In this study, teacher behaviors were preferred for equivalence validity. The effect of teacher behavior on emotions is through motivational elements. Therefore, the relationship values obtained may have been low. In future similar studies, it is recommended to measure homework motivation for equivalence analysis.

Author Contribution Statement

The first author contributed 40%, the second author 30%, the third author 10%, the fourth author 10%, and the fifth author 10%.

Conflicts of Interest

There is no conflict of interest in this study.

References

- Aguinis, H., Gottfredson, R. K., and Wright, T. A. (2011). Best-practice recommendations for estimating interaction effects using meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(8), 1033-1043. <https://doi.org/10.1002/job.719>
- Avcı, S., and Özgenel, M. (2024). Adaptation and psychometric evaluation of homework management, teacher and parent involvement scales for middle schoolers in Turkey. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 11(2), 179-200. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2024.11.2.1357>
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., and Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with Mplus: basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203807644>
- Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Oades, L. G., Pekrun, R., and Morrish, L. (2019). Relative incidence and origins of achievement emotions in computer-based collaborative problem-solving: a control-value approach. *Computers in Human Behavior*, 98, 41-49. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>
- Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., and Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1051-1095.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., and Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Vol. 2). Ankara: Pegem Akademi.
- Cooper, H. (2015). *The battle over homework: common ground for administrators, teachers, and parents*. New York: Simon and Schuster.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85–91.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, T., Frenzel, A. C., and Pekrun, R. (2011). Students' emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 25–35. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.001>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. New York: Sage.
- DeVellis, R. F., and Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. New York: Sage.
- Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., and Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986–2015. *Educational Research Review*, 20, 35–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.003>
- Fornell, C., and Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics—A “hopeless” issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 497-514.
- Goetz, T., Bieleke, M., Yanagida, T., Krannich, M., Roos, A. L., Frenzel, A. C., ... & Pekrun, R. (2023). Test boredom: Exploring a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 115(7), 911–931. <https://doi.org/10.1037/edu0000807>
- Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O., and Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 44–58. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.10.001>
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., and Hall, N. C. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *The Journal of Experimental Education*, 75(1), 5–29. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.1.5-29>
- Goetz, T., Nett, U. E., Martiny, S. E., Hall, N. C., Pekrun, R., Dettmers, S., and Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 225–234. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.006>
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F., and Spielberger, C. D. (2004). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. London: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410611758>
- Holte, K. L. (2016). Homework in primary school: Could it be made more child-friendly? *Studia Paedagogica*, 21(4), 13–33. <https://doi.org/10.5817/SP2016-4-1>

- Hu, L., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Liu, Y., Sang, B., Liu, J., Gong, S., and Ding, X. (2019). Parental support and homework emotions in Chinese children: Mediating roles of homework self-efficacy and emotion regulation strategies. *Educational Psychology*, 39(5), 617–635. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1540769>
- Luo, W., Ng, P. T., Lee, K., and Aye, K. M. (2016). Self-efficacy, value, and achievement emotions as mediators between parenting practice and homework behavior: A control-value theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 50, 275–282.
- Luo, Y., Qin, S., Fernández, G., Zhang, Y., Klumpers, F., and Li, H. (2014). Emotion perception and executive control interact in the salience network during emotionally charged working memory processing. *Human Brain Mapping*, 35(11), 5606–5616. <https://doi.org/10.1002/hbm.22573>
- Muis, K. R., Pekrun, R., Sinatra, G. M., Azevedo, R., Trevors, G., Meier, E., and Heddy, B. C. (2015). The curious case of climate change: Testing a theoretical model of epistemic beliefs, epistemic emotions, and complex learning. *Learning and Instruction*, 39, 168–183. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.003>
- Núñez, J. C., Regueiro, B., Suárez, N., Piñeiro, I., Rodicio, M. L., and Valle, A. (2019). Student perception of teacher and parent involvement in homework and student engagement: The mediating role of motivation. *Frontiers in Psychology*, 10, 1384. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01384>
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi* [Structural equation modeling of scale and test development in education, health and behavioral sciences.]. Eskişehir: Nisan.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., & Perry, R. P. (2005). Achievement emotions questionnaire. *Learning and Individual Differences*.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning* (Vol. 24). International Academy of Education (IAE) Geneva, Switzerland. http://staging.iaoed.org/downloads/edu-practices_24_eng.pdf
- Pekrun, R. (2017). Emotion and achievement during adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(3), 215–221. <https://doi.org/10.1111/cdep.12237>
- Pekrun, R. (2018). Emotion, lernen und leistung. In M. Huber and S. Krause (Eds.), *Bildung und emotion* (pp. 215–231). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_12
- Pekrun, R. (2021). Teachers need more than knowledge: Why motivation, emotion, and self-regulation are indispensable. *Educational Psychologist*, 56(4), 312–322. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991356>
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., and Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz and R. Pekrun

- (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13–36). Massachusetts: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., and Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 531–549. <https://doi.org/10.1037/a0019243>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., and Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 36–48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., and Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., and Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology, 106*(3), 696–710. <https://doi.org/10.1037/a0036006>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., and Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development, 88*(5), 1653–1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>
- Pekrun, R., Marsh, H. W., Elliot, A. J., Stockinger, K., Perry, R. P., Vogl, E., Goetz, T., Van Tilburg, W. A., Lüdtke, O., and Vispoel, W. P. (2023). A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. *Journal of Personality and Social Psychology, 124*(1), 145. <https://doi.org/10.1037/pspp0000448>
- Pekrun, R., and Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions in higher education. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 25, pp. 257–306). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6_7
- Pomerantz, E. M., Ng, F. F., Cheung, C. S., and Qu, Y. (2014). Raising happy children who succeed in school: Lessons from China and the United States. *Child Development Perspectives, 8*(2), 71–76. <https://doi.org/10.1111/cdep.12063>
- Sönmez, V., and Alacapınar, G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama* [Preparing measurement tools in social sciences]. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences, 42*(5), 893–898. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017>
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S., (2013). *Using multivariate statistics*. London: Pearson.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., and Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 438. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.001>
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M., and Lüdtke, O. (2009). Chameleon effects in homework research: The homework–achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology, 34*(1), 77–88. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.001>

- Trevors, G. J., Muis, K. R., Pekrun, R., Sinatra, G. M., and Winne, P. H. (2016). Identity and epistemic emotions during knowledge revision: A potential account for the backfire effect. *Discourse Processes*, 53(5–6), 339–370. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2015.1136507>
- Tze, V. M., Daniels, L. M., and Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(1), 119–144. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9301-y>
- Ural, A., and Kiliç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/456511ab-02ec-4dc6-b122-f253aa9b88f1/bilimsel-arastirma-sureci-ve-spss-ile-veri-analizi>
- Valdés-Cuervo, A. A., Grijalva-Quiñonez, C. S., and Parra-Pérez, L. G. (2022). Parental autonomy support and homework completion: Mediating effects of children's academic self-efficacy, purpose for doing homework, and homework-related emotions. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 38(2). <https://doi.org/10.6018/analesps.424221>
- Wu, J., Barger, M. M., Oh, D. (Diana), and Pomerantz, E. M. (2022). Parents' daily involvement in children's math homework and activities during early elementary school. *Child Development*, 93(5), 1347–1364. <https://doi.org/10.1111/cdev.13774>
- Xu, J. (2015). Investigating factors that influence conventional distraction and tech-related distraction in math homework. *Computers and Education*, 81, 304–314. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.024>
- Xu, J. (2016). A study of the validity and reliability of the teacher homework involvement scale: A psychometric evaluation. *Measurement*, 93, 102–107. <https://doi.org/10.1016/j.measurement.2016.07.012>
- Xu, J. (2017). Homework expectancy value scale for high school students: Measurement invariance and latent mean differences across gender and grade level. *Learning and Individual Differences*, 60, 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.10.003>
- Xu, J. (2023). Student interest in mathematics homework: Do peer interest and homework approaches matter? *Psychology in the Schools*, 60(10), 4011–4028. <https://doi.org/10.1002/pits.22963>
- Xu, J., and Corno, L. (2022). A person-centred approach to understanding self-regulation in homework using latent profile analysis. *Educational Psychology*, 42(6), 767–786. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2041556>
- Zhou, S., Zhou, W., and Traynor, A. (2020). Parent and teacher homework involvement and their associations with students' homework disaffection and mathematics achievement. *Learning and Individual Differences*, 77, 101780. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101780>

Genişletilmiş Özet

Giriş

Ev ödevi, “okul öğretmenleri tarafından öğrencilere verilen ve okul dışı saatlerde yapılması gereken görevlerdir” (Cooper 1989, p.7). Ev ödevleri öğretmen kontrolünün ve rehberliğinin olmadığı bir ortamda yapılır. Bu nedenle ödevlerin başarılı biçimde tamamlanması için özellikle psikolojik kaynakları pozitif yönde etkileyen faktörlerin desteğine ihtiyaç vardır. Ev ödevi sürecinde deneyimlenen duygular psikolojik kaynaklar içerisinde yer alır (Luo et al., 2014; Muis et al., 2015; Pekrun et al., 2017; Trautwein et al., 2006; Xu, 2017, 2023). Eğitim sürecinde yaşanan duyguların başarı üzerine etkilerinin olduğu araştırmalarca ortaya koyulmuştur (Aguinis et al., 2011; Camacho-Morles et al., 2021; Tze et al., 2016). Eğitim ortamı, keyif, gurur, umut gibi pozitif duygular, sıkılmış, anksiyete, kaygı gibi negatif duygular deneyimlenir (Pekrun, 2014; Pekrun et al., 2017). Akademik çıktılar üzerine negatif duyguların negatif, pozitif duyguların ise pozitif etkisi vardır (Goetz et al., 2010; Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2010, 2011, 2023). Duygular ev ödevi bağlamında çok az incelenmiştir. Literatürdeki araştırmaların büyük çoğunluğu batı literatürüne aittir. Ödev başarısı üzerine etkili bir değişken Türk kültürü bağlamında incelenmesi için karşılaştırılabilir verilere ihtiyaç vardır. Bu da ancak uluslararası literatürde geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme aracıyla mümkündür. Bu çalışmada, ev ödevi duyguların etkisini öğrenme adına, Ödevle İlgili Duygular Ölçeğinin Türkçeye uyarlanarak psikometrik değerlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Ödevle İlgili Duygular Ölçeği, genelde akademik özelde ev ödevi bağlamında öğrenci duygularının incelenmesine kuramsal temel oluşturan “Kontrol-değer” teorisinin kuramcısı Pekrun ve meslektaşları tarafından geliştirilmiştir (Pekrun, 2006, 2018, 2021; Pekrun et al., 2010). Bu yönüyle ölçek, oldukça güçlü bir kuramsal temele dayanıyor. Ödevle İlgili Duygular Ölçeği, ev ödevi literatüründe ortaya koyulmuş bilimsel makalelerde sıklıkla kullanılmaktadır (Goetz et al., 2012; Liu et al., 2019; Luo, Ng, Lee, and Aye, 2016; Valdés-Cuervo et al., 2022). Genel olarak akademik duyguların ölçülmesinde Pekrun et al. (2005) tarafından geliştirilen Başarı Duyguları Anketi kullanılmaktadır. Orijinal ölçek, sınıf için aktiviteler, öğrenme aktiveleri ve sınavların öncesinde sırasında ve sonrasında yaşanan duyguları belirlemeye yönelik oldukça geniş kapsamlı (232 madde) bir ölçme aracıdır. Goetz et al. (2010) sonrasında orijinal ölçekteki öğrenme aktiveleri için olan genel ifadeleri farklı derslerdeki duyguları bağımsız olarak ölçebilmek için alan spesifik hale getirmiştir. Ölçek maddeleri keyif, gurur, endişe, öfke ve can sıkıntısı gibi akademik duygular ölçmeye yöneliktir. Son olarak Goetz et al. (2012) aynı maddeleri yine alan spesifik olarak ev ödevleri için uyarlamıştır. Araştırmacılar, orijinal ölçekte yer alan dokuz duygu arasından (Pozitif: keyif, umut, gurur ve rahatlama, negatif: öfke, endişe, umutsuzluk, utanç ve can sıkıntısı) beş duygunun seçilmesinde, üç kritere göre seçim yapmışlardır. Kriterlerin birincisi değerlilik (pozitif ve negatif), ikincisi aktivasyon (etkinleştirme ve etkisizleştirme) üçüncüsü ise eğitim araştırmalarında yer alma sıklığıdır (Goetz et al., 2010). Literatürde sıklıkla araştırma konusu olan duygular, değerlilik ve aktivasyon ikiyeşer alt boyutları temsil eder biçimde seçilmiştir. Bu çalışmada Goetz et al. (2012) tarafından beş ev ödevi duygusu için geliştirilen “Ödevle İlgili Duygular Ölçeğinin” Türkçeye uyarlanması psikometrik değerlerinin belirlenmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Ölçek alan spesifik uygulama gerektirdiğinden bu çalışmada matematik ev ödevleri tercih edilmiştir. Ev ödevi literatüründe, matematikte çok ev ödev verilmesi, ailelerin matematiğe olan özel ilgisi gibi nedenlerle matematik dersi tercih edilmektedir. Ayrıca ödevle ilgili değişkenler arasında en güçlü ilişki matematikte tespit edilmiştir (Cooper, 2015; Holte, 2016; Wu et al., 2022; Xu, 2015, 2017, 2023).

Yöntem

Bu çalışmanın yöntemi, nicel betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Uyarlama süreci, orijinal ölçek yazarlarından ve ilgili eğitim otoritelerinden izin alınarak başlamıştır. Araştırma, Marmara Üniversitesi Etik Kurulu tarafından belirlenen etik standartlara uygun olarak yapılmıştır.

Sonrasında Ödevle İlgili Duygular Ölçeği, ilk olarak beş farklı uzaman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Sonrasında, beş çeviri tek form haline getirilmiş ve iki uzaman tarafından İngilizceye çevrilmiştir. En son orijinal form ile yeniden İngilizceye çevreilen form Anadili İngilizce olan bir uzman tarafından karşılaştırılmış ve onay almıştır. Ölçeğin Türkçe çevirisi ve İngilizce orijinal formu 31 ortaokul öğrencisine iki hafta arayla uygulanmıştır. Bu işlemde sonra geçerlilik ve güvenilirlik için çalışması kapsamında, 220'si açılımlayıcı faktör analizi (AFA) ve 220'si doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için olmak üzere 440 ortaokul öğrencisinden veri toplanmıştır. Katılımcılar, İstanbul'daki altı okuldan 5. ile 8. sınıf arasındaki öğrencilerden oluşmuştur. Türkçeye uyarlanan Ödevle İlgili Duygular Ölçeği, keyif, gurur, endişe, öfke ve can sıkıntısı duygularını belirlemeye yöneliktir. Tüm duygu öğeleri için, 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen 5 puanlık bir Likert ölçeği kullanılır. Ölçekte her duygu için 4'er madde olmak üzere toplamda 20 madde bulunuyor. Ölçeğin, eş zamanlılık geçerliğinin belirlemek için ayrıca Öğretmen Ödev Katılım Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek ödev kalitesi, geri bildirim kalitesi, özerklik desteği olarak isimlendirilen üç alt boyut, her alt boyutta 4 madde, toplamda 12 maddeden oluşmaktadır. Türkçe versiyonun faktör yapısını incelemek için AFA ve DFA yapılmıştır. Bartlett Küresellik Testi ve KMO testleri, verilerin faktör analizine uygunluğunu doğrulamıştır. Güvenilirlik, Cronbach alfa, AVE ve CR değerleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin eşzamanlı geçerliliği, Öğretmen Ödev Katılım Ölçeği ile ilişkilendirilerek test edilmiştir.

Bulgular

AFA, ölçeğin orijinal yapısına uygun beş faktörlü bir yapı ortaya koymuştur ve her maddenin güçlü faktör yüklerine sahip olduğunu göstermiştir. DFA, modelin mükemmel uyumunu doğrulamıştır ($\chi^2/Sd=1.665<3$, $CFI=.971>.95$, $TLI=.966>.95$, $RMSEA=.055<.06$). DFA analizinde tüm boyutlardaki maddelerin faktör yüklerinin genellikle yüksek ve 0.70'in üzerinde olması maddelerin ilgili faktörlerle güçlü bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Ölçme aracının iç güvenilirliğini belirlemek için her bir boyutun Cronbach's Alfa iç güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Keyif, gurur, kaygı, öfke ve can sıkıntısı boyutları için Cronbach's Alfa değerleri sırasıyla 0.933, 0.903, 0.906, 0.921 ve 0.915 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler, ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. AVE değerleri, faktörlerin iyi bir açıklayıcılığa sahip olduğunu, CR değerleri ise faktörlerin iç tutarlılıklarının yüksek olduğu göstermiştir. Tespit edilen madde toplam korelasyonları da ölçek maddelerinin iyi uyum gösterdiği kanıtlanmıştır. Eşzamanlı geçerlilik testleri, öğrencilerin ödevle ilgili duyguları ile öğretmen katılımı davranışları arasında anlamlı korelasyonlar olduğunu ortaya koymuştur. Keyif ve gurur, ödev kalitesi, dönüt kalitesi ve özerklik desteği ile pozitif ilişki gösterirken, kaygı, öfke ve can sıkıntısı olumsuz ilişki göstermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ödevle İlgili Duygular Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması, orijinal beş faktörlü yapısını koruyarak başarıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği doğrulanmış ve Türk kültürüne uygun sağlam bir araç olduğu kanıtlanmıştır. Bulgular, öğretmen davranışlarının öğrencilerin ödevle ilgili duygusal tepkileri üzerindeki önemli etkisini vurgulamaktadır. Pozitif öğretmen katılımı, keyif ve gurur gibi olumlu duygularla ilişkilidir, olumsuz davranışlar ise kaygı, öfke ve sıkılma ile ilişkilidir. Gelecek araştırmalar, bu ölçeğin lise öğrencileri ve matematik dışındaki diğer derslere uygulanmasını genişletmelidir. Ayrıca, sosyo-ekonomik ve bölgesel farklılıkların ödev duyguları üzerindeki etkisini incelemek de daha fazla bilgi sağlayabilir. Bu çalışma, ödevlerin akademik sonuçları ve öğrenci refahını artırmak için duygusal faktörlerin göz önünde bulundurulmasının önemini vurgulamaktadır.

Yunus Emre Türkçesindeki Anlatım Ögeleri

Sevim Nilay IŞIKSALAN
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
nisiksalan@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-3593-0887

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1506519

Geliş Tarihi: 28.06.2024

Revize Tarihi: 18.09.2024

Kabul Tarihi: 20.11.2024

Atıf Bilgisi

Işıkalan, S.,N. (2024).Yunus Emre Türkçesindeki anlatım ögeleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 637-656.

ÖZ

Yunus Emre, sadece Türk Halk Edebiyatı'nın değil, dünya edebiyatının önemli bir sofi şairi ve Türk dilinin ustasıdır. Anadolu Selçuklu Devleti'nin yıkılmakta olduğu ve Türk beyliklerinin ortaya çıktığı 13. yüzyılın sonu ile 14. yüzyılın başında yaşamıştır. Bu dönem, Moğol saldırıları, devletin zayıflığı, beylikler arasındaki siyasal üstünlük kavgaları, Anadolu'da kıtlık ve kuraklık ile karakterize edilmiştir. Buna, Batı Türkistan'dan gelen farklı inanç ve mezhepteki büyük göçler de eklenebilir.1071'deki Malazgirt zaferi ile başlayan Türkleşme sürecinde Anadolu'da Türkçe konuşulmakta ve halkın güçlü bir sözlü edebiyat geleneği bulunmaktaydı. Bu süreçte yetişen Yunus Emre'nin Türkçesi, üç ana kaynaktan beslenmiştir: Oğuz lehçeleri, 14. yüzyıl Eski Anadolu Türkçesi ve Arapça ve Farsça kelimeler ve terimler. Şiirlerinde arkurı (zıt), esrik (sarhoş), karanu (karanlık), uçmak (cennet), yavı kılmak (kaybetmek), eyitmek (söylemek), tamu (cehennem), göynük (yanmak), kakımak (öfke), yağı Tatar (düşman Moğol) ve tapu (huzur, hizmet) gibi arkaik sözcükler de bulunmaktadır.Yunus Emre'nin şiirlerinin anlatım ögelerini benzetmeler, atasözleri ve deyimler, karşıtlıklar, yinelemeler, imgeler ve metaforlar oluşturur. Bazı fonetik ve yazım farklılıklarına rağmen büyük ölçüde değişmeden günümüze kadar gelmiştir. Türkçeye olan sevgisi ve dilsel becerisi, döneminde Âşık Paşa ve Gülşehri'yi etkilediği gibi günümüze kadar gelen mutasavvıf şairleri de etkilemiştir. Bu nedenle, sadece mistik felsefesini değil onun sanatsal Türkçesini de metin çözümlemelerinde, Türkçe ve Edebiyat öğretmeni adaylarına öğretmenin yararlı olacağı kanısındayız.

Anahtar Sözcükler: Yunus Emre Türkçesi, anlatım ögeleri, metin çözümlemesi.

Narrative Elements in Yunus Emre's Turkish

ABSTRACT

Yunus Emre is an important sufi poet not only in Turkish folk literature but also in world literature and a master of the Turkish language. He lived at the end of the 13th century and the beginning of the 14th century, when the Anatolian Seljuk State was collapsing and Turkish beyliks emerged. This period was characterized by Mongol attacks, the weakness of the state, fights for political supremacy between beyliksgeniş, famine and drought in Anatolia. To this can be added the massive migrations from West Turkestan of different faiths and sects.During the Turkification process that began with the victory of Malazgirt in 1071, Turkish was spoken in Anatolia and the people had a strong oral literature tradition. The Turkish of Yunus Emre, who grew up in this process, was fed from three main sources: Oghuz dialects, 14th century Old Anatolian Turkish, and Arabic and Persian words and terms. His poetry also includes archaic words such as arkurı (opposite), esrik (drunk), karanu (darkness), uçmak (heaven), yavı kılmak (to lose), eyitmek (to say), tamu (hell), göynük (to burn), kakımak (anger), yağı Tatar (enemy Mongol) and tapu (presence, service).The narrative elements of Yunus Emre's poems consist of similes, proverbs and idioms, contrasts, repetitions, images and metaphors. Despite some phonetic and spelling differences, they have survived to the present day largely unchanged. His love for Turkish and his linguistic skill influenced Âşık Pasha and Gülşehri in his time, as well as sufi poets up to the present day. For this reason, we believe that it would be useful to teach not only his mystical philosophy but also the power of his artistic and rich Turkish to prospective Turkish and Literature teachers in text analysis.

Keywords: Yunus Emre's Turkish, elements of expression, text analysis.

Giriş

Sadece Türk Halk Edebiyatının değil, dünya edebiyatının büyük şairleri arasında olan, anısına UNESCO tarafından her 20 yılda bir etkinlik düzenlenen Yunus Emre, Türkçenin gerçek anlamda dil ustasıdır. Peki ama dili bu kadar etkili, anlamlı ve güzel kullanan Yunus Emre, gerçekte hangi Türkçeyi kullanmıştır? Kullandığı Türkçede anlatım ögesini oluşturan söz ve anlam sanatlarına, metinlerini çözümlerken gereği gibi yer veriyor muyuz? Yoksa, tasavvuf öğretisini didaktik biçimde anlatmakla mı yetiniyoruz? Bu soruları yanıtlamak için şairin yaşadığı dönemden kısaca söz etmek gerekir.

Yunus Emre'nin tarih sahnesinde yer aldığı dönem, Anadolu Selçuklu Devleti'nin yıkılmaya ve ülkenin değişik bölgelerinde Türk beyliklerinin kurulmaya başladığı XIII. yüzyılın ikinci yarısı ile

Osmanlı Beyliği'nin uç vermeye başladığı XIV. yüzyılın ilk çeyreğidir. Orta Anadolu'da doğmuş ve yaşamış bir Türkmen şairdir. Moğol yağma ve saldırılarıyla sarsılan, beylikler arasındaki siyasî üstünlük kavgalarıyla zayıflayan devlet yönetimini zaafa uğrar. Buna, Batı Türkistan'dan gelen inanç ve mezhepleri farklı yoğun göçler de eklenebilir (Barkan, 2008). Siyasî, toplumsal, kültürel değişimlerin iç içe geçtiği bu süreçte yaşayan Yunus Emre'nin kullandığı Türkçe nedir sorusuna yanıt arayalım:

1071 Malazgirt zaferiyle başlayan Anadolu'nun Türkleşmesi sürecinde, XI. yüzyıldan XIII. yüzyıla kadar geçen iki yüz yıllık süre içinde, halkın kullandığı Türkçe, sadece konuşma diline dayalı, sözlü edebiyat geleneği olarak kalmıştır.

XIII. yüzyıl Anadolu sahasında yaşayan Yunus Emre'nin dili, Oğuz Türklerinin konuşup yazdığı dildir. Tarihsel akış içerisinde Türkiye Türkçesinin ilk aşamasını oluşturan ve *Eski Anadolu Türkçesi* denilen bu şivenin gelişmesinde ve Türkçenin edebiyat dili haline gelmesinde şairin çok büyük katkıları olmuştur. Dilimizin millî sesini, o dönemde en saf, en temiz biçimde kullanmıştır (Timurtaş, 1980, s. II ; Tatçı, 2008, s. 47).

Anadolu Selçuklu Devletinde din ve bilim dili Arapçadır, resmî yazışmalar da Arapça yapılmaktaydı. Edebiyat dili Farsçadır. Selçuklu saraylarında devlet yönetiminde aydın kesim hep vardı, kâtipler, genellikle Farsça yazarlardı. Böyle bir dil ve kültür karmaşası ortamında, Yunus Emre ve diğer Türkçe yazan şairler, Türkçe yazmayı hep sürdürmüşler, Anadolu halkının diliyle yazılı bir edebiyat oluşturmuşlar, halkın sözlü kültür geleneğinden beslenmişlerdir. “Yunus, büyük bir anlatım ustasıydı, hayallerinin ilhamını veren, sadece geleneğin dağarcığından değil, aynı zamanda Anadolu günlük yaşayışından da kaynaklanır. Yunus'un dizelerinin gerçek tazeliğinin zevkine varmak için uçsuz bucaksız Anadolu yaylalarını tanımak gerekir” (Schimmel, 1982, s. 284).

Görülüyor ki Yunus'un kullandığı dil, çiftçinin, esnafın, zanaatkârın kullandığı, temelini Anadolu halk kültüründen alan dildir.

Mecaz anlamlı tasavvuf öğretilerini de günlük halk konuşmasıyla anlatmıştır:

Bir niçe kişilerün gaflet gözin bağlamış
Hak yolına dirisen bir *yufkaya* kıyamaz (Timurtaş, 86/2)

Dünyadan gönlini çeke eliyile *arpa* eke.
Unna yarı kül kata *güneşte kurutmak* gerek (Timurtaş, 113/4)

Burada, “Bundan gerü divanda, dergâhta, bârigâhta Türkçeden başka dil konuşılmaya” diyen Karamanoğlu Mehmet Bey'in, 13 Mayıs 1277 yılında ilan ettiği ünlü fermanını anmak gerekir. Bu buyruk, “Türk yazı dilinin Anadolu'daki kuruluşu için başlangıç tarihi kabul edilmektedir” (Akar, 2012, s.2)

Tarihsel, toplumsal ve kültürel bakımından karmaşık bir süreç yaşanırken Yunus Emre'nin, tasavvuf öğretilerini halk arasında halkın konuştuğu dille getirmesi önemli bir hizmettir. Tekke kültürüyle yetişen Yunus Emre'nin kullandığı Arapça ve Farsça sözcükleri ve terimleri, Türkçenin ses yapısına ve harmonisine uyarlayarak kullanması, bir bakıma Türkçeleştirmesi ve böylece gelecek kuşaklara aktarması Türk dili adına kayda değer bir yönüdür (Gülensoy, 1991, s. 493).

Risâletü'n Nushiyye ile divanı incelendiğinde, ileri derecede Arapça ve Farsça bildiği halde, halkın dilini kullanmış, Arapça ve Farsça sözcük ve tamlamaları Türkçenin imla ve ses yapısına uygun biçimde kullanmıştır. Sesleri ince ve daha yumuşak okuyarak Türkçeleştirmiş, halkın söyleyiş tarzına uydurmuştur. Farsça kökenli mujda, muştı; danışmend, danışman; dünya, dünye sözcükleri gibi.

Tamlamaları da daha çok iki sözcükten oluşan halkın anlayacağı biçimde kullanmıştır. Âb-ı hayat, arz-ı hâl, âlem-i kesret, asil-zâde, dil-teng (gönlü dar), gam-güzâr (gamla vakit geçiren) gibi.

Yunus, Arapça Farsça kökenli tamlamaları da Türkçeleştirerek kullanmıştır: Gûş-ı cân (can kulağı), mürg-i cân (can kuşu), râh-ı dost (dost yolu), hâne-i dil (gönül evi), çeşm-i cân (can gözü) gibi (Dilçin, 1991, ss. 35-36).

Şu halde, Yunus'un şiirlerinin üç dil ve kültür kaynağından beslendiği söylenebilir: "Bunlardan birincisi Hazar ötesinden getirilen Eski ve Orta Türkçe ortak dil unsurları, ikincisi ise Anadolu'daki Oğuz ağızlarında kullanılan ve o güne kadar yazılı metinlerde yer almamış unsurlardır. Üçüncüsü ise Arapça ve Farsçadan alınarak Türkçe tasavvuf terminolojisine geçirilmiş birtakım terim ve kalıp ifadelerdir" (Akar, 2021, s. 10).

Şiirlerini halkın kolaylıkla anlayacağı yalınlıkta ama etkin biçimde söyleyen Yunus'un dilinde, döneminde kullanılan *arkaik* sözcükler de bulunmaktadır. Bunlar, bugün kullanımdan düşmüş olmakla birlikte anlaşılmayı zorlaştırmamaktadır. Örnek: arkuru (aykırı), esrik (sarhoş), karanu (karanlık), uçmak (cennet), yavı kılmak (yitirmek), eyitmek (söylemek), tamu (cehennem), göynük (yanık), kelecî (söz), kakımak (kızmak), yağı Tatar (düşman Moğol), tapu (huzur, hizmet) gibi.

Yunus'un şiirlerindeki Eski Anadolu Türkçesinden pek çok sözcük, bu gün dil çalışmalarına da kaynaklık etmektedir. Assı (fayda), ayağ (kadeh), ayagin turmak (ayakta durmak), ey (söylemek), ayruk (başka), ban+la- (seslenmek), berk (sağlam), boşı (öfke); Çalab (Tanrı), ı (sahip), göçgüncü (göçebe), gökçek (güzel), kaçan (o zaman, vakta ki), kamu (bütün), kancaru (nereye), kanda (nerede), kangı (hangi), kanı (hani, nerede), karanu (karanlık), kiçi (küçük), kelecî (anlamli söz), yağı (düşman), tuman (duman), öküş (çok), yalanuz/yalguz (yalnız) gibi (Gülensoy, 1991, s. 495).

Buna karşın, Yunus Emre'nin dili, çoğu insanın düşüncesinin tersine çok kolay anlaşılır değildir. Anlam derinliği olan Türkçesinin işleyiş inceliği ve zengin anlatım gücünün anlaşılması için ciddi uğraşlar gerekir. Eski Anadolu Türkçesini belli bir dereceye kadar öğrenmek, tasavvuf hakkında bilgi edinmek, şiirlerindeki pek çok Arapça, Farsça alıntı, tasavvuf terimleri ve bugün artık dilimizde kullanılmayan birçok Türkçe kökenli sözcükleri bilmek gerekir. Orta öğretim ders kitaplarındaki şiirlerinin Türkiye Türkçesinin dil özellikleriyle yer alması, metinlerin altına kimi özgün sözcüklerin ve eklerin karşılıklarının verilmesi, şiirini anlaşılır kılmıştır. Yüksek öğretim öğrencileri için Yunus Emre Divanı adı altında hazırlanan divanlarda bile kitabın arkasına Arapça-Farsça sözcükler ve tasavvuf terimlerini anlatan sözlükler eklenmiştir (Tezcan, 2012, s. 8).

Sermâyen olmuş bir avuç toprak anı dahı aldı bu ışık
Ne sermâye var ne dükkân bazara niye varayın (Timurtaş, 193/2)

Yukarıdaki beyitte geçen "sermâye, bazar, dükkân" sözcüklerinin tasavvufî anlamlarını bilmeden anlamak güçtür.

Tanrı aşkı yolunda yanıp kül olarak "mutlak hakikate" ulaşma, ölüm-yaşam, dünya-âhiret, varlık-yokluk, benlik-senlik, insan-ı kâmil- ham ervâh; âlim-ârif gibi konularda şiirler yazan Yunus Emre'nin şiirlerinde didaktik bilgiler verilirken, bu öğütleri işleme tarzı tamamen liriktir, şair, Türkçenin gücünden sonuna kadar yararlanmış, dili çok zengin kullanmıştır. Gerçi yaşadığı çağda eserlerini Türkçe yazmış Hoca Dehhânî, Ahmet Fakih, Şeyyâd Hamza ve Sultan Veled gibi başka önemli isimler de vardır. Ama hiçbiri, dili onun kadar lirik ve akıcı kullanamamıştır (Korkmaz, 1973, s. 18; Tezcan, 2012, s. 3; Aktaş, 1988, ss. 2-3).

Türkçe sevgisi ve dili kullanma becerisi konusunda Yunus Emre'nin, XIV. yüzyılda Aşık Paşa ve Gülşehrî ile daha sonraki dönemlerdeki mutasavvıf şairler üzerinde de büyük etkisi olduğunu bilinmektedir. Anlatımında duruluk, yalınlık, içtenlik, akıcılık, konuşulan dil öğeleri, özgün benzetmeler, deyimleşmiş ifadeler, karşıtlıklar, yinelemeler, imge ve mecazlar bulunan Yunus Emre Türkçesi, dönemindeki ses ve yazım biçimleri dışında, fazla bir değişime uğramadan günümüze kadar gelmiştir. Bu nedenle, öğrencilere tasavvufî bilgilerin yanında şairin dili kullanma becerisini, anlatım öğelerini oluşturan söz ve anlam sanatlarını anlatmakta büyük yarar olduğu açıktır. Böylece, şairin Türkçeyi kullanma gücü daha kolay anlaşılacaktır. "Yunus'u günümüzde yaşatan, evrensel

düşüncelerinin yanında, Türkçenin söz inceliklerini kullanmada gösterdiği üstün başarıdır” (Dilçin, 1992, s. 31).

Çalışmada, Yunus Emre’yi ilk kez bilimsel yönleriyle tanıtan Fuat Köprülü’nün Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar (1981), divanını ilk kez (1943) bastıran, Risâletün Nushiyye ile divanını (1965) geniş açıklamalarla yeniden yayımlayan Abdülbâki Gölpinarlı’nın Yunus Emre (1971), Yunus Emre ve Tasavvuf (1961) adlı eserleri, 1980 yılında Yunus Emre divanını, başka Yunus şiirlerini eleyerek özgün biçimiyle 326 şiiriyle bastıran Faruk Kadri Timurtaş (1980) ile şaire özgü 417 şiirle, Yunus Emre Divanını iki cilt halinde eleştirel metin olarak bastıran Mustafa Tatçı (1990) çalışmaları incelenmiştir. Yunus Emre Türkçesini özgün ve en doğru biçimde veren Timurtaş ile Tatçı divanları, araştırmamızda örnek metinlerin yazımı açısından temel kaynak olarak ele alınmıştır. Yanı sıra, Burhan Toprak (1934), İlhan Başgöz (1999), Cevdet Kudret (1958), Selahattin Eyüboğlu (1972), Vecihi Timuroğlu (2004), Talat Sait Halman (1993), Cahit Öztelli (1971), Hikmet İlaydın (1998) gibi araştırmacıların yayınlarından da yararlanılmıştır.

Türkçe ve Türk Edebiyatı derslerinde “Yunus Emre Türkçesi” denilen ve şaire özgü kullanımları öğretirken, şiirlerinde lirizmi sağlayan zengin anlatım öğelerini, genel olarak şöyle sıralamak mümkündür:

Benzetmeler

Edebiyat dilinde geçen soyut kavramları somutlaştırmak, onları daha anlaşılır kılmak amacıyla kullanılan benzetmeler, insanın duygu ve düşünceleri ile hayallerinin estetik biçimde ifade edilmesidir. “Türk dili ustaları arasında olduğunu söylediğimiz Yunus da daha etkili ve güzel söz söyleyebilmek için her sanatçı gibi edebi sanatlardan yararlanma yoluna gitmiştir. Benzetme sanatlarından teşbih, Yunus Divanında çok kullanılmış olan edebî sanatlardandır” (Mengi, 1991, ss. 453-454).

Şiirlerindeki benzetmeler gibi/bigî; -leyin/-layın ile -ce/-ca ekleri, *benzer/misâl/ mesel* sözcükleri ve *sanki* edatı ile oluşturulmuştur. Örnek beyitlerde sayılar, şiir ve beyit sayısını göstermektedir.

Gibi/Bigî Edatı İle Kurulanlar

Geldi geçdi ömrüm benüm şol yıl esüp geçmiş *gibi*
Hele bana şöyle geldi şol göz açup yummuş *gibi* (Timurtaş, 302/1)

Yunus’un şiirlerindeki *bigî* sözcüğü, Eski Anadolu Türkçesinde geçmekte olup “gibi” anlamını karşılamaktadır.

Çün denize gark oldun boğazuna geldi su
Deli *bigî* talbinma iy biçâre batdun tut (Timurtaş, 14/7)

-leyin/-layın Ekiyle Kurulanlar

Acep şu yirde var m’ola şöyle garib *bencileyin*
Bağrı başlu gözi yaşlu şöyle garib *bencileyin* (Timurtaş, 217/1)

-ce/-ca Ekiyle Kurulanlar

Bin Hamza’ca kuvvet vermiş kadir Çalab ışk erine
Tağları yolından ırar kasd ider dosta gitmeğe (Timurtaş, 1/4)

Aşk erinin yoluna sıra dağlar çıksa da yaratan Yüce Allah, ona, Hz. Hamza’nın kuvvetinin bin katını verip dağları yerinden oynatarak, aşk erini amacına ulaştırdığı anlatılmıştır.

Benzer/Mesel, Misâl Sözcükleri

Bu dünyânun misâli *benzer* bir değirmene
Gaflet anun sepedi bu halk öğünen una (Tatçı, 313/1)
Bu dünyânun *meseli* bir ulu şara benzer
Velî bizüm ömrümüz bir tiz bazara benzer (Timurtaş, 69/1)

İşidün iy yârenler ışk bir güneşe benzer
Işkı olmayan gönül misâli taş a benzer (Timurtaş, 70/1)

Sanki sözcüğü

Yunus'un şiirlerinde geçen bu sözcük, benzetme amaçlı kullanılan bir edattır.
Yûnus bu sözleri çatar *sanki* balı yağa katar
Halka mata'larun satar yüki gevherdür tuz değül (Timurtaş, 131/5)

Telmihli Benzetmeler

Yunus Emre Divanı'nda İslam tarihi ve mitolojisine dayanan benzetmeler de görmek mümkündür. Bu, şairin, İslam tarihini iyi bildiğinin kanıtı olduğu gibi üslûp özelliğiyle de ilgilidir. “Türk-İslam kültürünün telmihlerine dayalı benzetme ilişkisinin kurulduğu örnekler de Yunus'un üslûbunun bizce önemli özelliklerindedir. Telmih ile benzetme sanatları iç içedir (Mengi, 1991, s. 456)

Cercîs olup basıldum *Mansur* oldum asıldum
Hallâc panbuğı gibi bunda atılp geldüm (Timurtaş, 151/11)

Yukarıdaki beyitte, Hz. İsa'nın öğretilerini yaymaya çalışan, putperestliği kabul etmediği için zalim kral tarafından üç defa öldürüldüğü halde dirilen Filistinli Cercis'e, yani St. Georgios'e, ölme-dirilme motifıyla gönderme yapılmıştır.

Babasının mesleği olan pamuk atma işinden dolayı kendisine Hallacî denilen ünlü mutasavvıf Mansur'un, Tanrı'yla özdeşleştiğini hissederek, “Ene'l Hakk” (Ben Hakk'ım/Tanrı'yım) dediği için asılması anımsatılmıştır.

Gâh dûzahda yanam *Fir'avn ile Hâmân* olam
Gâh cennetde varam gılmân ile *Rıdvân* olam (Timurtaş,156/14)

Yukarıdaki beyitte de kendisini ilâh sayan, tevhid inancını taşıyan halka zulm eden Mısır kralı Firavun ile veziri Hâmân'ın inancsızlıkları yüzünden cehennemde yandığına telmih vardır. Yunus, cenneti bekleyen melek olduğuna inanılan Rıdvân ile olmayı dile getiriyor.

Gâh bir mechûl-ı merdûd olam u *Nemrûd* olam
Gâh varam *Cafer* olam *Tayyâr* olam perrân olam (Timurtaş, 156/16)

Yukarıdaki beyitte de Hz. İbrahim'i ateşe attıran zalim kral Nemrud ile iki elini savaşta kaybettiği için yerine gökten inen iki kutsal kanatın takılarak cennete uçtuğuna inanılan Cafer bin Tayyar'a yapılan gönderme anlatılmıştır.

Deyim barındıran benzetmeler

Yunus Emre'nin şiirlerinde kimi benzetmeler deyimler aracılığıyla dile getirilmiştir.
Işkın odı düşdi cana *eritdi yürek yağım*
Kesdi hevâsetün kökin *oda yandurdu* bağını (Timurtaş, 292/1)

Yukarıdaki beyitte şair, aşk ateşinin cana düşerek “yüreğinin yağını erittiğini”, kendisini “oda yandırdığını” dile getirmektedir. Beyitlerde geçen “yürek yağını eritmek” ve “oda yandırmak” ifadeleri deyim nitelikli kullanımlardır.

Ben *toprak oldum* yoluna sen aşuru gözedürsin
Şu karşıma *gögüs gerüp taş bağırılı tağlar* mısın (Timurtaş, 216/4)

Yukarıdaki beyitte ise, Yunus Emre, Tanrı aşkı yolunda “*toprak olmağa*” yani, ölmeye hazırdır, dağları ise karşısına dimdik çıkarak *gögüs geren*, Tanrıya kavuşmakta engel *çıkarmasını* “*taş bağırılı olmak*”la tanımlıyor.

Yunus Emre'ye Özgü Benzetmeler

Yunus Emre'nin kimi şiirlerindeki benzetmelerde soyut kavramlar veya isimler, somutlaştırılarak anlam güçlendirilmiştir. “Dinî-tasavvufî şiirin kelime hazinesi içerisindeki kelimelerin kavram olarak ifade ettikleri anlamları açıklamak ya da güçlendirmek amacıyla şiirde yer aldığı ortada olan bu teşbih-i belîğlerin sayısı oldukça fazladır. Can gözi (106/1), hırs evi (106/5), varlık leşkери (askeri) (106/9); endişe şehri (134/4); hodbin ili (104/3), kahır evi (111/12) kana'at dârı (kanaat kapısı) (95/3); birlik sarayı (117/4), varlık sarayı (III/3); ömrüm kadehi (141/12); ışık duzağı (154/3); ışık badyası (107/9); edeb perdesi (117/9) gibi örneklerdir. Daha çok belirtisiz isim tamlamasıyla kurulmuştur. (Mengi, 1991, s. 458). Buna, akıl casusu, gönül hücre (İlker, 2020, ss. 114-115) gibi şaire özgü söz kalıpları da eklenebilir.

Ayrıca, şiirlerinde kendi sanatının ince buluşları ve estetik anlatımıyla dile getirdiği özgün söyleyişlere de rastlanmaktadır: Nefs çerisi (nefs askeri), ömür ipi, ömür kadehi, ışık elçisi (aşk elçisi), ışık bahrisi (aşk ördeği), gönül şârı (gönül şehri), turfanda aşk gibi özgün kullanımlar bulunmaktadır. (Aksan, 2005, ss. 110-116).

Kırdum bu *nefsün çerisin* bir itdüm burç u barusın
Pâk eyledüm içerüsin mülketini yuyan benem (Timurtaş, 146/3)

Hayrum şerrüm yazılısar *ömrüm ipi* üzüliser
Gidüp sûret bozulisar ah n'ideyim ömrüm seni (Timurtaş, 299/5)

Ecel geldi vâde erdi bu *ömrüm kadehi* doldı
Kimdür ki içmeden kaldı Allah sana sundum elim (Timurtaş, 141/2)

Yine geldi *ışık elçisi* yine doldı meydânımız
Yine teferrüc-gâh oldı sağdan sola dört yanımız (Timurtaş, 93/1)

Haber eylen âşıklara *ışık* gönül viren benem
İşk bahrisi olubanı denizlere talan benem (Timurtaş, 137/1)

Âşık olan gelsün beri göstereyin toğrı yolu
Makâmumdur *gönül şarı* ırılmayup duran benem (Timurtaş, 157/6)

Niceler eydür Yûnus'a kocaldun sen *ışık* kogıl
Bu *ışık* bize yinile geldi henüz dahı *turvandadır* (Timurtaş, 71/6)

İmgeler

Yunus Emre'nin divanında çok ince buluşlarla oluşturduğu *özgün imgelere* de rastlanılmaktadır. Örneğin, “ateş içinde biten gül”, “kanatsız kuşlar” gibi.

Yıl onki ay bu *ışık güli od* içinde bitüpdurur
Yandüğümca artar kokum devrüm geçüp solmaz benüm (Timurtaş, 166/6)

Yukarıdaki beyitte, şair, kendisini sevdiği için aşk ateşiyle yanan, yandıkça da kokusu yayılan ve solmayan bir güle benzetmiştir.

Kanadsuz kuşlayın kaldun yabanda
Kanadlu kuşlara kanda iresin (Timurtaş, 212/5)

beytinde ise Yunus, kendisini, uzaklara kanat çırpıp uçan kuşlara yetişemeyecek kadar yalnız, kimsesiz, garip hissettiğini belirtmektedir. Buradaki “garip” imgesini, “meğer ki gökte yıldızım” diye geçen bir başka ilâhisinde dile getirmiştir.

Söyler dilüm ağlar gözüm gariblere köynür özüm
Meger ki gökde yılduzum şöyle garip bencileyin (Timurtaş, 217/4)

Yunus Emre, kendisine dervişlik bağışlanan kişiyi, dallı budaklı, herkese yararı dokunan, verimli bir *ağaç* imgesiyle nitelemektedir.

Her kime kim dervişlik bağışlana
Kalpı gide pâk ola gümüslene

Nefesinden misk ü anber düte
Budağından il ü şar yimişlene

Yaprağı derdlü için derman ola
Gölgesinde çok hayırlar işlene.

Âşukın gözi yaşı hem göl ola
Ayağından saz bitüp kamlışlana

Cümle şâir dost bağçesi bülbülü
Yunus Emre arada dürraçlana (Timurtaş, 252, 1-5)

Deyimler ve Atasözleri

Deyimler

Yaşanmışlıklardan ve deneyimlerden kaynaklanan, topluma bilgece yaşantı aktarımlarında bulunan, bu özlü ve mecazlı dil yapıları, Yunus Emre'nin şiirlerinde güçlü anlatımı sağlayan öğelerdendir. Bazıları küçük değişimler geçirse de Türkçenin söz varlığında hep olagelmıştır.

İşbu söze *Hak tanukdur* bu *can gevdeye konukdur*
Bir gün (ola) çıka gide kafesden kuş uçmuş gibi. (Timurtaş, 302/2)

“Hak tanıktır” deyimini, günümüzde “Allah şahidimdir” biçiminde; “can gevdeye konukdur”, ses değişimiyle “can gövdeye konuktur” biçiminde kullanılmaktadır.

Yunus Emre'nin divanında “*gönül*”, “*can*”, “*aşk*” sözcükleriyle yapılmış birçok deyim rastlanmaktadır. Gönül kırmak, gönül yapmak, gönül yıkmak, gönüle girmek, gönlünü etmek, gönüllerde yer etmek örneklerinde olduğu gibi.

Bin kez hacca vardunısa bin kez gazâ kıldunısa
Bir kez *gönül sıdunısan* gerekse var yollar doki (Timurtaş, 282/6)

Ben gelmedim da'viyiçün benüm işüm seviyiçün
Dostun evi gönüllerdür *gönüller yapmaya* geldim (Timurtaş, 142/2)

Bir kez *gönül yıkdunısa* bu kıldugun namâz degül
Yitmiş iki millet dahı elin yüzün yumaz degül (Tatçı, 166 /1)

Bir gönül ele getirmek, gönül kazanmak, bir gönül ziyareti, yüz Kâ'be ziyaretinden daha iyidir.

Düriş kazan yi yidür bir *gönül ele getir*
Yüz Kâ'be'den yiğrekdür bir gönül ziyâreti (Timurtaş, 291/ 2)

*Gönül yapmayı ‘cennetin sermayesi’ olarak görür.

Uçmak uçmak didüğün kulları yiltedüğün
Uçmagun sermayesi bir *gönül utmak* gerek (Timurtaş, 114 /4)

Dünyaya geliş sebebinin gönüller yapmak olduğunu bildirir.

Ben gelmedüm da'viyiçün benüm işüm seviyiçün
Dostun evi gönüllerdür *gönüller yapmağa geldüm* (Timurtaş, 142/ 2)

Gönüle girenin mutlu olacağı görüşündedir.

Gönüle gireni gönendi dirler
Gönüle sen de gir kim gönenesin (Timurtaş, 199/10)

Yunus'a göre insan için önemli olanın nefsini yenip; dünyevî hırs ve zevklerden uzaklaşarak gönüllerde yer tutmaktır.

Düşman benim nefsimdurur tama'ıla hırsımdurur
Tama'ıla hırsa uyan gönüllerde yir eylemez (Timurtaş, 89 /4)

Yunus'un şiirlerinde can sözcüğünden türemiş birçok tamlama ve deyimlere de rastlanmaktadır. Can evi, can gözi, can râzı, can yolu gibi tamlamaların yanında can almak, can vermek, can derdine düşmek, can olmak, can gözüyle bakmak gibi deyimler kullanılmıştır.

Gele sana cân alıcı dahı cân alur kılıcı
Aklunu başdan alıcı bir dem amân virmez ola (Tatçı, 6/3)

Canını ışk yolına virmeyen âşık mıdur
Cehd eyleyup ol dosta irmeyen âşık mıdur (Timurtaş, 31/ 1)

Bu çeşniyi tadana bu gevheri yudana
Derdüne düşen cânâ hekîm ne tîmâr itsün (Tatçı, 232/5)

Eğer ışkı seversen cân olasın
Gönüller tahtına sultân olasın (Timurtaş, 199/1)

Can göziyle bakan görür Yûnus göziyle gördüğün
Yoksa yaban gözi ile kimseneye ne söyleyem (Timurtaş, 164/8)

Divanında, *aşk* sözcüğüyle oluşturulan pek çok deyim bulunmaktadır. Aşk oduna yanmak, aşk derdine yanmak, aşk şarabını içmek, aşk tuzağına düşmek, aşk denizine dalmak, ışkın kitabını okumak gibi.

Ümmî benim Yûnus benim dokkuz atam dördür anam
Işk oduna düşüp *yanam* sûk u bazar nemdür benim (Timurtaş, 167/7)

Şöyle hayran eyle beni *ışkun odına yanayın*
Her kancaru bakarısam gördüğüm seni sanayın (Timurtaş, 195/1)

Işkuna düşen '*âşık derdüne yanar* her dem
Vaslundur ana dermân hekîm ne timâr itsün (Tatçı, 232/2)

Işkun şarâbın içeli kandalıgum bilimezem
Şöyle yavı kılâm beni isteyüben bulımazam (Timurtaş, 219/1)

Gör ne yuvadan uçdum bu halka râzum açdum
Işk duzağına düşdüm dutıldum ele geldüm (Timurtaş, 154/3)

İy yarenler iy kardeşler sorun bana kandayıldum
Işk denizine taluban deryâ-yı ummandayıldum (Timurtaş, 150/1)

Çün *ışkın kitabını* okıdum tahsil itdüm
Ne hâcet kim karayı ağ üstüne yazaram (Timurtaş, 133/3)

Yunus Emre ışk sözcüğünden şu ilginç deyimleri de üretmiştir: “ışk kuşağını kuşanmak”, “ışk eteğin tutmak”, “ışk burcundan uçmak”.

Işk kuşağın kuşangıl dostın yolını vargıl
Mücâhede çekersen müşâhede göresin (Timurtaş, 188/3)

İşk eteğin tutmak gerek âkıbet zevâl olmaya
İşkdan okuyan bir elif kimseden suâl olmaya (Timurtaş, 5/1)

İşkun burcından uçtum cevân uruban geçdüm
Ben dostıla buluşdum cevân kayusu değül (Timurtaş, 127/9)

Atasözleri

Yüzyılların süzgeçinden geçerek günümüze kadar ulaşmış olan bu kısa ve özlü sözler bir olgu, bir duygu, bir düşünce, bir ruh hali açıklanırken ya da savunulurken dayanak olarak gösterilmiştir. Toplum tarafından benimsenen bu kalıplaşmış sözler, Yunus Emre'nin şiirlerinde anlatım ögesi olarak kullanılmıştır.

Ten fânidür can ölmez gidenler gine gelmez
Ölürise ten ölür canlar ölesi değül (Timurtaş, 116/2)

Yukarıdaki beyitte, insanın fâni olduğu, bir gün öleceği anımsatılırken gerçekte, ölenin beden yani ten olduğu, ruhun yani canın ölmediği vurgulanmaktadır.

Akıl girdi buşu geldi akıl evin buşu aldı
İmdi sultan buşu oldu göze göstermez cihânı (Timurtaş, 324/7)

beytinde “Öfke/gazap gelince akıl gider” veya “öfke, aklın düşmanıdır” atasözü dile getirilmektedir.

Ahret yavlak ırakdur toğruluk key yarakdur
Ayruluk sarp firakdur hiç varan girü gelmez (Timurtaş, 83/3)

Yukarıdaki beyitte, “giden geri gelmez” atasözü çağrıştırılmaktadır.

Gelün tanışık idelüm işün kolayın turalum
Sevelüm sevilelüm dünyeye kimse kalmaz (Timurtaş, 83/5)

Bildün gelen geçerimiş bildün konan göçerimiş
İşk şarabın içerimiş bu ma'niden herkim tuyar (Timurtaş, 23/8).

Yukarıda örneklendirilen beyitlerde, dünyanın gelip geçiciliğine işaret edilerek, her doğan canlının bir gün öleceği gerçeği üzerinde durulmuştur. “Bu dünya kimseye kalmaz”, “gelen gider, konan göçer” atasözlerini akla getirmektedir.

Kişi neyi severise dilinde sözi ol olur
Gensüz söyleyesim gelür, dâima anun sözüni (Timurtaş, 276/4)

beytinde, “Kişi neyi severse, dilinde o vardır” atasözü anımsatılır.

Gülme sakın sen ana eyü degildür sana
Kişi neye gülerse başa gelegen olur (Tatçı, 96/2)

Yukarıdaki beyitte de “Kişi, neye gülerse başına gelir”, “Gülme komşuna gelir başına” atasözü akla gelmektedir.

Sakingil yârun gönlin sırçadır sımayasın
Sırça sınduktan sonra bütün olası degül” (Timurtaş, 116/4).

beytinde, “Gönül bir sırça saraydır, kırılırsa yapılmaz ” atasözüne gönderme yapılmıştır.

Mine'l-kalbi ile'l-kalb yol var dimişler erler
Her gönülden gönüle rast togru yol degül mi (Tatçı, 352/2).

beyitinde, “Gönülden gönüle yol gider” atasözü anımsatılır.

Tag ne kadar yüksek ise yol anun üstünden aşar
Yunus Emre'm yolsuzlara yol gösterür vü hoş ider (Timurtaş, 67/6).

beytinde geçen “Dağ ne kadar yüksek olursa, yol üstünden aşar” ifadesi, zorluk ne kadar çetin olursa olsun mücadele gücüyle aşılar anlamını taşımaktadır.

Ansuz sözün gör nedür çok söz hayvân yüküdür
Arife bir söz yeter tende gevher varısa (Timurtaş, 255/5)

beytinde, bir söz ustası olan Yunus, “az sözle çok şey anlatılabileceğini, eğer kişide yetenek varsa tek bir sözün bile amacı anlatmada yeterli olabileceğini belirtmiştir.

Ne virsen elünile şol varur senünile
Ben disem inanmazsın varıcağaz göresin (Timurtaş, 197/2)

beytinde, günümüzde kullandığımız “Ne verirsen elinle o gider seninle” atasözünü çağrıştırmaktadır.

"Ateş olmayan yerden duman çıkmaz" atasözü, Yunus'un dilinde şöyle anlam bulur:

Işkun odı yüreğümde yandığına âlem tanuk
Kanda bir od yanarısa nişanı var düttün düter (Timurtaş, 62/2)

"Başkasına kuyu kazan kendi düşer içine" atasözü, Yunus Emre divanında, XIII. yüzyılda geçmektedir.

Zinhar gönül evinde dutma yavuz endişe
Bireğüyçün kuyı kazan âkıbet kendü düşe (Timurtaş, 228/1)

Yunus'un divanında günümüzde artık kullanımdan düşmüş, *arkaik atasözleri* de vardır. Dünya nimetlerinden ve gösterişinden arınan, Tanrı yoluna olduğu gibi, çıplak gitmeyi isteyen bir dervişin halini anlatan bir atasözü, aşağıda yer almaktadır:

Var imdi miskin Yunus uryân olup gir yola
Yüz çukallu gelirse yalıncağı soyamaz (Timurtaş, 86/5)

Karşıtlıklar

Olay, olgu, nesne, durumlar ve kişiler hakkındaki duygu ve düşünceleri zıddıyla ele alan, sözü etkili ve güçlü biçimde anlatmayı amaçlayan tezat sanatı, Yunus'un şiirlerinde sıkça yer alır. Bunların kimileri, baş-ayak, iç-dış gibi insanla ilgilidir. Kimileri, zaman ve mekânla, insanın ontolojisi ve niteliğiyle ilgilidir. Kimileri soyut kavramlar iken kimileri de mecazlı söyleyişler olarak karşımıza çıkar.

Miskin Yûnus bîçâreyem başdan ayağa yâreyem
Dost ilinden âvareyem gel gör beni ışk n'eyledi (Timurtaş, 316/ 7).

Taşum köyni, içüm ham, dirliğüm budur müdâm
Yol varmadın bir kadem arşdan verürem haber (Timurtaş, 33/4)

Ben ayumu yirde gördüm ne isterem gökyüzünde
Benüm yüzüm yirde gerek bana rahmet yirden yağar (Timurtaş, 64/4)

Işkın aldı benden beni, bana seni gerek, seni
Ben yanaram *düni günü* bana seni gerek seni (Timurtaş, 294/ 1)

- Ne *varluğa* sevinürem ne *yokluğa* yerinürem
Işkunla avunuram bana seni gerek seni (Timurtaş, 294/2)
- Koyam bu *dünyeyi* gidem çün *âhrete* sefer idem
Ol uçmakda hûrilerden ben bana yoldaş eyleyem (Timurtaş, 152/2)
- Bugün *gülen* kişi bunda yarın *ağlayısar* anda
Revan döküp gözyaşını yasduğumu yaş eyleyem (Timurtaş, 152/ 6).
- Dürr ü cevher ister isen *âriflere* hizmet eyle
Câhil bin söz söylerise ma'nada miskal olmaya (Timurtaş, 5/ 6)
- Mescidde medresede* çok ibâdet eyledüm
Işk oduna yanuban andan hâsıla geldüm (Timurtaş, 154/9)
- Âlimler ulemâlar *medresede* buldıysa
Ben *hârâbat* içinde buldumısa ne oldı (Timurtaş, 306/4)
- Dostı gerçek sevenlerün dostu ulaşur cânları
Kendüye hayrân eylemiş *ezel- ebed dost bunları* (Tatçı, 1998, 415/1)
- Evvel* benem *âhir* benem canlara cân olan benem
Azup yolda kalmışlara hâzır meded iren benem (Timurtaş, 148/1)
- Bu dünya kahrı evidür hem *bâki* değül *fânidür*
Aldanuban kalma buna tiz tevbeyle gelmek gerek (Timurtaş, 111/2).
- Ne *Tamu'da* yir eyledüm ne *Uçmak'da* köşk bağladum
Senün için çok ağladum bana seni gerek seni (Tatçı, 381/7)

Mecaz anlamındaki karşıtlıklar

- Acı* dirliğüm isteyen *tatlı* dirilsün dünyede
Kim *ölümüm* ister- ise bin yıl *ömür* virsin ana (Timurtaş, 11/4)
- Miskin Yunus dünyâda *güldüğünü* istemeyen
Ağladuğum isteyene gözüm bınar olsun ana (Timurtaş, 11/6).

Yinelemeler

Söze güç vermek, anlamı pekiştirmek için kullanılan ses akışını da sağlayarak ritmik bir eda yaratan yinelemeler, Yunus Emre'nin şiirlerinde sıkça görülmektedir. İsim, zamir, edat ve zarflarla yapılan yinelemeler, dizelerin başında veya sonunda yer almaktadır.

- Bize* didar gerek dünyâ gerekmez
Bize ma'ni gerek da'vâ gerekmez (Timurtaş, 81/1)
- Söz ola* kese savaşı *söz ola* bitüre başı
Söz ola ağulu aş bal ile yağ ide bir söz (Timurtaş, 82/2)
- Yine* geldi ışk elçisi *yine* doldı meydânumuz
Yine teferrüc-gâh oldı sağdan sola dört yanumuz (Timurtaş, 93/1)

Yinelemelerin kimileri de *dize sonlarında* yer almaktadır.

Keleci bilen kişinin yüzünü ağ ide *bir söz*

Sözi bişürüp diyenün işini sağ ide *bir söz* (Timurtaş, 82/1).

Hak'dan gelen şerbeti içdük *elhamdü lillâh*
Şol kudret denizini geçtik *elhamdü lillâh* (Timurtaş, 227/1)

Yunus'un divanında anlamı pekiştiren, daha çekici hale getiren yinelemelerin bir grubu da *ikilemelerden* oluşmaktadır.

Ben yürürem *yana yana* ışk boyadı beni kana
Ne âkilem ne divâne gel gör beni ışk n'eyledi (Timurtaş, 316/1).

Karlu tağların başında *salkım salkım* olan bulut
Saçun çözüp benim için *yaşın yaşın* ağlar mısın (Timurtaş, 216, 6)

Bazı yinelemeler *hitap biçiminde ikizleme* özelliği gösterir.

İy âşıklar iy âşıklar ışk mezheb ü dindür bana
Gördü gözüm dost yüzünü yas kamu düğündür bana (Timurtaş, 6/1)

İy padişah iy padişah her dem işün düzedurur
Dünya anun bostanıdur sevdüğünü üzedurur (Timurtaş, 79/1)

Yunus, dervişlere, sohbet meclisi yârenlerine de sık sık “İşidin ey yârenler, ey kardaşlar” hitabıyla seslenir.

İy yârenler iy kardaşlar ecel ire ölem birgün
İşlerüme peşmân olup kendüzüme gelem birgün (Timurtaş, 187/1)

Onlara uyarılarda da bulunur:

İşit işit key *işit* dost katına sensüz git
Dosta gidene öndin kendüsüz sefer gerek (Timurtaş, 106/ 12)

Uçmak uçmak didüğün kullarun yiltedüğün
Uçmağun sermâyesi bir gönül utmak gerek (Timurtaş, 114/ 4)

Ek Yinelemeleri

Yunus Emre'nin şiirlerinde zengin kullanımların bir unsuru da sözcüklere getirilen *eklerdir*. Kulağa hoş gelen bir nağme niteliğinde olan bu ekler, Anadolu'da yazı dilinin işlenmesinde de önemli bir görev yüklenmişlerdir. Bunların kimileri şunlardır: -ayın/-eyin; -ban/-ben gibi.

İlâhi bir ışk vir bana kandalıgum bilmeyeyin
Yavu kılayın ben beni isteyüben bulmayayın (Timurtaş, 219/1).

Mecnûn oluban yürürem ol yâri düşde görürem
Uyanup melûl oluram gel gör beni ışk neyledi (Timurtaş, 316/6)

Türkiye Türkçesinde -dur/-dür biçiminde okunan -durur/-dürür eki de şiirlerinde geçmektedir.

Yunus'durur benim adum gün geldükçe artar oldum
İki cihanda maksûdum bana seni gerek seni. (Timurtaş, 294/7).

Yunus'un şiirlerinin kafiye ve rediflerinde yapım ekleriyle oluşturulmuş yinelemeler de görülmektedir. “Yunus Emre Divanında geçen Anadolu Oğuzcasına ait sözcüklerin bir bölümü de yapım

ekleriyle genişletilmiş yeni sözcüklerdir. Yunus Emre, böylece dilin yeni söz varlığı alanı kazanmasında ek sistemini ustaca işletmiştir” (Akar, 2021, s.12).

Ben derdile âh iderdüm derdüm bana dermânımış
İsteridüm hasretile dost yanumda pinhânımış (Tatçı, 125/1)

Her kime kim dervîşlik başıslana
Kalpı gide pâk ola gümüşlene (Timurtaş, 252/1)

Nefesinden miskile anber düte
Budağından il ü şâr yimişlene (Timurtaş, 252/2)

Eski Anadolu Türkçesinde yuvarlak ünlü değişkenleri bulunan ekler için bakınız, Semih Tezcan, Eski Anadolu Türkçesi ve Yunus Emre Şiirlerinin Dili Üzerine, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay, 2012, ss. 97-123; isimden isim yapma, fiilden fiil yapma, fiilden isim yapma ekleri konusunda bakınız Ali Akar, Yunus Emre Türkçesinin Kaynakları, 2021, ss. 12-13; eklerin kullanımı konusunda da Efrasiyap Gemalmaz'ın Yunus Emre'nin Şiirlerindeki Dil Özellikleri Yunus Emre Sempozyumu Bildirileri, (15-16 Ekim 1991, ss. 61-77)'ne bakınız.

Telvin

Sözcük, tasavvufta sûfinin, mutlak hakikate ulaşmak için “hâlden hâle” geçmesi olarak tanımlanır. Aşağıdaki şiirde, sevinçten üzüntüye, korkudan umuda geçiş süreçlerini yaşayan sûfinin, bu değişen ruh hali yansıtılır.

Hak bir gönül verdi bana hâ demeden hayrân olur
Bir dem gelür şâdî olur bir dem gelür giryân olur

Bir dem sanasın kış gibi şol zemherî olmuş gibi
Bir dem beşâretten doğar hoş bağ ile bostân olur

Bir dem gelür söylemez bir sözü şerh eyleyemez
Bir dem dilinden dür döker derdlülere dermân olur

Bir dem çıkar arş üzere bir dem iner tahte's-serâ
Bir dem sanasın katredür bir dem taşar ummân olur

Bir dem cehâletde kalur hiç nesneyi bilmez olur
Bir dem talar hikmetlere Câlinus u Lokmân olur (Timurtaş, 63/1-5).

Anlam Çeşitlemeleri

Sen- Ben ve O Zamirleriyle Yapılanlar

Yunus Emre divanında kimi sözcükler anlam çeşitliliği oluşturacak nitelikte çok zengin biçimde kullanılmıştır. Bunların başında sen-ben ve o zamirleriyle yapılanlar dikkat çekmektedir.

Sen ve Ben Zamirleriyle İlgili Olanlar

Şiirlerinde ben-sen zamirleri ile beni/bana, seni/sana, benlik/senlik gibi kullanımlara sıklıkla rastlanılmaktadır. “Ben”, bilinen anlamıyla “nefs” karşılığındadır, “benliği”, “özü”, “kişiliği” işaret etmektedir. “Yunus Emre'nin şiirlerinde, “ben-sen” zamirleri ve kimi türevleri, birinci, ikinci, üçüncü kişi, benlik, birlik-ikilik, kul-Tanrı, âşık-maşuk, kendi özü, Tanrısal varlık gibi anlam çeşitlemeleri yaratacak biçimde yer almıştır. Tasavvufta “sen” ve “senlik”, “ben” ve “benlik” anlamındadır. Özellikle nefis sözcüğünü karşılar. “Nefs, “bir nesnenin özü, aslı, mayası; insana canlılık veren öz, can, ruh; öz varlık, kişilik” demektir” (Dilçin, 1991, s. 387).

Oysa, Yunus, “nefs” anlamına gelen gelen “benlik”ten uzak durulması gereğini vurgular.

Terk eyle gel sen senligün anun ‘ışkını bul anun
Bu ışk içinde ölenün kan bahâsı dîdâr olur (Tatçı, 93/4)

Çünkü nefis dünyevîdir. İnsanı, geçici dünya zevk ve hırslarına sürükler, her türlü kötülüğün kaynağıdır. Önemli olan bu dünya tutkusu ve hırsların yok edilmesi, nefsi öldürerek olgunluk yani “kemâlât” aşamasına gelinmesidir. Kendi nefisini, benliğini yok eden kişi, ancak bu suretle Tanrı’ya yaklaşabilecek, O’nunla bir olabilecektir.

Kendi varlığının, yaratılış sebebinin farkında olan kişi, “ben” üzerine odaklanmıştır. Ancak, Yunus’ta dış dünyaya açık bir “ben” ile kendi içine dönük bir “ben” olmak üzere iki farklı ben vardır. “Yunus Emre’nin felsefesinde iki türlü “ben” den söz edildiği görülür: 1. Kişisel olan ben ki, biz buna nefis de diyebiliriz. Kişisel ben, insanın subjektif yönüyle ilgilidir”. 2. “Aşkın ben ki” biz buna kendi kendini düşünen ben diyebiliriz. Aşkın ben kendi varlığı hakkında düşünen ve kendini öteki nesnelere ayıran bir bilinç halidir. “Ancak, aşkın ben”, bir yandan Tanrılık bir yapıya sahiptir, öte yandan bedenle ilgi kurmuştur. Yunus kendisini Tanrı’da görürken nesne ile olan ilgisinden de yakını” (Çubukçu, 1981, s. 83).

Aşkın ben ile yani “Tanrısal ben”le bütünleşen Yunus, kendi varlık bilinci sayesinde, başka “ben”lerin var olduğu bilgisine ulaşmıştır. Bu da O’nu “sen”e götürmüştür. “Sen” ise Tanrıdır, Yunus, içten, kopmaz bir bağla Tanrı’ya bağlıdır, gece- gündüz O’nunla vardır.

Ben-sen ikizlemesi ve türevleri, tasavvuf anlayışında bir bütünü oluşturur, birbirinden ayrı düşünülemez. Sen ve ben ayrı değildir. İnsan da başka varlıklar gibi tek bir Yaratıcının parçasıdır. Yunus, “ben”i, “Sen”in bir parçası olarak kabul eder ve “ben” de Allah’ı görür. Bu aşamada ben ve sen olmanın artık bir önemi kalmamıştır.

“Sen-ben” sözü, genel anlamda, “vahdet” fikrinin dışında, “ikilik” kavramını taşır.

Sorun Taptuklu Yunus’a bu dünyeden ne anladı
Bu dünyenün kararı yok *sen* neyimiş *ben* neyimiş (Timurtaş, 97/5)

Oysa, Yunus, şiirlerinde, ikilik anlamı taşıyan senlik-benlik davasından vazgeçilmesi gereğini savunmuş, “ikilik”i değil, “birlik”i öğütlemiştir.

İkiliği terk itgil birlik makamın dutgıl
Canlar canın bulasın işbu dirlik içinde (Timurtaş, 235/3)

İy Yûnus Hakk’ı bilen söylemez hergiz yalan
İkilik ile gelen toğrı yol bulmuş değül (Timurtaş, 130/5)

Yunus Emre, divanında geçen “Sen” zamirini oldukça zengin anlam çeşitliliğinde kullanmıştır.

Öncelikle sen diye Tanrı ‘ya seslenmektedir. Çünkü Yunus, Tanrı’yla gece-gündüz senli-benli ilişki içindedir. O’nu din, iman edinmiştir.

Ben ışkıdan ayrılmıyam dergâhından ırılmıyam
Eger benden giderisen senünile varam bana (Timurtaş, 6/5)

Yûnus seni din idindi din nedür imân idindi
Işka bugün yarın n’ olur işi budur öndin sona (Timurtaş, 6/8)

Tanrı aşkıyla kendinden geçen ve bu aşkla gece gündüz yanan Yunus’un bütün amacı, aşk şarabından içip kendisini bilmez halde dağlara düştüğü Tanrı’ya kavuşmaktır.

Işkun aldı benden beni bana *seni gerek seni*
Ben yanaram dün ü günü bana *seni gerek seni* (Timurtaş, 294/1)

İşkun şarabından içem mecnûn olup tağa düşem
Sensin dün ü gün endişem bana seni gerek seni (Timurtaş, 294/4)

İnsandaki görme, konuşma, anlama, anlatma yeteneği, gerçekte, Tanrı'nın kudreti olup insanda dile gelmiştir. Tanrı'nın büyüklüğüne ve rahmetine sınımlanmaktadır. Aşağıdaki beyitlerdeki “*sen*” diye hitap ettiği Tanrı'dır, O'nun büyüklüğüdür.

Sensin bu gözümde gören sensin dilümde söyleyen
Sensin beni var eyleyen sensin hemin önden sona (Timurtaş, 12/2)

Sensin kerim, sensin rahim, Allah sana sundum elim
Senden artık yoktur emin, Allah sana sundum elim (Timurtaş, 141/1)

Yunus Emre “*sen*” diye başka insanlara da seslenmektedir. Dünya nimetlerine ve zevkine aşırı bağlı olan, gerçeği göremeyen insanlardır, öznesi.

Dünyaya inanursun rızka benümdür dirsın
Niçün yalan söylersin çün *sen* didüğün olmaz (Timurtaş, 83/2).

Yavuzluk eyleme sakın ecel *sana senden* yakın
Niçelerün aslın kökin yurd eyleyüp bozadurur (Timurtaş, 79/2)

Üçüncü olarak da “*sen*” diye kendisine seslenir.

Yûnus imdi sen bir nice eksüklüğün yüzbin anca
Kuru ağaca yol sorınca teferrüclen yoluna geç (Timurtaş, 13/6)

Ölümden ve mezar taşlarından(sinlerden) ibret alınmasını yazdığı ilahisinde

Ne kapı vardır giresi ne nimet vardır yiyesi
Ne ışık vardır göresi dün olmuşdurur günleri (Timurtaş, 283/ 7)

Bir gün *senin* dahi Yunus benim dediklerin kala
Seni dahi böyle ede nitekim etti bunları (Timurtaş, 283/8)

dizelerinde kendisine ve kendi kişiliğinde tüm insanlara, ölüm gerçeği konusunda ibretlik dersler verir.

Yunus Emre divanında kullanılan sözcüklerin sıklık cetvelini çıkaran araştırmacı Said Khourchid, çalışmasında, “ben” biçiminin 462; “sen” zamirinin 400 kez kullanıldığını saptamıştır. (Aydın; 2010). Bir başka araştırmada da, Yunus Emre divanında “ben” kavramının, 818 kez kullanıldığı, sen merkezli olan ve muhataba hitap eden öğütler kitabı Risâletü'n Nushiyye'de ise ben ve türevlerinin 58 kez kullanıldığı, toplam olarak her iki eserde ben zamirinin 1037 kez kullanıldığı saptanmıştır (Özkan, 2022, s. 4).

O (Ol) Zamiri

Yunus Emre divanında geçen anı, ana, anun, ol sözcükleri (Onu, Ona, Onun ve O) *Tanrı*'yi işaret etmektedir.

Anı ana dirsın anun söyleyen ol söz anun
Ol bizümdür biz *anun* bu gayr teşbih dilidür (Timurtaş, 21/5)

Tasavvufa göre, varlığını ve özünü Tanrıya yönelten, tüm yaratılmışları O'nun gözüyle gören, duyan, sezen, hisseden ve Tanrı yolunda yanan derviş için iki kişi vardır. “*Ben*” ve “*O*”. O, Tanrıdır, Hak'tır. “Ben O'yum” dediği mertebede “ben” yok olmuş, geride sadece O, Tanrı kalmıştır. Bu aşamada Yunus, “O” zamirinde kendisini Tanrı'yla bütünleştirmiştir.

Oldur bana Yunus diyen oldur benüm bağrum delen
Oldur beni bensüz koyan hem ben olam bu ben neyem (Timurtaş, 172/6)

Ben gevheriyim, kânum *ol* ben bir kulam sultanım *ol*
Aklum u cânım, gönlüm *ol* andan niçin usanayım (Timurtaş, 172/4)

Ansuzluğu bana haramandandır bu nakdüm tamam
Buncılayın lutf u kerem kanda bulup dinleyeyim (Timurtaş, 172/5)

Yunus Emre, şiirlerinde Tanrı'yı çok değişik sıfatlarla ve ona kavuşma özlemiyle anmıştır. Esmâ-yı Hüsnâ denilen bu güzel isimlerin kimileri Tanrı'nın zâtı, kimileri sıfatlarıdır. Bu sıfatlar şunlardır: "Üstâd", "Hak", "Hak Çalap", "Rahman", "Allah", "Sultan", "Padişah", "Dost", "Süphan", "Tanrı", "Kerim-i Zü'l-Celâl".

Sözcüklerle Yapılan Anlam Çeşitlemeleri

Yunus Emre'nin divanında sözcüklerin sessel akışı, etki gücü, derin anlamlar içermesi ilk anda dikkat çeker. Anlatılmak istenen duygu ve düşüncelerin ne olduğu, hangi anlamı taşıdığı, anlam derinliği ve farklılığı kolayca fark edilir. Aynı şekilde dost, gönül, can, aşk sözcükleri de kullanıldıkları yerdeki anlamlara göre farklılıklar gösterebilmektedirler.

Dost Sözcüğü
Sen gerçek âşıkısan *dostun dostına dost ol*
Bu halde kalurısan *dosta* değül yaraşık (Timurtaş, 102/ 3)

"Dilçin'e göre *dost*, burada arkadaştan sevgiliye, yoldaştan kılavuza, kuldan Tanrıya, Tapduk Emre'den Hz. Muhammet'e kadar yorumlanacak geniş bir anlam zenginliği içindedir" (Aksan, 2005, s. 94).

Gönül Sözcüğü

Tasavvuftaki anlamına göre Tanrı'nın tecelligâhı olan gönül, Yunus Emre'nin şiirlerinde çok zengin kullanıma sahip olup ancak somutlaştırılarak canlı bir varlık ve mekân olarak işlenmiştir. "Gönül şehri", "gönül tahtı", "gönül sarayı", "gönül kalesi" gibi.

Gönül, her şeyden önce Tanrının evi ve tahtıdır. Aşağıdaki beyitlerde geçtiği üzere, Çalab, kendisine muhatap aldığı insan gönlüne bakmaktadır. Gönül, Hakk'ın durağı olduğu için Tanrı insana uzak değildir. İnsanın bu gerçeği kavrayabilmesi için de benlik duygusundan çıkması 'iç' yani manevî dünyaya girmesi gerekmektedir:

Gönül Çalab'un tahtı gönüle Çalab bakdı
İki cihan bed-bahtı kim gönül yıkarısa (Timurtaş, 233/ 5)

İstemegil Hakk'ı ırak gönüldedür Hakk'a durak
Sen senliğin elden bırak tenden içerü candadur (Timurtaş, 58 /2)

Koskoca bir evrene sığmayan Hakk, gerçekte kulunun gönlünde yer etmiştir. Bu nedenle, gönül Allah'ın evidir, Beytullah'tır, bir anlamda tüm kullarının ziyaret yeri olan Ka'be'dir.. "Ka'be, maddî ve dış âleme açık bir mekânken gönül, manevî ve 'iç'e, öze ait bir mekândır" (Akbalık, 2013, s.23). Aşağıdaki beyitte Kâ'be ziyaretini 'gönül'le kıyaslayan şair, "dost durağı gönüldedir" diyerek Allah'ın insanın gönlünde bulunduğu gerçeğinden yola çıkarak gönlü 'yeğ' tutar.

Gönül mi yig Kâ'be mi yig eyit bana akli iren
Gönül yigdurur zira kim gönüldedür dost turakı (Timurtaş, 282/7)

Can Sözcüğü

Yunus Emre'nin şiirlerinde "can" sözcüğü de farklı anlamlarda kullanılarak zengin çeşitlemeler yapılmıştır. Genellikle "ruh, öz, benlik, kendi, kişi, sevgili" anlamlarında kullanılmıştır.

Öz, kendi, benlik, ruh anlamına gelen *can* sözcüğü:
Severem ben seni *candan* içeri
Yolum ötmez bu erkândan içeri (Timurtaş, 314/1)

Kişi anlamına gelen *can* sözcüğü:

Gelün soralum *canlara* suretinden n'oldı gider

Dün gün senünem dir iken sebep neyi buldı gider (Timurtaş, 40/1)

Sevgili anlamına gelen *can* sözcüğü: Buradaki sevgili Tanrı'dır.

Sensün bu benüm sultânüm bu *cânlar* içinde *cânüm*

Çokdur benüm günâhlarum sen meded eylegil Çalap (Tatçı, 16/6)

“Yunus’un, “cân” sözcüğünü değişik anlamlarıyla bir beyit içerisinde dört kez kullanarak yaptığı anlam çeşitlemesi çok etkili ve büyüleyicidir (Dilçin,1991, s. 395).

Yaban yolın gözetme yol evde taşra gitme

Can yolu can evinde can râzını can tuyar” (Timurtaş, 38/7)

Aşk/Işk Sözcüğü

Yunus, şiirlerinde çok geçen aşk (ışk) sözcüğünden birçok tamlama ve deyim üreterek çok zengin kullanımlarla etki gücü yüksek, derin anlamlı sözler oluşturmuştur. “Yunus Emre, halkın günlük yaşamında yer alan pek çok nesne ile tasavvuf kavramları arasında bu türlü anlam ilişkileri kurarak onlara duygu ve düşüncelerini daha kısa yoldan anlatmayı denemiştir. Yunus Emre’nin şiirlerinde sadece “ışk” sözcüğüyle kurulmuş pek çok tamlama vardır. Işk şarabı, ışk kitabı, ışk yağmuru, ışk göli, ışk denizi, ışk odı, ışk ili, ışk evi, ışk yolu, ışk kılıcı, ışk zinciri, ışk urganı gibi” (Dilçin, 1991, s. 36). Bunların hepsi Türkçeleştirilmiştir.

Yukarıdaki tamlamaların dışında, “ışk eri”, “ışk bazarı”, “ışk makamı”, ışk zemzemesi”, “ışkın oku”, “ışk şem’i”, “ışk bezirgânı”, “ışk çerisi” gibi şaire özgü ifadeler de yer almaktadır.

Sonuç, Tartışma, Öneriler

Yunus Emre’nin şiirleri, tasavvuf öğretisi açısından değil, Türkçeyi de başarılı kullanmasından ötürü dönemini aşarak günümüze kadar gelmiş, tüm zamanlar ve mekânlar üstünde tutulan şöhreti dünyaya yayılmıştır. Bunda dili estetik, açık, kısa söylemlerle yalın biçimde kullanmasının büyük rolü vardır. Kendine özgü yarattığı imgeler de ilgi çekicidir.

Şiirlerini, Anadolu’nun bağrından çıkmış bir halk ozanı olarak Türkçenin çok zengin anlatım olanaklarıyla yazmıştır. Deyim, atasözü, yan anlamlar, anlam dalgalanmaları, sapmalar, yinelemeler, karşıtlıklar, benzetmeler ve imgeleri anlamsal ve sessel boyutta kullanarak tam bir dil ustası olduğunu kanıtlamıştır. Yunus Emre, kendi özgün Türkçesini oluşturarak kalıcı olabilmıştır. Türkçe ve Edebiyat öğretmeni adaylarının Yunus’un şiirlerini çözümlerken bu bilinçle Türkçenin zengin söz varlığını farkederek öğretmeleri gereğine inanıyoruz. Böylece, Yunus Emre’nin kullandığı Türkçenin gücü daha iyi anlaşılacaktır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu çalışmada yazarın katkı oranı %100’dür.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Akar, A. (2012). Türkiye Türkçesinin Kuruluşu ve Yunus Emre. *Türk Yurdu Dergisi*, 32(297), 1-6.

Akar, A. (2021). Yunus Emre Türkçesinin Kaynakları. *Anma ve Armağan Dizisi 3: Yunus Emre*, s.: 6-14. İhlamur Kitap: İstanbul.

- Akbalık, E. (2013). Yunus Emre'nin Şiirlerinde Gönül İmgesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(26), 20-28.
- Aksan, D. (1992). Yunus Emre'de Dil Ustalığı. *Türk Dilleri Araştırmaları*, 53-68. <http://www.turkdilleri.org>
- Aksan, D. (2005). *Yunus Emre Şiirinin Gücü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aktaş, Ş. (1988). Yunus Emre'de Lirizmin Kaynağı. *Millî Kültür Dergisi*, 62, 2-14.
- Aydın, M. (2010). Khourchid, La Langue de Yunus Emre Contribution a L 'histoire du Turc, Pre-Ottaman, Editions Ministere de la Culture, Ankara 1991, Unesco Etkinliği. 6-8 Mayıs 2010.
- Barkan, Ö. L. (2008) “İstilâ Devrinin Kolonizatör Türk Dervişleri ve Zaviyeleri”. *Tasavvuf Kitabı*. (haz. Cemil Çiftçi) İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Çubukçu, İ. A. (1981). Yunus Emre'nin Felsefesi. *A. Ü. İlahiyet Fakültesi Dergisi*, XXV, 71-94.
- Dilçin, C. (1992). Yunus Emre'nin Şiirlerinde Türkçenin Gücü, *Türk Dili*, 487, 30-49.
- Dilçin, C. (1991, 7-10 Ekim). Yunus Emre'nin Şiirlerinde “Ben-Sen” ve “Benlik-Senlik” Kavramı. Ankara. *Uluslararası Yunus Emre Sempozyumu Bildirileri*, içinde (385-398). Ankara: Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Gemalmaz, E. (1991, 15-16 Ekim). *Yunus Emre Dilinin Özellikleri*, Erzurum. Yunus Emre Sempozyumu Bildirileri, içinde (61-77). Erzurum: Atatürk Üniversitesi
- Gölpınarlı, A. (1958). *Menâkıb-ı Hacı Bektaş-ı Veli: Vilâyetname*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Gölpınarlı, A. (1992). *Yunus Emre ve Tasavvuf*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Gülensoy, T. (1991). Yunus Emre'nin Şiirlerinde Dil ve Üslûp. *Türk Dili Dergisi*, Yunus Emre Özel Sayısı, 480, 493-499.
- İlker, A. (2020). *Yunus Emre'de Özgün Söz Kalıpları. Uluslararası Yunus Emre ve Anadolu'da Türk Yazı Dilinin Gelişimi*. Kırşehir: Kırşehir Belediye Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1973). Yunus Emre ve Anadolu Türkçesinin kuruluşundaki yeri. *Türkoloji Dergisi*. 5(1), 13-19. https://doi.org/10.1501/Trkol_0000000095
- Mengi, M. (1991, 7-10 Ekim). Yunus Emre'nin Şiir Dilinde Benzetme Sanatları, Ankara. *Uluslararası Yunus Emre Sempozyumu Bildirileri*, içinde (453-464). Ankara: Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Özkan, N. (2022). Yunus Emre'de Ben Kavramı Üzerine. *Dil Araştırmaları (Journal of Language Studies)*, 16(31), 1-15.
- Schimmel, A.(1982). *Tasavvufun Boyutları* (E. Gürol, Çev.). İstanbul: Adam Yayınları.
- Tatçı, M. (1990). *Yunus Emre Divanı, Tenkitli Metin –II*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Tatçı, M.(2008). *Yunus Emre Külliyyatı: Yunus Emre Divanı I*. H Yayınları.
- Tezcan, S. (2012). Eski Anadolu Türkçesi ve Yunus Emre Şiirlerinin Dili Üzerine. (Ed.) A. Y. Ocak, *Yunus Emre* içinde, (ss. 97-123). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Timurtaş, F. (1980). *Yunus Emre Divanı*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Extended Abstract

Yunus Emre, a prominent figure in Turkish Folk Literature and a renowned sufi poet, stands out in world literature. UNESCO honors his memory every 20 years, underscoring his lasting influence and mastery of the Turkish language. Yunus Emre lived during a turbulent era in Central Anatolia, marked by political turmoil and social upheaval, Mongol invasions, and internal conflicts among Turkish beyliks. This led to widespread famine and drought, and diverse beliefs and sects from West Turkestan further complicated the social fabric. Additionally, the migration from West Turkestan brought a variety of new perspectives and cultural influences.

To understand Yunus Emre's Turkish during this period of change, it is crucial to examine the Turkification process in Anatolia. Following the Malazgirt victory in 1071, the Turkish language in Anatolia was primarily a spoken one, sustained by a strong oral tradition. Yunus Emre's poetry, emerging from this environment, draws from three main linguistic and cultural influences: elements of Oghuz dialects, Old Anatolian Turkish of the 14th century, and Arabic and Persian words and terms. His poetry contains archaic terms such as *arkur* (outrageous), *esrik* (drunk), *karanu* (darkness), *uçmak* (heaven), *yavı kılmak* (losing), *eyitmek* (saying), *tamu* (hell), *göynük* (burnt), *kakımak* (getting angry), *yağı Tatar* (enemy Mongol), and *tapu* (presence, service).

Yunus Emre's poetry covers themes such as divine love, the pursuit of absolute truth through self-annihilation, the dichotomies of life and death, the material and spiritual worlds, existence and nonexistence, selflessness, the ideal human being, and the difference between scholars and sages. While his poetry offers didactic information and moral advice, it is primarily lyrical. He uses Turkish with a rich and nuanced vocabulary, and although other notable contemporaries like Hoca Dehhânî, Ahmet Fakih, Şeyyâd Hamza, and Sultan Veled wrote in Turkish, none rivaled Yunus Emre's lyrical and fluent expression.

Yunus Emre's deep love for the Turkish language and linguistic skills significantly influenced poets like Aşık Pasha and Gülşehrî in the 14th century and many sufi poets up to the present day. His language is characterized by clarity, simplicity, fluency, and the inclusion of spoken language elements, aphorisms, similes, proverbs, idioms, antonyms, repetitions, images, and metaphors. Despite changes in phonetics and orthography over time, Yunus Emre's Turkish has remained remarkably consistent. His Divan features diverse meanings and expressions with words like "friend," "heart," "love," and "soul," central to his poetic expression.

Teaching Yunus Emre's linguistic prowess and his rhetorical and semantic arts, along with his Sufi teachings, would be beneficial. This approach deepens appreciation of his mastery of Turkish and his unique contribution to Turkish and world literature. Students gain insight into the historical, cultural, and linguistic contexts, enhancing connection to this key figure.

Yunus Emre's influence extends beyond his linguistic mastery; his themes resonate deeply with universal human experiences and spiritual quests. His exploration of divine love, for instance, speaks to a universal longing for connection with the transcendent. This theme is not limited to Sufism or Turkish culture but is found in many spiritual traditions around the world. By expressing this longing in Turkish, Yunus Emre made a profound contribution to both Turkish literature and the broader human understanding of spiritual experiences.

His use of paradox and contrast in his poetry is another area where his genius shines. Yunus Emre often juxtaposed concepts like life and death, existence and nonexistence, to explore the deeper meanings of these states. This technique not only highlights the transient nature of worldly life but also points to a deeper, more eternal truth. Through such contrasts, Yunus Emre invites readers to look beyond the surface and explore the profound spiritual realities that lie beneath.

Moreover, Yunus Emre's emphasis on the concept of the 'perfect human' (*insan-ı kâmil*) reflects a core Sufi ideal that has influenced countless readers and practitioners over the centuries. The perfect human, in Yunus Emre's view, is one who has transcended the ego and achieved a state of spiritual

purity and union with the divine. This ideal is presented not just as a distant goal but as an attainable state, encouraging individuals to strive for personal and spiritual growth.

Yunus Emre's use of language is also noteworthy, using a wide range of words to convey nuanced meaning and emotion that enrich his poetry. For example, his use of words like 'friend' and 'heart' carry symbolic meaning that enhances the reader's understanding of his spiritual message.

In addition to his poetic genius, Yunus Emre's work is a valuable resource for understanding the linguistic development of Turkish. His use of various dialects and incorporation of words from other languages provide insight into the linguistic dynamics of his time. This makes his work not only important from a literary and spiritual perspective but also from a linguistic and historical one.

Furthermore, Yunus Emre's ability to communicate complex spiritual and philosophical ideas in a language that is accessible and relatable to ordinary people is one of his most significant achievements. His poetry transcends the barriers of time and social status, reaching people from all walks of life. This universal appeal is a testament to his skill as a poet and his deep understanding of human nature.

For modern readers and students, engaging with Yunus Emre's poetry offers a window into the rich cultural and spiritual heritage of Turkey. It also provides an opportunity to explore timeless questions about the nature of existence, the search for truth, and the journey toward spiritual fulfillment. By studying his work, students can develop a deeper appreciation for the Turkish language and its expressive capabilities, as well as a greater understanding of the universal themes that connect us all.

In conclusion, Yunus Emre's legacy as a master of the Turkish language and a profound spiritual poet remains unparalleled. His work continues to inspire and enlighten readers with its rich use of language, deep spiritual insights, and timeless themes. For this reason, we believe that it would be useful to teach not only his mystical philosophy but also the power of his artistic and rich Turkish to prospective Turkish and literature teachers in textual analysis.

Sözlü Kültürün Gezgin Kahramanlarından İncili Çavuş'un Fıkralarında Mekân Kavramı

Alev ÖZTÜRK MERDİN
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
alevmerdin@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-6957-4913

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1509726

Geliş Tarihi: 03.07.2024

Revize Tarihi: 19.10.2024

Kabul Tarihi: 20.11.2024

Atf Bilgisi

Öztürk Merdin, A. (2024). Sözlü kültürün gezgin kahramanlarından İncili Çavuş'un fıkralarında mekân kavramı. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 657-673.

ÖZ

Kültürel mirasın çerçevesini, toplumun sahip olduğu sözlü ve yazılı ürünler belirlemektedir. Sözlü kültür, bir milletin geçmişine günümüze değin sahip olduğu kolektif bellek ürünleridir. Bellek ürünlerinin nesilden nesile aktarılmasında anlatı türleri önemli bir taşıyıcı konumundadır. Toplumun üretmiş olduğu bu ürünler, edebî metinler aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarılabilir. Halkbilimi ürünlerinin aktarım sürecinde ürünün metin ve bağlam merkezli araştırılması, halk anlatılarının çok yönlü ele alınma gereksinimini de ortaya koymaktadır. Fıkra türü, toplumun kültürel değerlerini kısa ve öz bir biçimde yansıtan sözlü kültür unsurları arasındadır. İncili Çavuş, yaşamı hakkında net bir bilgi bulunmayan, Osmanlı devleti zamanında saray çevresinde yaşadığı düşünülen bir fıkra kahramanıdır. Onun eserlerinde var olan gerçeklik algısı, dönemin sosyolojik durumunu aktarması açısından diğer fıkra kahramanlarına nazaran daha belirgindir.

Fıkralarda bulunan mekân olgusu, kolektif birlikteliği bütünleyici gerçeklikte imgeler barındırmaktadır. İncili Çavuş ve ona bağlı gelişen fıkra anlatılarını bu minvalde incelemek, halkbilimi unsurlarının oluştuğu bağlamı ve geleneğe katkısını ortaya koymak açısından oldukça önemlidir. İncili Çavuş fıkralarında mekân incelemesinin bağlamsal ve işlevsel açıdan ele alınmasının amaçlandığı bu çalışmada; Osmanlı devleti döneminde kentin kimliğinin zenginleşmesine hizmet eden tarihî mekân ve unsurlar, metin merkezli yöntemler esas alınarak inceleme yoluna gidilmiştir. Böylece çeşitli kaynaklardan istifade edilen toplam 100 adet İncili Çavuş fıkrası çalışmanın örneğini oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sözlü kültür, fıkra, İncili Çavuş, mekân, mizah.

The Concept of Space in the Jokes of İncili Çavuş, One of the Traveling Heroes of Oral Culture

ABSTRACT

The framework of cultural heritage is determined by the oral and written products of the society. Oral culture is the collective memory products of a nation from the past to the present. Narrative genres are important carriers in the transfer of memory products from generation to generation. These products produced by the society can be transferred from generation to generation through literary texts. In the process of transferring folklore products, the text and context-centered research of the product also reveals the need for a multi-faceted approach to folk narratives. The joke genre is among the oral culture elements that reflect the cultural values of the society in a concise and concise manner. İncili Çavuş is a joke hero whose life is not clearly known and who is thought to have lived in the palace during the Ottoman Empire. The perception of reality in his works is more evident than other joke heroes in terms of conveying the sociological situation of the period.

The concept of space in jokes contains images in a reality that complements collective togetherness. Examining İncili Çavuş and the anecdote narratives that developed in relation to him is quite important in terms of revealing the context in which the elements of folklore were formed and their contribution to the tradition. In this study, which aims to address the spatial analysis in İncili Çavuş anecdotes from a contextual and functional perspective; the historical locations and elements that served to enrich the identity of the city during the Ottoman Empire period were examined based on text-centered methods. Thus, a total of 100 İncili Çavuş anecdotes, which were utilized from various sources, constitute the sample of the study.

Keywords: Oral culture, joke, İncili Çavuş, space, humor.

Giriş

Halkbilim malzemesi, kişi, zaman ve mekân bileşenlerinden oluşan bir bütündür. Bağlamı oluşturan bileşenler bulunduğu yörenin temel değerlerini ve kültürel birikimlerini aktarması açısından önemlidir. Bir toplumun oluşturmuş olduğu eserler, toplumun kültürel imgelerinin toplamını da yansıtabilmelidir (Aktulum, 2014, s.278).

Halkbilim disiplininde, kişilerin ses, söz, yazı ve hareket ile aktarmış olduğu olgular araştırmaların temel nesnesi konumundadır. Sözlü ve yazılı ürünlerin geleneğe bağlı olarak anlatış biçimi bellek çalışmalarına da kaynaklık etmektedir. Bir yörenin veya dönemin temel dinamiklerinin ortaya konulmasında şehrin ve mekânın dokusu, tarihî derinliği ve kültürel birikiminin değerlendirilmesi folklorun temel malzemelerine kaynaklık eden bağlamın da aktarılmasına katkı sağlayacaktır. Kültürel belleğin aktarılması kültür aktarıcıları ve zirve şahsiyetlerin rehberliğiyle mümkündür. Toplumda yol gösterme, birleştirme görevi üstlenen bu kişiler, toplulukların millet olma bilincini sözlü kültür unsurları vasıtasıyla yansıtmaya katkı sağlamaktadır. Toplumun fıkra kompozisyonu içinde birtakım özelliklerini aktaran bu kişiler, tarihî kimliklerinin yanı sıra yükledikleri görev itibarıyla toplumun düşünme biçiminin de sözcüsü konumundadır (Öğüt Eker, 2009, s.117). “Eğlendirme, güldürme, bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden fıkra türü, mizah ve hicvin iç içe olduğu sözlü kısa hikâyeye olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2007, s.322). Fıkra, geçmişten günümüze dek sözlü, yazılı ve elektronik kültür çevrelerinde aktarılan bir belleğin önemli mahsullerindedir. Belirli bir zaman ya da mekânda insanların başından geçen ve/ya bir yaşantıdan kalan önemli deneyimlerin, karşıt unsurların, hazır cevaplının ve nüktedanlığın bir kompozisyonda bulunduğu hikâyeye formlarıdır (Özdemir, 2017, s.55). Fıkra türü ile ilgili birçok tanım mevcuttur. Dursun Yıldırım'ın fıkra tanımında, “olay örgüsünün çekirdek temasının yaşamdan alındığına” vurgu yapılmaktadır. Fıkralar kısa ve yoğun anlatımlı bir tür olmasının yanı sıra eski ve yeni arasındaki çatışmaları da barındırmaktadır. Tür olarak “epik-dram” türünde tasnif edilen gerçekçi hikâyelerdir (Yıldırım, 1999, s.2). Fıkra türünde, içinde bulunulan toplumun sözlü ve mahallî unsurlarını içine alan bir harmoni söz konusudur. Geleneği sözlü olarak yaşatan bu tür, kısa ve yoğun anlatımı ile kültürel değerlerin yoğun imgeler aracılığıyla aktarıldığı sözlü bellek unsurları arasındadır (Şenocak, 2017, s.5).

Kültürel bellek, toplulukların sahip olduğu belleği oluşturan içeriklerin nesiller aracılığıyla canlandırmasına ve onların korunmasına hizmet edecek kurumsal varlıklardır, bu belleğin aktarımında söz tek başına yeterli değildir. Sözü aktarımına hizmet eden belleğin yanı sıra yazının aktarımına hizmet eden belleğin bir arada olması kültürel belleğin gelişimini hızlandıracaktır (Assman, 2015, s.62). İncili Çavuş, Osmanlı Devleti zamanında yaşadığı düşünülen kıvrak zekâsıyla fıkra türünde eserler ortaya koyan bir kahraman tipolojisindedir. İncili Çavuş tipolojisinde ve onun çevresinde oluşturulan anlatılarda, toplumun ortak kültürel belleği dönemin tarihî ve kültürel yapısı ile sentezlenerek gerçekçilik ilkesine bağlı kalınarak aktarılmaktadır. İncili Çavuş, geleneksel unsurları saray çevresinde temsil edecek cesareti her dâim kendinde bulmuş geleneklerine bağlı bir fıkra kahramanıdır (Turan, 2008, s.167).

Sözlü edebiyat ürünleri arasında kültürel ayrışmadan sınırlı sayıda etkilenen türler arasında fıkralar gelmektedir. Fıkraların dış formunda olay örgüsünden oluşan bir hikâyeye iç formunda ise kendi içinde çeşitlilik arz eden bir mekanizma bulunmaktadır. Birey, yaşadığı çevreyi kendi ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak düzenleme yoluna gitmiştir. Mekân ile birey anlatılarda içi içe yer almaktadır (Narlı, 2014, s. 13). Mekânın tasnif edilmesinde birey faktörü göz ardı edilmemelidir. Bireyin yaşanılan mekânla ve çevresiyle kurmuş olduğu bağ, kişilik özelliklerini de doğrudan etkilemektedir. Birey ve mekân ilişkisinde birey içinde bulunulan mekândan etkilenmesinin yanı sıra mekâna şekil verip kendisine benzetebilmektedir.

Mekân kavramı, insandan bağımsız düşünülemez. Sosyal disiplinlerde mekân, bireyin her türlü eylemini gerçekleştireceği ve kendisini somut bir metaya dönüştürmeye katkı sağlanan yer şeklinde tanımlanabilmektedir. Zirâ insanın bütün eylemleri, sınırları belirlenmiş bir mekân içinde gerçekleşir ve onun bu özelliğinden dolayı mekân, insanın eylemlerinin gerçekleştiği bir sahnedir. Kurmaca metinlerde metnin temel yapı unsurlarından birisi olarak değerlendirilen mekân olgusu, olayın meydana geldiği çevresel ortamı yansıtmalarının yanı sıra bireyin mekân ile kurmuş olduğu ruh durumu ve eşyalar ile ilgili detaylar hakkında da bilgi vermektedir. Mekân hakkında genel bir bilgiye sahip olmak o mekânda var olan poetika hakkında da çok yönlü bir bilgi imkânı elde etmeye hizmet etmektedir (Korkmaz ve Şahin, 2017, s.14).

Mekân tanımında insan dâimi bir eşlik içindedir. Mekân olgusu, kişilerin toplumda var olan sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını tedarik etmek amacıyla hazırlanmış doğal ve sunî bir çevre olarak

değerlendirilmektedir. Mekân konusunda kapsayıcı bir tanım yapan araştırmacılar arasında Mehmet Tekin yer almaktadır. Toplumların uygarlaşmasında mekân olgusunun bir vitrin görevi göreceğini aktaran Tekin, insanların uygarlaşma sürecindeki ilk izlerin mekânlar aracılığıyla gözleneceğini ifade eder. Bu bağlamda mekân sadece somut ürünlerin dışavurumu olmaksızın maddî ve manevî değerleri de içinde barındıran bir manzumedir (Tekin, 2011, s.130).

Bireyin sözlü kültür ortamında söz varlığının unutulmasını engelleme ve kolektif yaşamın aktarılmasına hizmet etme çabası, sözlü belleğin güçlenmesine hizmet etmek amacıyla yapılacak edimler arasındadır. Bu edimler, bireyin hatırlama duygusuna da hizmet etmektedir. Mekân ve buna bağlı olarak mekânsal koordine edilmiş bedensel hareketler, sözlü kültüre hizmet eden önemli unsurlardır. Sözlü kültürün yaşatılmasında önemli bir basamak olan tekrar unsuru, mekân çevresinde var olan edinimler ile sürdürülebilir hâle dönüşecektir (Connerton, 1999, s.15). Mekân unsurunun yaşam alanına dönüşme sürecinde; hafıza ve mekâna ait ruh unsuru, bireyin mekânla ilişki sürecinde mekâna ait şekiller vermesine, mekânı kendi ruh biçimine bağlı olarak dönüştürmesine hizmet etmektedir (Tetik, 2016, s.2).

Yöntem

Sözlü ve yazılı anlatıların içinde yer alan anlatım teknikleri, kendi bileşenlerine bağlı kalınarak farklı işlevler barındırmaktadır. Bu çalışmada nitel veri analiz yöntemlerinden “doküman analizi” yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi veren yazılı ve görsel unsurların incelenmesini esas almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 189). Ayrıca çalışmada; halk arasında ortak bir fıkra kahraman tipi olarak görülen İncili Çavuş’un anlatılarında yer alan mekân olgusu, halkbilimi kuramlarından metin merkezli kuramlar çerçevesinde inceleme yoluna gidilecektir. Çalışmada fıkra metinlerinin seçiminde (Yıldırım 1999), (Koz 1992), (Akçar 2010), (Turan, 2008) adlı çalışmalardan yararlanılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu makale, insan veya hayvanlar ile ilgili etik onay gerektiren herhangi bir araştırma içermemektedir.

Araştırma Modeli

Fıkralar, bünyesinde barındırdığı açık ve örtük işlevlerle içinde bulunulan toplumun mizah anlayışını ve kültürel dokusunu aktaran sözlü anlatı türleri arasındadır. Bu türü nazarî ve pratik anlamda değerlendirmek toplumun kültürel imgelerinin gelecek kuşaklara taşınması hususunda temel dinamiklerini ortaya koymak açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmada, İncili Çavuş örnekleminde hareketle, “analiz” (ayırma), “sentez” (birleştirme) ve “karşılaştırma” yöntemlerinin bir arada ve uyum içinde kullanılarak sözlü anlatılarda mekân imgesinin hangi işlevlerde kullanıldığını esas alan nitel bir araştırma modeli uygulanmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, İncili Çavuş hakkında literatürde var olan fıkra ve anlatılar oluşturmaktadır. İncili Çavuş ile ilgili birçok varyant mevcut olduğu için çalışmanın örneklem alanı olarak İncili Çavuş’un 100 adet fıkrası Fatma Ahsen Turan, Sabri Koz, Dursun Yıldırım, Rukiye Akçar adlı araştırmacıların çalışmalarında yer alan fıkralar dâhilinde içerik analizi oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada örnekleme seçilen fıkra türlerinde yer alan mekân imgesi, kronolojik bir şekilde tasnif edilerek mekânlar tema açısından üç ana başlık ve kendi içinde alt başlıklar hâlinde tasnif edilmiştir. İncelenen fıkraların yapı, içerik, söylem açısından birbirini besleyen ve bütünleyen nitelik taşıması veri toplama sürecinde dikkat edilen diğer hususlar arasındadır.

Sözlü Kültürün Gezgin Kahramanı İncili Çavuş Hakkında Bilinenler

İncili Çavuş, Bekri Mustafa, Nasreddin Hoca gibi şahsiyetler Türk boyları arasında tanınan önemli fıkra tipleridir (Yıldırım, 1999, s. 24). İncili Çavuş, yaşadığı cemiyetin ortak yönlerini temsil eden, halkın belleğinde yer etmiş, fıkra tipolojisi konumundadır. İncili Çavuş'un yaşamı hakkında kesin bir bilgi olmamakla beraber Anadolu'nun çeşitli illerinde yaşadığına dair rivayetler ve fıkralarında varyantlar anlatılmaktadır (Kocabaş, 2012, s. 6).

16. ve 17.yüzyılda İstanbul ve çevresinde yaşadığı düşünülen İncili Çavuş'un fıkralarında ortak unsur, saray çevresinde yaşamını idame ettiği yönündedir. İncili Çavuş'un asıl adının Mehmet veya Mustafa olduğu, Divân-ı Hümayun'da uzun yıllar çalıştıktan sonra emekli olduğu, IV. Murat zamanında yaşayıp vefat ettiği yönünde değerlendirmeler mevcuttur (Kocabaş, 2012,s.7). İncili Çavuş'un lakabı konusunda birden fazla görüş söz konusudur. İlk görüş, Diyarbakır'ın İncirin köyünde doğmuş olabileceği hasebiyle İncili lakabının verildiği yönündedir (Şenocak, 2020, s.134). Diğer görüş, katıldığı bir ok müsabakasında göstermiş olduğu başarı neticesinde dönemin padişahının kendisine çavuşluk rütbesi verip kavuğuna ve bıyıklarına inci takıp talime çıkmasının etkili olduğu hususundadır (Akçar, 2010, ss. 53-60).

Asıl adının Firuz Ağa olarak bilindiği varyantlarda, İncili Çavuş'un dönemin padişahı olan Kanuni Sultan Süleyman zamanında yaşadığı yönündedir. İncili Çavuş'un kişilik özellikleri arasında üzüntüyü, mutsuzluğu ikinci plana atabilme yetisi büyük önem arz etmektedir. Hayatın eksik yönleri üzerine kurduğu mizah anlayışı onun nüktedan kimliği ile birleşmiş, fıkralarının dilden dile uzun yıllar boyunca aktarılmasına hizmet etmiştir. İncili Çavuş'un yaşamının büyük çoğunluğu memleketinden sonra geldiği İstanbul ve saray çevresinde geçmiştir. İncili Çavuş'un doğum yerinin Ardanuç, Diyarbakır, Sivas, Tomarza ve Adapazarı olduğu yönünde görüşler mevcuttur (Albayrak, 2000, s.277).

İncili Çavuş ya da İncili olarak bilinen bir başka fıkra tipinin de 17. yüzyılda yaşadığı İncili Mustafa Çavuş adıyla anıldığı söylenmektedir. Dönemin padişahlarından I. Ahmet zamanında yaşadığı ve doğduğu yer konusunda net bir ifade bulunmayan İncili Çavuş'un halk arasında ortak imgesi şakacı ve nüktedan bir kimliği olmasıdır. Fıkralarının içeriğinde padişaha, Osmanlı döneminde bulunan yöneticilere yakın olduğu ve çeşitli idarî görevlerde bulunduğu bilinmektedir. İncili Çavuş tipolojisi her durumda toplumda aksayan ve eksik yönleri kıvrak zekâsı ile mizahî açıdan dile getirecek vaziyettedir. Dönemin padişah ve devlet adamlarına yakınlığının sebebi de budur (Yıldırım, 1999, s.27). İncili Çavuş fıkraları yakın döneme kadar meddahlık geleneği bağlamında hikâyelerin içeriğine eklenmiştir (Albayrak, 2000, s.277). İncili Çavuş'un şakacı ve nüktedan olmasının yanı sıra saray çevresindeki olumsuzlukları çekinmeden ifade etmesi halk tarafından sevilen bir fıkra kahramanına dönüşmesinde etkilidir (Koca, 2017, s.36).

İncili Çavuş'un Fıkralarında Mekân Olgusunun Bağlamsal Açıdan Değerlendirilmesi

Edebî eserleri, diğer metinlerden ayıran temel özellikler arasında eserin yaşanılan Dünya'yı da içine alan "kurmaca" bir içerik ile ele alınması gelmektedir. Mekân poetikasını ifade etmek için sözlü ve yazılı kültür ürünlerinin icra edildiği bağlamı, icracıların doğup büyüdüğü yerleri de çok yönlü ele almak gerekmektedir. Bir anlatı "konu, şahıs kadrosu, zaman, mekân, olay örgüsü" vb. birçok unsuru bir arada barındıran kompleks bir yapıdan oluşmaktadır (Korkmaz, 2017, s.48). Fıkralar, gündelik hayatın kesitlerini mizahi bir üslupla sunan, kısa ve özlü anlatılar olarak olarak tanımlanabilir. Bu anlatı türünde; toplumsal normları, değer yargılarını, inanç sistemlerini ve mekân algısını hicivsel bir dille ele alarak dinleyici veya okuyucuda gülme etkisi yaratma amacı hedeflenmektedir. Fıkraların bu denli girift yapısı, fıkraların toplumsal ve kültürel kodları çözümleme hususunda yönlendirici bir anlatı türü olarak değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

Fıkralar, mahiyet olarak içinde bulunduğu toplumun tutum ve davranışları hakkında da bilgi vermektedir. Fıkra türünde yer alan mekân olgusunu; olayların cereyan ettiği somut bir tasvir unsuru olmaktan öte, fikranın mizahını inşa eden, anlam katmanlarını zenginleştiren sembolik unsur olarak değerlendirmek mümkündür. Türk fıkralarında mekân çoğunlukla "bir yer, bir pınar başı, tekke, cami, meyhane" gibi belirsizlik taşıyan bir alan olarak nitelendirilmiştir. (Özdemir, 2017, s.61). Çalışmada,

folklor malzemesinin onu oluşturan kişi, zaman ve mekân ile olan ilişkisi bir bütün olarak değerlendirilmeye çalışacaktır. Bu hususta mekânın bağlamsal açıdan bir bütün olarak ele alabilmek için mekân tasnifinde “Geniş Mekânlar, Dar/Sınırlı Mekânlar ve Soyut Mekânlar” olmak üzere üç başlık çerçevesinde tasniflendirme yapılacaktır. Çalışmada yer alan alt başlıklar incelenen fıkraların bütünlüğü çerçevesinde tematik olarak mekân adlarına göre sıralanmıştır.

Geniş Mekânlar

Edebî anlatılar, toplumların bütünleşmesine, varlıklarını ortaya koymalarına hizmet eden eserlerdir. Toplumda bulunan bireylerin birbirleri ile yaklaşım kimlik algısını oluşturmasına da katkı sağlamaktadır. Anlatılarda geniş mekânlar ülke ve şehir adları olarak karşımıza çıkmaktadır. Olay örgüsünün şekillenmesinde doğrudan etkisi bulunmayan bu mekânlarda anlatıcı, çeşitli seyahatlere çıkıp yolculuğunu tamamlamaktadır (Korkmaz, 2017, s.13). Sözlü anlatı türleri arasında yer alan fıkra türü, evrensel temaları işlerken aynı zamanda ait oldukları toplumların kültürel kodlarını da yansıtabilmektedir. Bu bağlamda fıkralarda yer alan mekân olgusu, hem anlatımın evrenselliğine katkı sağlayan hem de kültürel bir perspektif sunan önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Çalışmanın bu bölümünde, İncili Çavuş fıkralarında geniş mekânlar başlığıyla İncili'nin ziyaret ettiği ülkeler ve Osmanlı hâkimiyeti altında bulunan şehirler, ele alınmıştır. Bu mekân imgelerinin temel özelliği, olay örgüsünün vuku bulduğu kurguya hizmet etmeleridir. İncili Çavuş fıkralarında yer alan geniş mekân imgesi, ziyaret edilen ülkeler ve bu ülkelerin kültürel özellikleri bakımından ipucu taşımaları açısından önem arz etmektedir. Fıkralarda olay örgüsünün şekillenmesinde geniş mekânlar vasıta işlevi görerek kurgunun zenginleşmesine katkı sağlamıştır. Çalışmada, mekân ve yöre adlarının tasnifinde alfabetik dizinleme yöntemi tercih edilmiştir.

Yerleşim Yerleri/Kentsel Mekânlar

Şehirler, tarih boyunca insan uygarlığının merkezleri olmuş, karmaşık ve dinamik yapılar sergilemiştir. Bu çeşitlilik, şehirleri anlamlı bir şekilde sınıflandırmayı zorlaştırırken, aynı zamanda farklı bakış açıları sunmaktadır. İncili Çavuş fıkralarında mekân olgusu, coğrafi bir çerçeve çizmesinin yanı sıra Osmanlı devleti döneminin toplumsal yapısı ve hiyerarşik düzeni hakkında da bilgiler sunmaktadır. İncilenen fıkralarda İncili Çavuş, seyahatleri boyunca çeşitli şehirlere yolculuk yapmıştır. Ziyaret sürecinde çeşitli şehirlerde karşılaştığı kişiler, farklı sosyal statülere sahip karakterlerden oluşmaktadır. İncili Çavuş'un bazı karakterle karşı karşıya gelmesi, birtakım çatışmalar yaşaması bu mekânlar aracılığıyla gerçekleşmiştir. İncili Çavuş fıkralarında 16. ve 17. yüzyılda Anadolu coğrafyasının toplumsal ve kültürel dokusu canlı bir şekilde yansıtılır. Bu fıkraların mekânsal çerçevesi genellikle İstanbul ve çevresi olsa da, Anadolu'nun farklı şehirleri hatta Acem ve Fransız toprakları da hikâyelere dâhil olur. İncili Çavuşun nükteli anlatımında mekânlar, toplumun kültürel hafızasını ve bireyin varoluşsal deneyimini somutlaştıran, adeta onlarla bütünleşen birer özneye dönüşür (Özdemir, 2016, s.288).

Adana

Anadolu'da birçok şehir ve kasabada dolaştıktan sonra Adana'da bir köye varır. Elli Değnek adlı fıkroda, Adana'da ismi verilmeyen bir köyde, köy imamının evine misafir olur (Akçar, 2010, ss.334-336) Adana yolculuğunda bir imamın evinde misafir olan İncili Çavuş, padişahın davetini imama arz eder. Padişah tarafından bir nedim aramak için yola koyulduğunu belirten İncili Çavuş, İmam'ı İstanbul'a davet eder. İstanbul'da beraber gittikleri mekân padişahın sarayıdır. İncilenen fıkralarda Adana iline üç kez rastlanmıştır.

Bolu

İncilenen fıkralarda Bolu ilinin iki kez kullanıldığı görülmektedir. Fıkralarda Bolu ilinin en önemli özelliği lezzetli yemekler yapan aşçılarıdır. Metinlerden hareketle, sarayda aşçı seçiminde Bolu ilinden gelmiş olması kıstaslar arasındadır. İncili'nin Hünkârbeğendisi adlı fıkra, sarayın Bolulu

aşçısının aniden vefat etmesi üzerine yemek yapma sorumluluğunun İncili Çavuş'a kalmasıyla beraber ortaya çıkan ironik durumu aktarmaktadır (Akçar, 2010, s. 276).

Bursa

Hikâyeye İncili Çavuş'un Bursa'nın Söğüt kasabasına gittiği yolculuk ile başlanır. İncili Çavuş'un Bursa'da bulunan rüşvet yiyen, insanlara karşı merhamet etmeyen bir kadından halkın şikâyet etmesi üzerine sorun çözücü olarak şehre gitmiştir. Halkın kadından kurtulmayı çok istediği süreçte İncili Çavuş kadının başka bir şehre tayin olması için şehrin yöneticisi olan Vali ile konuşulmasını önerir. İncili Çavuş'un önerisi ile Valiye ulaşan halk, beraberinde İncili Çavuş'u da götürerek kadının sorunlarını, mizahi bir şekilde aktararak sorunun çözümüne katkıda bulunur (Akçar, 2010, s. 356). Tanrı Büyük Amma adlı fıkrada, Bursa, İncili Çavuş'un fıkralarında sık ziyaret edilen mekânlar arasındadır. Fıkroda Bursa'dan dönüş yolunda Bursa'nın ilçeleri olan Mudanya'da Uludağ'dan kar getiren bir saray kayıkçısının kayığına binmesiyle yaşadığı macerayı ironik olarak aktarmıştır. (Akçar, 2010, s. 345).

İstanbul

İncili Çavuş fıkralarında İstanbul, sadece bir mekân değil, aynı zamanda bir fikir ve düşünce dünyası olarak öne çıkmaktadır. Fıkralarda yer alan mekân tasvirleri; dönemin siyasî, sosyal ve kültürel değerlerini mizahi bir dille eleştirel bir perspektiften yorumlama imkânı da sunmaktadır. İstanbul, bu bağlamda, birbirleriyle etkileşim halinde olan çeşitli sosyal sınıfların bir araya geldiği, dinamik ve işlevsel bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. İncili Çavuş'un gözünden İstanbul, zengin sembolik anlamlar taşıyan bir uğrak noktası haline gelmektedir; bireylerin gündelik hayatta karşılaştıkları sorunlar, mizah aracılığıyla aktarılarak siyasetin ve sosyal dinamiklerin uyumu/uyumsuzluğunun işlendiği bir durum tespitine de yardımcı olmaktadır. Bu bakış açısıyla, dönemin İstanbul'u, insanların birbirleriyle olan ilişkilerinin doğasını ve devletle toplum arasındaki sürekli çatışma ve uzlaşma süreçlerini yansıtan bir derinlik kazanarak, okuyucuyu düşündürmeye ve sorgulamaya yönlendirmektedir. İstanbul, tarih boyunca farklı kültürlerle ev sahipliği yapmış bir mekândır (Özdemir, 2016, s.289). İncili Çavuş fıkralarında saray çevresinin siyasî ve sosyal değişimleri, İstanbul'da gerçekleşmektedir. İhtişamlı sarayları ve canlı çarşıları, kalabalık sokakları ile İstanbul, Osmanlı devletinin çok kültürlü yapısını aktarması bakımından önemli bir mekân bileşenidir. Fıkralarda, farklı dilleri, inançları ve gelenekleri bir arada barındıran İstanbul, iletişimsizlikten kaynaklanan komik ve düşündürücü olayların da sergilendiği bir merkez konumundadır. Fıkraların genelinde İncili Çavuş'un konaklama ve iş yerinin İstanbul'da yer alması, bu şehrin fıkra metinlerinde sıkça kullanılmasının nedeni olarak değerlendirilebilir.

İlk metinde, İstanbul sadece dönüş yolculuğu mekânı olarak kullanılmıştır. Hikâyede iki kez İmam'ı saraya davet etmek için saray ifadesi yerine İstanbul kelimesi kullanılmıştır. İncili Çavuş'un şöhretini duyan bir halk ozanının İstanbul'a gelerek omzunda sazı ve beraberinde gelen dinleyiciler ile birlikte gittikleri ikinci mekân İncili Çavuş'un saray çevresindeki evi olacaktır. (Akçar, 2010, s. 300). Fıkraya İncili'nin İstanbula yerleşmeden önce köyünde eşeğine binmiş pazara doğru yol alan şakacı bir köylü ile karşılaşması ile başlanır. Fıkranın devamında İncili'nin eşeği ile birlikte gideceği ikinci mekânın köy pazarı olduğu belirtilmiştir (Akçar, 2010). İncili Çavuş anlatılarından hareketle İncili Çavuş'un yaşamının büyük çoğunluğunu İstanbul'da geçirdiğini söylemek mümkündür. Ada ve Boğaz gezileri, İncili'nin huzur bulduğu sarayın hengâmesini azalttığı bir tür kaçış ve dinginlik mekânı olarak değerlendirilebilir. Deniz ve çevresine yakın olan bu mekânlar, İncili için çeşitli sıkıntılardan uzak bir sığınma aracıdır.

Boğaziçi

Silahtar Ağanın Tekmesi adlı fıkrada, padişahın İncili Çavuş'u kayık ile Boğaz gezisine çıkarması ile başlanır. Bu yolculuk, İncili Çavuş'un fıkraya adını veren Silahtar Ağa, tarafından yediği tekmenin de perdesini aralayacaktır. Boğaz gezisi sırasında ikinci mekân olarak Bâb-ı Âli olarak

adlandırılan saray geçmektedir. İncili Çavuş, bu sarayda bulunan memurlara Bülbül Ahmet Efendi, Kel Hasan Bey gibi lakaplar takmıştır (Akçar, 2010, ss. 6-7).

Kağıthane

Müneccim Çoban adlı fıkroda, ilkbahar mevsiminde dönemin padişahı ile beraber Kâğıthane ilçesi civarında gezintiye çıktıklarından bahsetmektedir.

Sarayburnu

Zahmetsiz Maaş adlı fıkraya, padişahın sarayının bulunduğu mekânın tasviriyle başlanır. Sarayburnu çevresinde oturan padişah, sarayın penceresinde denizi seyrederken bir kayıkçının Sarayburnu taraflarında akıntıya yenik düştüğünü fark eder. Fıkranın devamında mekân hakkında başka bilgi bulunmamaktadır. (Akçar, 2010, ss. 188-189).

İzmit

Burnumu sil adlı fıkroda İncili Çavuş'un nüktedanlığının yanı sıra bambaşka bir özelliği hakkında da bilgi verilmiştir. İncili Çavuş, ok atmayı ve mızrak kullanmayı da iyi bilen bir savaşçıdır. Bu yönünün çevre ahali tarafından bilinmemesi, İncili Çavuş'un çevredeki insanlar tarafından savaşta göstermiş olduğu maharetlerin bilinmemesine neden olmaktadır. Fıkroda, İncili Çavuş'un memleketine dönüş esnasında İzmit üzerinden yolculuğa devam ettiği belirtilmiştir. Fıkranın genelinde İncili Çavuş'un memleketi hakkında yeterli bilgi bulunmamaktadır.

Konya

İncili Çavuş, İran yolculuğundan dönerken Konya ilinin bir köyünde bulunan imamın evinde misafir olmuştur.

Şanlıurfa

İncili Çavuş, günlük işlerini kolaylaştırması için çoğu zaman yanında bir yardımcı bulundurmaktadır. Yardımcısının memleketine geri dönüş yapması üzerine İncili Çavuş, yeni bir yardımcı arayışına girmiştir. İncili Çavuş'un bu konudaki temel şartı o kişinin memleketinin Urfa olmasıdır (Akçar,2010, ss. 93-96).

Ülkeler

Osmanlı devleti, tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapmış, çeşitli ülkeler ile ticari ve siyasi ilişkilerde bulunmuştur. İncili Çavuş fıkralarında da İncili Çavuş'un mesleğinden ötürü Avusturya, İran, Fransa gibi ülkelerle olan ilişkileri mizahi bir perspektiften aktarılmıştır. İncili Çavuş fıkralarında yer alan ülke adları sadece coğrafi konumlar olarak değil, aynı zamanda farklı kültürel değerleri, yaşam tarzlarını ve hatta stereotipleri temsil eden semboller olarak karşımıza çıkmaktadır.

Avusturya

Avusturya ilgili mekânın yer aldığı fıkroda Avusturya, disiplin, ihtişam ve düzeni temsil eden bir ülke olarak tasvir edilmiştir. Fıkra boyunca iki ülke arasında modernleşme çabalarına bağlı olarak tatlı bir rekabet söz konusudur. Hikâyeye Avusturya kralının elçisine verdiği mesaj ile başlanmıştır. Avusturya kralı, Türklerin ihtişamı ve debdebeli yaşamı çok sevdiğini düşündüğü için elçisi aracılığıyla göndereceği hediye konusunda özen göstermektedir. Gönderilecek hediye bir anlamda iki ülke arasında ekonomik statünün de bir göstergesidir. İncili Çavuş, hediyeleşme rekabetini mizah unsurlarını kullanarak kendi ülkesi lehine çevirmeyi başaracaktır (Sanerk, 1943, s. 21-22).

İran –Acem İran

Hikâyelerde İran, çoğunlukla elçiler aracılığıyla ticarî ilişkilerin yapıldığı mekânlar olarak yer almaktadır. Elçiler kimi zaman kendilerine verilen özel bir görev neticesinde İran'dan gelerek İstanbul'da İncili Çavuş'un refakati ile ağırlandırmaktadır. İrandan gelen elçiler ile İncili Çavuş arasında çoğunlukla rekabet bulunmakta, fıkralarda kurgu elçi ve İncili Çavuş arasındaki stratejik diyaloglar üzerine kuruludur (Akçar, 2010, ss. 55-56). İncili Çavuş, sadece bir fikra anlatıcısı değildir. Padişahın ve elçilerin yaptığı geziler sırasında saray eşrafına eşlik ederek çeşitli yolculuklar yapmaktadır. Fıkroda İncili Çavuş'un Türk elçiler ile beraber yapmış olduğu İran gezisi sırasında, İran Şahı Şah Abbas'ın saray ve kendi efradı ile ilgili ihtişamı göstermek için abartılı yaklaşımı mizahî bir üslup ile eleştirilmektedir (Seratlı, 2004, s. 163).

Saray çevresinde padişaha yakınlığı ile bilinen İncili Çavuş'un İran yolculuğuyla padişahın verdiği özel bir görev neticesinde gerçekleşmiştir. Abdest adlı fıkroda Acem olarak bilinen İran topraklarından bir mektup getiren askerin, inanç konusunda yaşadıkları mezhep farklılığı aktarılmıştır. Farsî fıkrasında, İncili Çavuş'un gittiği ilk mekân Acem Şah'ın yanı diye belirtilen Şah Abbas'ın yaşadığı İran ülkesidir (Koz, 1995, ss. 341-342).

Fransa

İncili Çavuş fıkralarında Fransa, moda, lüks ve eğlenceyle özdeşleştirilen bir ülke konumundadır. İncili Çavuş Osmanlı toplumunda hem hayranlık hem de eleştiri uyandıran bu ülkede dönemin krallarına meydan okumaktan çekinmez. Adamına Göre adlı fıkroda, İncili Çavuş, saray yaşamı boyunca yurt dışına çıkarak padişahı çeşitli ülkelerde temsil eden bir elçi vazifesini yerine getirmiştir. Fıkroda, İncili Çavuş'un Fransa gezisi sırasında Fransa kralının kendisini beğenmediği ve küçümsendiği için kendisine verdiği hazır cevaptan bahsedilir. İncili Çavuş, kimi zaman bir ülkenin kralına kafa tutacak kadar cesarete sahiptir (Seratlı, 2004, ss. 183-184).

Dar/Sınırlı Mekânlar

Fıkra türünde, yer alan konaklama- ibadet mekânları ve dış mekânlar olay örgüsünün gelişiminde birleştirici bir görev içerebilmektedir. Fıkra kahramanlarının daha sınırlı bir alanda olay örgüsüne dâhil olması, fıkra türünde yer alan çatışmaların yoğunlaşmasına da zemin aralayabilmektedir. Bu yoğunlaşma, fıkraları belli bir çerçeve etrafında sınırlandırırken aynı zamanda insan doğasının çelişkilerini, toplumsal normların farklılıklarını da yansıtmaya yardımcı olmaktadır. Fıkralarda yer alan ibadet mekânları, cami, klise gibi toplu ibadet alanları içinde yer alan kahramanların farklı inanç ve anlayışlarını mizahi bir üslupla aktarılmasına olanak tanımaktadır. İncili Çavuş'un tarihî bir şahsiyet olarak yaşadığı dönem, Osmanlı devletinin güçlü olduğu ve birçok yörede hâkimiyet kurduğu dönemdir. Fıkralarında, dönemin sosyolojik şartları ironik bir şekilde ele alınarak olay örgüsü bu mekânlar çevresinde gerçekleşmektedir (Özdemir, 2016, s. 288). Anlatılarda dar/sınırlı mekânlar başlığı altında konaklama ve ibadet yerlerini içeren kapalı mekânlar tasnif edilmiştir. Fıkralarda, olay örgüsünün icra edildiği mekânlar olmalarının yanı sıra kimi fıkralarda bu mekânlar hakkında tasvirler de bulunmaktadır. Tespit edilen dar/sınırlı mekânlarını alt başlıklar hâlinde şöyle sınıflandırmak mümkündür:

Konaklama ve İbadet Mekânları

Camiler

Cami, hem sosyal hayatın hem de şehrin merkezi konumundadır Osmanlı şehirlerinde meydan, caminin bahçesi/avlusu olarak görülmektedir. Genellikle cuma günleri şehrin ahalisi bu camilerde toplanarak birbirleriyle sohbet eder ve sosyal bir ortam yaratılmasına olanak tanınmaktadır. Kentin büyük camilerinin külliyesine konumlanan aşevleri, kütüphaneler, ticaret alanları, medreseler ve dışarıdan gelen konuklar için olan kervansaraylar büyük oranda Osmanlı kentindeki kamusal alanı oluşturmaktadır. Bu kamusal alanın Batı'dan farklı şekilde gelişmesinin nedeni Osmanlı'da hâkim

olan din anlayışı olarak görülmektedir (Nalbant, 2016). Cami ve külliyesinin dışında çeşme, kahve ve alışverişin gerçekleştiği mahallelerde bulunan kendiliğinden oluşmuş meydanlar da kamusal alanı oluşturmaktadır.

Fatih Cami

Hikâyede Fatih Cami, bir metafor olarak karşımıza çıkmaktadır. İncili Çavuş'un, Kavuk Kaçtı adlı fıkrada rüya gördüğü mekân Fatih Camisi'dir. Rüyaya cami avlusundan geçerken yaklaşık beş katar deve ve eşeğin üstünde bir adam ile yolculuk yaptığı esnada, kocaman bir çaylak kuşunun semada süzülerek eşeğin üstündeki adamın başında bulunan kavuğu kapmasıyla devam edilmiştir (Akçar,2010, ss. 60-62). Peşin Namaz adlı fıkrada İncili Çavuş, saray ve çevresinden uzaklaşabilmek için kimi zaman İstanbul'un muhtelif semtlerinde yaptığı gezintilerden bahseder. İncili Çavuş'un yine bir gezinti sırasında uğradığı mekân İstanbul'da bulunan Fatih Camisi'dir. İncili Çavuş bu mekânı camide ibadet eden kahraman hakkında bir anektod aktarmak için kullanmıştır (Akçar, 2010, s. 243).

Süleymaniye Cami

Süleymaniye Camisi adlı fıkrada, aklî dengesi olmayan bir delinin tımarhaneden kaçarak sığındığı mekân Süleymaniye Camisidir. Fıkra kahramanı deli, camiye koşarak girip ezan okumakta olan müezzinin beline sarılıp onu minareden aşağı atmak ister. Olay örgüsünün devamında müezzinin deliden canını kurtarma çabası ve İncili Çavuş'un duruma el atarak müezzini kurtarması yer almaktadır (Akçar, 2010, ss. 50-52).

Dış Mekânlar

İncili Çavuş fıkralarında "bahçe, iskele, köy, sokak, uzun çarşı ve kahvehane" gibi mekânlar; dış mekânlar başlığı altında değerlendirilecektir. Bu mekânlar soyut bir gösterge olmaktan ziyade fıkra tiplerinin karakteristik özelliklerinin aktarılmasına hizmet eden birleştirici bir imge konumundadır. Dış mekânlar arasında yer alan köy, bahçe, sokak ve pazar gibi yapılar; toplumda geleneksel değerlerin hâkim olduğu icra merkezleri olarak değerlendirilebilir. Bu mekânlar, fıkra tiplerinin sosyal kimliklerinin şekillenmesine hizmet eden grup ruhunun yoğun olduğu seyir alanlarıdır. İncili Çavuş'un alışveriş ve pazarlık yaparak sosyal etkileşime dâhil olduğu mekânların başında çarşılar gelmektedir. Çarşı, pazar gibi mekânlarda fıkra tiplerini oluşturan bağlamın, mekânsal unsurlar ile toplumsal unsurların birleşmesi neticesinde ortaya çıktığını söylemek mümkündür. İncili Çavuş fıkralarında yer alan dış mekânlar, fıkraların arka planının oluşturmasının yanı sıra toplumsal normların ve kültürel kodların mizahi bir şekilde aktarımına olanak tanımaktadır.

Bahçe

Fıkraya acımasızlığı ve zalimliği ile şöhret olmuş bir vezirin konak bahçesine yaptığı peyzaj düzenlemesi ile başlanmıştır. İncili Çavuş, tesadüf eseri vezirin peyzaj sırasında bahçede var olan büyük bir incir ağacını sökmek istediğini fark eder. İncili Çavuş, vezire ironik olarak vermiş olduğu cevap ile doğaya karşı göstermiş olduğu ilgi ve hayranlığı ortaya koyar (Tokmakçıoğlu, 1983, s.19).

Padişahın yakınında olmak kimi zaman İncili Çavuş'u türlü sıkıntılara sokmaktadır. Padişahın sinirli olduğu bir vakitte padişah hiddetli bir şekilde İncili Çavuş'u sarayından kovmak ister. Padişahın öfkesinin geçeceğine inanan İncili Çavuş, sakin kalmaya çalışarak "Haşmetlim, nereye emredersiniz? Yere mi gireyim göğe mi çıkayım?" diye padişaha sorar. Ancak, padişahın İncili Çavuş'u affetmesi kolay olmayacaktır. Padişah: "Ne yere git; ne de göğe. Defol!" diyerek İncili Çavuş'u sarayından kovar. Bu süreçte İncil'i Çavuş'un kıvrak zekâsı ve hazır cevaplılığı ile kriz aşılmış olacaktır. Birkaç gün sonra İncili Çavuş'u merak eden ve saraya dönmesini arzu eden padişah, İncili Çavuş'un bir bahçede kurmuş olduğu hamakta yaşadığını öğrenir. Padişahın istediği cevabı mekân imgesi üzerinden vermiş olan İncil'i Çavuş, padişahın takdirini yeniden kazanarak saraydaki yaşamına geri döner. (Seratlı, 2004, ss. 181-182).

İskele

İncili Çavuş'un sıkça kullandığı mekânlar arasında iskele gelmektedir. Evinin deniz kenarında olduğu bilinen İncili Çavuş, eğlenmek için çoğunlukla kayık gezilerini tercih etmiştir. Sirkeci, Üsküdar, Kız Kulesi gezi sırasında tercih ettiği güzergâhlar arasındadır (Akçar, 2010, ss. 25-26).

Köy

Hikâyede küçük bir köy olarak tasvir edilen mekânda İncili Çavuş'un padişahın nedimi ve musahibi olduğunun duyulması, İncili Çavuş'un köy çevresinde şöhretinin hızlıca yayılmasına neden olmuştur. Köyde bulunan kadın-erkek tüm halk, imamın evine giderek İncili Çavuş'u görmek istemiştir. Köy tasviri, mekânın küçüklüğünün yanı sıra ulaşılabilir olması açısından önemlidir. Köyde yaşayan tüm insanlar cinsiyet farkı gözetmeksizin imamın evine gidebilmektedir.

Sokak

Anam da Kundakta adlı fıkroda, İncili Çavuş'un saray çevresindeki mekânına gelmediği süreçte başından geçen bir anektot ile başlanır. Bu fıkroda mekân sokak olarak geçmektedir. Sokakta, uygunsuz olarak nitelendirdiği bir kadınla karşılaşan İncili Çavuş'un, kadın ile ironik sohbeti açık mekân olan sokakta geçmektedir (Akçar, 2010, ss. 9-10).

Tarla

Eşek Yedi adlı fıkroya bir ilkbahar mevsiminde İncili Çavuş'un eşiği ile birlikte yemyeşil manzarası olan bir tarla kenarında dinlenmesiyle başlanır. Fıkranın devamında bu tarlanın bir salatalık tarlası olduğundan bahsedilir. İncili Çavuş, dayanamayıp tarladan birkaç salatalık yemiştir. Bu süreçte tarlaya beklenmedik bir baskın yapılır. Tarlanın sahibinin tarlaya habersizce gelmesiyle birlikte olay örgüsünde mizahi bir forma bürünür (Akçar, 2010, s. 7).

Tavukpazarı

Bu mekân İncili Çavuş'un fıkralarında âşıklık geleneğini aktarması açısından önemlidir. Fıkralarda dönemin âşık kahveleri hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Âşık kahvelerinin 90'lı yılların başında sayıları azalmakla birlikte bir iki örneğinin bulunduğu fıkroda, âşık kahvehanelerinin dönemin şöhret merkezi olduğu aktarılır. Bu mekânlarda şöhret kazanmak isteyen, yeteneklerini göstermek isteyen hamal, esnaf gibi çeşitli meslek dallarından oluşan kişilerin kendi içinde yarışmalar düzenlendiği ifade edilir. Fıkranın devamında İncili Çavuş'un da kahvehaneye gelen âşıklar tarafından saray çevresinde yaşayan bir âşık olarak anıldığı, İncil'i Çavuş ile iletişim kurmanın padişaha ve saray çevresine erişilebilirliği kolaylaştıracağı inancının hâkim olduğu belirtilmiştir.

Uzun Çarşı

Fıkroda Uzun Çarşı, esnafın alışveriş yaptığı ticarî bir mekân olarak tanıtılmaktadır. İncili Çavuş, Uzun Çarşı'da gezinirken on yaşlarında bir çocuğun kendisini babasının işletmesini yaptığı çikrikçi dükkânına götürmesiyle olay örgüsü mizahî bir boyuta dönüşecektir.

Kahvehaneler

Anlatılarda mekân unsuru, olay örgüsünün şekillendiği çevreyi tanıtmak, hikâyenin ortaya çıkışındaki bağlamı göstermek, eser kahraman ve tiplerini çeşitli amaçlarla kullanıp aidiyet kazandırmak için kullanılabilir. Mekân olgusu bu gerekçelerle, kahramanın olay örgüsü içindeki duruşuna hizmet etmektedir (İçli, 2012, s. 130). Kahvehaneler, gündelik hayatın sıradan ancak eğlenceli yönlerini sergileyen, sohbetlerin ve anekdotların paylaşıldığı sosyal alanlardır. Burada oluşturulan mizah olgusu, sosyal normların, alışkanlıkların ve toplumsal yapının sorgulanmasına dair

eleştirel bir perspektif sunabilmektedir. İncili Çavuş fıkralarında kahvehaneler, içinde bulunulan döneme hizmet eden, İncili'nin duruşunu ortaya koyan önemli bir bağlayıcı unsurdur. Âşıklık geleneği hakkında bilgiler edinilen fıkralarda, halkın zor durumda kaldığında kurtarıcı mekânlar olarak kahvehanelerden yararlandığı bilinmektedir. Kahvehaneler sosyalleşme aracının olmasının yanı sıra iş bulma ve yardımlaşma hizmetlerinin sağlandığı sosyal mekânlar olarak ele alınabilir.

Fatih Kahvehanesi

Fıkraya İncili Çavuş'un Fatih ve Süleymaniye civarındaki kahvehanelere gidip halkın sorunlarını dinlediği ile başlanmaktadır. Hikâyede olay örgüsünün geçtiği mekân Fatih kahvehanesidir. Kahvehanede bulunan bir kişinin birkaç gün önce bakkal dükkânına gidip yumurta alması, bakkalın yumurtanın normal bedelinden daha yüksek bir ücret istemesi olay örgüsünün ironik bir hâle dönüşmesinde belirleyici olmuştur. İncili Çavuş, bakkalın yaptığı haksızlık karşısında kendi kimliğini ve nüfuzunu ortaya koyarak kendi yaşadığı yerin açık adresini vererek mağdur adamı koruma ve şahitlik sözü vermiştir.

Bu fıkrada mekân, İncili Çavuş'un yaşadığı yeri aktarması açısından da oldukça belirleyicidir. İncili Çavuş hikâyenin devamında kendisine Firuz Ağa denildiğini belirtir. Yaşadığı yerin adresini de açıkça ortaya koyar. Kendisinin Ayosafya civarında Yerebatan Mahallesi Türbe Sokağı'nda oturduğunu, bulunduğu mekânda herkes tarafından tanındığını ifade ederek kahvehanedeki mağdur adamı koruyup şahitlik edeceğini söyler. İncili Çavuş fıkralarında ilk kez İncili Çavuş, yaşadığı yerin adresini detaylı bir biçimde bu fıkrada aktarmıştır (Akçar, 2010, ss. 13-15).

Hizmetkâr Kahvesi

Hizmetkâr kahvesi, geçmiş dönemlerde İstanbul'un belli yerlerinde evsiz barksız hizmetçilerin barınma ihtiyacını karşılayan bir mekân olarak tanıtılmaktadır. Bu kişilere ihtiyaç duyulduğu durumlarda bu kahvehanelere gelerek iş anlaşması yapılmaktadır (Akçar, 2010, ss. 48-50).

Mahalle Kahvesi

Mahalle Kahvesi adlı fıkra, dönemin kahvehane kültürünü aktarması açısından önemli mekânlar arasındadır. Dönemin mahalle kavehanelerinin günümüzün kahve anlayışından farklı bir icra ortamının aktarıldığı fıkrada, dönemin yaşlı-bilge kişilerinin bu mekânlara giderek gündeme dâir konular üzerine konuştuğunu fıkra ve hikâyeler anlatıldığı bilgisi aktarılır. Kahvehanelere kimi zaman içki ve alkol bağımlısı kişilerin de geldiğinin belirtildiği fıkrada, İncili Çavuş'un temel görevi topluma rahatsızlık veren bu kişileri ortamdan uzaklaştırarak kahvehânedeki var olan huzuru arttırmaktır. İncili Çavuş, bu görevi kıvrak zekâsı ve mizah gücü ile yerine getirecektir (Akçar, 2010, ss. 67-70).

İç Mekânlar

Fıkralarda sıkça betimlenen iç mekânlar mekânın fiziksel özellikleriyle sınırlandırılmamalıdır. Bu mekânlar bir anlamda içinde bulunulan toplumun kültürel ve toplumsal bağlamını da temsil etmektedir. Sosyal bir varlık olan insanın yalnız yaşayamayacağı düşünülmektedir. Çünkü insan ihtiyaçlarını karşılayabilmek için diğer insanlara ihtiyaç duymaktadır. Bu birlikte yaşama gerekliliği beraberinde bir takım sosyalleşme biçimleri meydana getirmektedir. Osmanlıda şehir ve mahalle hayatına bakıldığında bu toplumsallaşmanın merkezi yerleşimi gereğince yaşanan muhitin çevresinde bulunan iç mekânlarda konumlandığı görülmektedir. İncili Çavuş fıkralarında İncili Çavuş'a ev sahipliği yapan en önemli iç mekân saray ve çevresidir. İncili için bu mekân, dışa açılan bir pencere özelliğindedir. İncili Çavuş fıkra anlatıları boyunca çeşitli yolculuklar yapsa da iç mekânlar onun kendi aidiyetini kurduğu sığınağı konumundadır.

Ahır

Hikâyede iç mekân olarak kullanılan ahır, olay örgüsünün mizahi bir boyut kazanmasında aktif bir rol üstlenmiştir. İncili Çavuş ve Köy imamının padişaha karşı kendini ispat etme çabası

birbirlerine karşı rekabete düşmeleri sonucunu da doğurmuştur. İncili Çavuş nüktedan ve kurnaz bir mizaca sahip olması hasebiyle evinde kaldığı imamın ahırına gizlice giderek ahırda bulunan eşeğin dudaklarını kesmiştir. Gizli bir şekilde evinin ahır bölümüne girdiğini fark eden köy imamı da bu durumdan geri kalmayarak ahırda bulunan İncili Çavuş'un beygirinin kuyruğunu keserek kendisinden ironik bir şekilde intikam almıştır. (Akçar, 2010, ss. 83-87). İncili Çavuş, imamdan beklemediği yaklaşım sonucu stratejik bir sürece girer. İmama padişahın sarayında kendisini padişaha takdim edeceğini ancak bunun için birkaç günlük ek süre vermesini ister. Anlatı boyunca İncili Çavuş ile rekabet eden esas kahraman İmam olmuştur. İmam, İncili Çavuş ile yaşadığı olaylarda geri adım atmaz, bu süreç İncili Çavuş'un kabullenemeyeceği bir noktaya ulaşır. İmama padişahın musahibi ve yardımcısı olmasına katkı sağladığı için kendisine iyi davranması konusunda sürekli telkinde bulunur. İncili Çavuş, yeni gelecek olan otoriteyi kabullenmek istemez. İncili Çavuş anlatı boyunca imamı elemek ve onu mağlup etmek için türlü hilelere başvurur.

Okuyan Eşek, adlı fıkrada iç mekân olarak ahır kullanılmıştır. II. Sultan Selim, vezirlerine kızdığı bir dönemde ahırdaki eşeklerden birisine okuma yazma öğretmesini ister. Fıkra ahır için has ahır ibaresi vardır. Bu bilgidен hareketle sarayda bulunan ahırların da belli özellikleri çerçevesinde tasnif edildiğini söylemek mümkündür. (Akçar, 2010, ss. 34-37).

Harem

Saray çevresinde yaşayan İncili Çavuş'un hikâyelerinde padişahın olay örgüsüne müdahalesi mekânın belirleyiciliği üzerinde etkilidir. Hikâyeye iç mekân olarak belirtilen padişahın haremi ile başlanmıştır. Haremden çıkan padişahın sinirli olması, İncili Çavuşa olan ihtiyacı da arttırmıştır. Hikâyenin devamında İncili Çavuş'un kaldığı mekân hakkında bilgi edinilmektedir. İncili Çavuş, saray çevresinde bulunan kendi evinde konaklamaktadır. (Akçar, 2010, ss. 41- 43).

Saray

Fıkra sarayda çalışan Bolulu bir ustanın vefat haberinin verilmesi ile başlanır. Bolulu usta, sarayda lezzetli yemekler yapan bir aşçı olarak tanıtılır. Ustanın vefat etmesi üzerine yemek yapma görevi yeni aşçı bulununcaya dek İncili Çavuş'a düşecektir. İncili Çavuş, yemek konusunda salata yapamayacak kadar yeteneksizdir ancak padişahın verdiği görevi geri çevirmeyerek tatlı yapmak için işe koyulur. Bu sırada başına aşçıların taktığı kırmızı bir fes takmıştır. Başındaki fesin yemek kazanına düşmesiyle İncili Çavuş'un yemek macerası yemeğin ismini ve içeriğini değiştirecek kadar bambaşka bir hâle dönüşür. Bu saatten sonra yapmış olduğu yemeğin adı "Fes-i Hünkârbeğendi" olarak kalacaktır (Akçar, 2010, s. 290).

Tımarhane

İncili Çavuş'un fıkralarında rastlanan mekânlar arasında tımarhane iki kez kullanılmıştır. Fıkra dönemin padişahının tımarhanede bulunan akıl sağlığı olmayan hastaları değerlendirilmesi için İncili Çavuş'un görevlendirilmesi ile başlanmıştır. Olay örgüsünün devamında tımarhanede bulunan ruh sağlığı yerinde olmayan hastalar ile İncili Çavuş'un arasında yer alan ironik diyaloglar yer almaktadır (Akçar,2010, ss. 62-67).

Soyut Mekânlar

Cennet, cehennem gibi soyut mekânlar, fıkralarda toplumsal normları ve ahlâki değerleri aktarması açısından işlevsel alegorik imgelerdir. İncili Çavuş fıkralarında cennet ve cehennem gibi soyut mekânlar, anlatılara sembolik bir boyut kazandıran, mizahı güçlendiren ve farklı anlamlar çıkarılmasına olanak sağlayan önemli unsurlardır. İncili Çavuş fıkralarında cennet ve cehennem metaforu, dini ve mitolojik anlatılarda olduğu gibi insan doğasının, ahlaki değerlerin ve toplumsal normların sorgulandığı mekânlar olarak tasvir edilmektedir. Fıkralarda cennet imgesi, insanların ahlaki ve etik değerlerini yüceltmek için ulaşabilecek bir mekân konumundadır, cennete giden yollar, çoğu zaman iyilik, dürüstlük ve fedakârlıkla ilişkilendirilmektedir. Cehennem imgesi ise ceza, günah ve ahlak dışı unsurları barındıran karamsar ve olumsuz bir bakış açısıyla aktarılmıştır.

Cennet

İncili Çavuş'un incelenen fıkralarında en çok kullanılan soyut mekân cennet imgesidir. Fıkraların bütünlüğünde İncili'nin tasvir ettiği bir cennet imgesi ile karşılaşılmaktadır. "Cennette ateş yok; cennetlik olursunuz, cennet-i âlâya girerek hurilerle buluşmak" cennet metaforu üzerinden yapılan benzetmelerdir (Akçar, 2010, ss. 83-87).

Cehennem

Bu mekân İncili Çavuş'un ilk kez teslimiyeti kabul ettiği mekân olması nedeniyle önemlidir. İncili Çavuş, cami imamını kendine rakip olarak gördüğü için ondan kurtulmanın yollarını aramaktadır. İncili Çavuş, imamdaki kurtulmak için bir plan yapar. İmam'a soracağı birkaç soru neticesinde imamı yeneceğini tasavvur eden İncili Çavuş, planı dâhilinde cami imamına günlük hayatta rüya görüp görmediğini sorar. İmamın cevabı, İncili Çavuş'un beklediği gibi olmayacaktır. İmam, İncili Çavuş'a mahşer metaforu üzerinden zebani adıyla bilinen varlıkların toplandığı bir mahşer yeri tablosu çizmiştir. Mahşer yeri sonrasında İncili Çavuş'un söylediği yalanlar ve kurduğu tuzaklar neticesinde cehenneme götürüleceğini aktaran İmam, İncili Çavuş ile sözlü mücadelesinde galibiyeti sağlayarak İncili Çavuş'un pişman olmasına da yardımcı olan kahraman tipolojisindedir. İncili Çavuş, imamın uhrevi gücünün farkına vararak ilk kez yenilgiyi kabullenip, imam ile iyi bir arkadaş olma sürecine girecektir (Akçar, 2010, ss. 83-87).

Bulgular

İncili Çavuş fıkralarında açık ve kapalı olmak üzere çeşitli mekânlar kullanılmıştır. Mekân olgusu, dönemin maddî ve manevî değerlerini ve dönemin yaşam şartları hakkında izler barındıran veriler içermektedir ve geçmiş dönemdeki alışkanlıklar, gelenek ve görenekler, dil özellikleri hakkında ipuçları vermektedir. İncili Çavuş fıkralarında, yer alan mekânların Osmanlı İmparatorluğu'nun hâkimiyet kurduğu topraklarla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu anlatılarda mekân İstanbul ve çevresidir. İncili Çavuş, yaşadığı dönemin siyasî ve sosyal perspektifini yansıtan bir fıkra kahramanıdır. Osmanlı Devleti'nin hâkimiyetindeki kimi yörelerde yer alan bazı topluluklar hakkında Acem diyarı, İran örneğinde olduğu gibi eleştirileri de yapmaktan çekinmez. İncili Çavuş, olay örgüsü boyunca bu mekânlarda seyir hâlinde olan ve birçok yerde bulunan gezgin bir fıkra tipolojisidir. Fıkralarda, olay örgüsünün en çok şekillendiği mekân İstanbul'dur İncili Çavuş, 18'li yaşlarında İstanbul'a gelmiştir. Uzun bir süre kendine iş bulamayan İncili Çavuş, çoğu kez saray köşelerinde konaklamıştır. Ekonomik açıdan güçlük çekmeye başlayınca İncili Çavuş'un İstanbul'da yaptığı ilk meslek konakların birinde hizmetkârlık görevi olmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İncili Çavuş, uzun yıllar dönemin padişahlarının nedimi ve musahibi olarak görev yapmıştır. Bu görev öncesinde eyalette bulunan yöneticilerin de çeşitli hizmetlerinde bulunmuştur. Kıvrak zekâsı ve mizah gücü ile çeşitli görevlerde bulunan İncili Çavuş, sorunların çözümü hususunda danışılan rehber kişi konumundadır. Kaza ve kasabalara gönderilen İncili, kendisine verilen yetkiler neticesinde sorun çözücü bilirkişi konumunda yer almaktadır.

İncili Çavuş'un bazı fıkralarda kullanılan adı Firuz Ağa'dır. Firuz Ağa kimliğiyle aktarılan fıkralarda İncili Çavuş'un olaylar karşısında çözümleyici vasfı kimi zaman mizahî yanının önüne geçmektedir. Kıvrak zekâsıyla olayların üstesinden gelen İncili Çavuş'un incelenen fıkralarda en çok bahsi geçen mekânlar İstanbul ve saray çevresidir.

İncili Çavuş, kendisine verilen idarî görevleri kademeli olarak ilerletmiştir. İstanbul'da bazı devlet adamlarının ve önemli devlet görevlilerinin konaklarında uzun yıllar hizmet eden İncili Çavuş'un idarî görevlerinin en üst derecesi dönemin padişahlara yapmış olduğu musahiplik görevi ile başlamıştır. Padişahın musahibi görevinin verilmesi neticesinde İncili Çavuş, saray çevresinde

yaşamını sürdürmüştür. Bu süreçte onu rahatlatan, eğlendiren başlıca mekân saraya yakın olması sebebiyle yapmış olduğu Boğaz çevresindeki gezintiler olmuştur.

İncili Çavuş'un incelenen tüm fıkralarında olay örgüsü belli bir mekân çerçevesinde gerçekleşmektedir. İncili Çavuş bulunduğu mekânın anlatısını vermesinin yanı sıra yaşadığı dönemin sosyolojik ve demografik yapısını mekân aracılığıyla göz önüne sermektedir. İncili Çavuş, tüm eserlerde kimliklerin tanımlanmasında önemli bir özne konumundadır. İncili Çavuş'un eserlerinde yer alan doğup büyüdüğü, yaşadığı mekânlar kişi stereotipinin ortaya konulmasında biçimlendirici bir rol üstlenmiştir.

Fıkra türünün kısa ve öz bir anlatım içermesi nedeniyle incelenen eserlerde mekân algısı olay örgüsünün önüne geçmeyecek mahiyettedir. Ancak İncili Çavuş'un diğer fıkra tiplerine nazaran yaşadığı dönemde var olan gerçeklik algısı, dönemin saray profilini ön çıkarmaya katkı sağlamaktadır. İncili'nin fıkralarından hareketle geçmiş dönemin İstanbul ve saray çevresi hakkında değerlendirmeler yapmak mümkündür. Olay örgüsünün yaşandığı yerler saray ve çevresidir. İncili Çavuş'un eserlerinde İncili Çavuş'un kimliği ile olay örgüsünün gerçekleştiği mekân arasında gerçekçilik söz konusudur. Fıkralarda, İncili'nin mesleği, İstanbul'a geliş öyküsü, idarî görevleri hasebiyle yapmış olduğu yurt içi ve yurt dışı yolculuklar, cami ziyaretleri, saray çevresinde bulunan mekânlar, tekne gezileri açık bir şekilde aktarılmıştır. Bu hususta, İncili Çavuş'un eserlerinde mekânın sembolik olmaktan ziyade belli bir bağlam çerçevesinde olay örgüsünü destekleyen yapısal bir bütünlük içerdiğini söylemek mümkündür.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Ele alınan çalışma tek yazarlı olduğu için katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması olarak ele alınabilecek bir durum mevcut değildir.

Kaynaklar

- Akçar, R.(2010). *İki Osmanlı nüktedanının (Bekri Mustafa-İncili Çavuş) fıkraları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya.
- Aktulum, K.(2014). Folklorik imgelem: Bir toplumsal imgeler rezervuarı olarak imgelemenin epistemolojik temellerine giriş. *Milli Folklor*. S.101, 277-290.
- Albayrak, N.(2000). "İncili Çavuş". *İslam Ansiklopedisi*. (C.22).İstanbul: TDV Yayınları.
- Assman, J.(2015). *Kültürel Bellek*. (Çev. Ayşe Tekin), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Connerton, P. (1999). *Toplumlar Nasıl Anımsar*. (Çev. A. Şenel). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ekici, M.(2019). *Halk Bilgisi(Folklor): Derleme ve İnceleme Yöntemleri*. Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- İçli, A.(2012). Fuzûlî'nin Rind ü Zahid eserinde mekân: meyhaneye ve mescit. *Turkish Studies*. S.7, 1305-1317.
- Kaya, D.(2007). *Ansiklopedik Türk Halk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kocabaş, S. (2012). *İncili Çavuş Fıkraları*. Ankara: Bayrak Matbaacılık.

- Korkmaz, R. (2017). *Romanda mekânın poetiği*. Korkmaz, R. & Şahin, V. (Editör). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Koz, M. S. (1982). *En Güzel Bekri Mustafa İncili Çavuş Fıkraları*. Deniz Kitaplar yayınevi.
- Narlı, M.(2014). *Şiir ve Mekân*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Öğüt Eker, G.(2009). *İnsan, Kültür, Mizah*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Özcan, L.(2021). Sözel hikâyecilik geleneğinin merkezi Kars ve çevresinden derlenen halk hikâyelerinde mekânın işlevi. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*. 1489-1514.
- Özdemir, M.(2017). *Türk Fıkralarında Zaman ve Mekân Türk Fıkra Kültürü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özdemir, S. D.(2016). Toplum, mizah ve kültürel bellek bağlamında İncili Çavuş fıkraları. *Bartın Üniversitesi Uluslararası Edebiyat ve Toplum Sempozyumu*. .C.2. 287-294.
- Sanerk, N.(1943). *İncili Çavuş'un En Güzel Fıkra ve Hikâyeleri*. İstanbul: İktisadi Yürüyüş Matbaası ve Neşriyat Yurdu.
- Seratlı, T. G.(2004). *Nasrettin Hoca, İncili Çavuş, Bekri Mustafa*. Selis Kitaplar.
- Şenocak, E. (2017). *İronik Yaşamda Sonsuza Yürüyen Kahraman Nasreddin Hoca*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Şenocak, E. (2020). İncili Çavuş Fıkralarında Kış/Taşlama Miti. *Milli Folklor*, 16/127, 131-142
- Tekin, M. (2011). *Roman Sanatı*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Tetik, B.(2016). *15. yüzyıl divanlarında mekân algısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ardahan Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ardahan.
- Tokmakçioğlu, E.(1983). *Bütün Fıkralarıyla İncili Çavuş*. Milliyet Yayınları.
- Turan, F.A.(2008). *Türk Kültürünün Mizah Burcu İncili Çavuş*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yıldırım, D. (1999). *Türk Edebiyatında Bektaşî Fıkraları*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Folklore material is a whole consisting of person, time and space components. The components that make up the context are important in terms of conveying the basic values and cultural accumulation of the region. The works created by a society can also reflect the totality of the society's images. (Aktulum, 2014, s. 278). In revealing the basic dynamics of a region or period, the evaluation of the texture, historical depth and cultural accumulation of the city and space will contribute to the transfer of the context that is the source of the basic materials of folklore.

The transfer of cultural memory is possible with the guidance of cultural transmitters and summit personalities. These people, who undertake the task of guiding and uniting in society, also contribute to reflecting the consciousness of communities as a nation. In addition to their historical identities, these people, who convey some of the characteristics of the society in the anecdotal composition of the society in terms of their duties, are also the spokespersons of the way of thinking of the society (Öğüt Eker, 2009, s. 117).

Cultural memory is the institutional assets that will serve the revitalization and preservation of the contents that make up the memory of communities through generations, and the word alone is not sufficient in the transmission of this memory. The combination of the memory that serves the transmission of the spoken word and the memory that serves the transmission of writing will accelerate the development of cultural memory (Assman, 2015, s. 62).

İncili Çavuş, who is thought to have lived during the Ottoman Empire, is in the typology of an identity who produced works in the joke genre with his quick wit. In the typology of İncili Çavuş and the narratives created around him, the common cultural memory of the society is synthesized with the historical and cultural structure of the period and conveyed by adhering to the principle of realism. İncili Çavuş is a traditionalist who always found the courage to represent traditional elements around the palace.

What is Known About İncili Çavuş, the Wandering Hero of Oral Culture

Personalities such as İncili Çavuş, Bekri Mustafa, Nasreddin Hoca are important joke type representatives recognized among Turkish tribes (Yıldırım, 1999, s. 24). İncili Çavuş is in the position of a joke typology consisting of a real person who represents the common aspects of the society he lived in and has taken place in the memory of the people. Although there is no definite information about İncili Çavuş's life, there are rumors that he lived in various provinces of Anatolia and variants in his jokes (Kocabaş, 2012, s. 6). In the jokes of İncili Çavuş, who is thought to have lived in and around Istanbul in the 16th and 17th centuries, the common element is that he lived around the palace.

There are evaluations that İncili Çavuş's real name was Mehmet or Mustafa, that he retired after working in Divân-ı Hümâyun for many years, that he lived and died during the reign of Murat IV (Kocabaş, 2012, s. 7).

Contextual Evaluation of the Phenomenon of Space in the Jokes of İncili Çavuş

Among the main features that distinguish literary works from other texts is the fact that the work is handled with a "fictional" content that includes the world in which we live. In order to express the poetics of space, it is necessary to consider the context in which oral and written cultural products are performed and the places where the performers were born and raised in a multifaceted way. In this study, the relationship of folklore material with the person, time and space that make it up will be evaluated as a whole. In this regard, in order to handle the space as a whole in terms of contextual aspects, the classification of space will be made within the framework of three headings: "Wide

Spaces, Narrow / Limited Spaces and Astral / Abstract Spaces". The subheadings in the study are listed thematically according to the place names within the framework of the integrity of the anecdotes analyzed. It emphasizes the context in which folklore products are created, produced and re-performed (Ekici, 2019, s. 87).

Aim

Jokes are among the oral narrative genres that convey the sense of humor and cultural texture of the society with their explicit and implicit functions. Evaluating this genre in theoretical and practical terms is very important in terms of revealing the basic dynamics of the cultural images of the society in terms of carrying them to future generations. The aim of this research is to try to determine the functions of the image of space in oral narratives by using the methods of "analysis" (separation), "synthesis" (combination) and "comparison" together and in harmony with the İncili Çavuş sample.

Method

The narrative techniques in oral and written narratives have different functions depending on their components. In this study, "document analysis" and "content analysis" methods, which are qualitative data analysis methods, were used. This study aims to examine the phenomenon of space in the narratives of İncili Çavuş, who is seen as a common joke hero type among the people who are considered among the important transmitters of oral tradition, within the framework of text and context-centered theories from folklore theories.

Sample

The universe of the study consists of jokes and narratives about İncili Çavuş that exist in the literature. Since there are many variants about İncili Çavuş, as the sampling area of the study, 100 jokes of İncili Çavuş were analyzed within the jokes included in the studies of researchers named Fatma Ahsen Turan, Sabri Koz, Dursun Yıldırım.

Data Collection and Analysis

The image of space in the jokes selected as a sample in the study was classified chronologically and the spaces were classified under three main headings and subheadings in terms of theme. The fact that the analyzed anecdotes feed and complement each other in terms of structure, content and discourse is among the other issues considered during the data collection process.

Results

In İncili Çavuş anecdotes, various indoor and outdoor places are used. The phenomenon of space contains data that traces the material and spiritual values of the period and the living conditions of the period, and gives clues about the habits, customs and traditions, and language features of the past period. It is seen that the places in İncili Çavuş's anecdotes are related to the lands where the Ottoman Empire established sovereignty.

In these narratives, the setting is Istanbul and its surroundings. İncili Çavuş is a joke hero who reflects the political and social perspective of the period he lived in. He does not hesitate to criticize some communities in some regions under the rule of the Ottoman Empire, such as the land of Persia and Iran. İncili Çavuş is an itinerant joke typology who travels in these places throughout the plot and is present in many places. In the jokes, the place where the plot takes shape the most is Istanbul. İncili Çavuş came to Istanbul at the age of 18. İncili Çavuş, who could not find a job for a long time, stayed in inn corners. When he started to have economic difficulties, İncili Çavuş's first job in Istanbul was as a servant in one of the mansions.

Çocuklara Yönelik Finansal Okuryazarlık Farkındalık Programının Çocukların Finansal Okuryazarlık Düzeylerine Etkisi

Nezhat GÖK
Didim Bilim ve Sanat Merkezi
nazlinezhatgok@gmail.com
ORCID ID: 0009-0002-6440-9748

Tuğba YILDIRIM
Dokuz Eylül Üniversitesi
tubatosunx@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0321-3717

Seçkin GÖK
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Seckin4501@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-6095-9828

Kasım YILDIRIM
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
kasimyildirim@mu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-1406-709X

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1512509
Geliş Tarihi: 08.07.2024	Revize Tarihi: 18.09.2024
	Kabul Tarihi: 25.09.2024

Atıf Bilgisi

Gök, N., Yıldırım, T. Gök, S. ve Yıldırım, K. (2024). Çocuklara yönelik finansal okuryazarlık farkındalık programının çocukların finansal okuryazarlık düzeylerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 674-679.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, çocuklara yönelik finansal okuryazarlık farkındalık programının ortaokul 5.sınıf öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerine etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Aydın ili Sultanhisar ilçesinde yer alan iki devlet ortaokulunda öğrenim gören toplam 32 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde yürütülmüştür. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel gruba mevcut öğretim programının yanında proje tabanlı öğrenme yaklaşımı temelinde finansal okuryazarlık farkındalık programı uygulanmış, kontrol grubuna ise mevcut öğretim programı takip edilmiştir. Uygulama öncesi Çocuklar İçin Finansal Okuryazarlık Ölçeği ön test, uygulama bitiminde ise aynı ölçek son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra tek yönlü kovaryans analizinden (ANCOVA) yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre deneysel grubu öğrencilerin son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Eğitim programının deneysel grubunu oluşturan öğrenciler üzerinde finansal okuryazarlık noktasında yüksek etkiye sahip olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. Ayrıca, çocuklara yönelik finansal okuryazarlık programının okul dışı öğrenme ortamları ile zenginleştirilmesi programın güçlü yönlerinden biridir.

Anahtar Kelimeler: Finansal okuryazarlık, ortaokul öğrencileri, para yönetimi.

The Effect of the Financial Literacy Awareness Program for Children on Children's Financial Literacy Levels

ABSTRACT

This study aimed to explore the effects of a financial literacy awareness program on 5th grade middle school students' financial literacy levels. The sample consisted of 32 students attending two public middle schools in Sultanhisar district of Aydın province. The research was conducted in the fall semester of the 2023-2024 academic year. A quasi-experimental design with pre-test and post-test control groups was employed in the research. While the financial literacy awareness program, based on a project-based learning approach, was implemented in the experimental, the control group only followed the existing curriculum. The Financial Literacy Scale for Children was administered as a pretest before the treatment and as a posttest at the end of the treatment. Descriptive statistics and one-way covariance analysis (ANCOVA) were used to analyze the data obtained. The findings showed that the posttest scores of the experimental group students showed a significant difference. The educational program had a high impact on the financial literacy of the students in the experimental group. Additionally, enriching the financial literacy program for children with out-of-school learning environments is one of the strengths of the program.

Keywords: Financial literacy, secondary school students, money management

Giriş

Günümüzde ekonomik koşullar hızla değişmektedir. Bu değişim bireylerin bütçelerini yönetme, tasarruf yapma, yatırım fırsatlarını değerlendirme ve mali riskleri anlama konularında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarını zorunlu kılmıştır. Bu bilgi ve beceriler sadece bireylerin değil vatandaşları oldukları ülkenin de ekonomik olarak büyümesine ve bu büyümenin sürdürülebilir olmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda bireylerin finansal okuryazarlık becerileri oldukça önemlidir.

Finansal okuryazarlık becerisi “bireylerin mali kararlarını doğru alabilmesi için ihtiyaç duyduğu finansal bilgiler bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Köroğlu, 2021, s. 44). Yine bu beceri; bireyin hayatı boyunca sorumlu ve bilinçli seçimler yapmasına yardımcı olan finansal becerilerin kavranması olarak da tanımlanmıştır (Dillard, 2022). Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi bu becerinin temel kaynağını finansal kavramlar oluşturmaktadır. Finansal okuryazarlık becerisi, tüketicilerin mali durumlarını başarılı bir şekilde yönetebilmeleri için çok çeşitli ürün, hizmet ve finansal ürün sağlayıcıları arasında ayırım yapabilmeleri gerektiğinden, günümüzde temel bir yaşam becerisi olarak kabul edilmektedir (Moreno-Herrero, Salas-Velasco ve Sánchez-Campillo, 2018). Çünkü düşük finansal okuryazarlık düzeyi, bireylerin bilinçsiz tüketim yapmalarına, yüksek maliyetlerle borçlanmalarına ve borçlarını ödeyememe durumuyla birlikte haciz gibi olumsuz durumlarla karşı karşıya kalmalarına neden olabilmektedir (Hastings, Madrian ve Skimmyhorn, 2013). Bu sorunlar da bireylerin iş ve aile yaşamlarına olumsuz yönde etki etmektedir (Sarıgül, 2020). Bu mali sorunlar sadece birey için değil aynı zamanda toplum için de önemli refah kaybına neden olabilir (Amagir, Groot, Maassen van den Brink ve Wilschut, 2018). Dolayısı ile finansal okuryazarlık birey için olduğu kadar ülke ekonomisi için de önemlidir (Satoğlu, 2014).

Finansal okuryazarlık becerisi, bireyin finansal açıdan seçeneklerini doğru bir biçimde değerlendirmesine, finansal açıdan sorun teşkil edebilecek problemlerden uzak durabilmesine, ulusal ve uluslararası ekonomik gelişmeleri anlayabilmesine ve yorumlayabilmesine katkı sunmaktadır (Sarıgül, 2020). Bu nedenle finansal okuryazarlık becerisi demografik farklılıklar gözetilmeksizin toplumun her kesimine kazandırılması gereken bir beceridir (Bayram, 2010). Ayrıca bu beceri hem bireye hem topluma hem de ülke ekonomisine önemli katkılar yapmaktadır (Satoğlu, 2014). Bireyin finansal konularda doğru kararlar alabilmesinin bu konuda yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olup olmadığı ile ilgili olduğu ifade edilmektedir (Tural-Sönmez, 2022). Bu bağlamda toplumu oluşturan bireylere finansal okuryazarlığın erken yaşlarda ve sistematik olarak öğretilmesinin önemle vurgulandığı görülmektedir (Er ve Taylan, 2017; Yiğit ve Görmez, 2022). Nitekim para yönetimini başarabilen ve finansal okuryazarlık beceri düzeyleri yüksek olan öğrencilerin gelecekte toplumsal ekonomi noktasında da doğru kararlar verebileceği düşünülmektedir (Şayan ve Yakut, 2022). Bu nedenle ülke genelinde finansal okuryazarlık düzeyinin artırılması gerekmektedir.

Türkiye’de finansal okuryazarlık, öğretim programlarının da konusu olmuştur. Matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretim programlarında doğrudan veya dolaylı bir şekilde finansal okuryazarlık becerilerine ilişkin kazanımların yer aldığı görülmektedir (Köroğlu, 2021). Örneğin, finansal okuryazarlık becerisi matematik dersi öğretim programında örtülü olarak yer almıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Oysa İngiltere, Meksika, İsviçre gibi ülkeler finansal okuryazarlığı matematik müfredatının bir parçası olarak ele almaktadır (Sönmez ve Topcal, 2022). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında ise öğrencilere kazandırılması gereken 27 becerinin arasında finansal okuryazarlık becerisinin de olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Bu becerinin daha çok üretim, dağıtım ve tüketim adlı öğrenme alanı ile ilişkilendirildiği söylenebilir. Diğer derslerin öğretim programlarında ise finansal okuryazarlık becerisine değinilmediği ifade edilmektedir (Mete, 2020). Özetle finansal okuryazarlık becerisi sosyal bilgiler, hayat bilgisi, matematik ve Türkçe öğretim programlarında ele alınmıştır. Ancak programların öğrenme çıktıları, çocukların hem günümüzde hem de gelecekteki yaşamlarını yürütmeleri için yeterli görülmemektedir (Güvenç, 2017). Bu beceriye odaklanan ve öğrencilerle yapılan çalışmalar da bu durumu destekler niteliktedir. Bu kapsamda yapılan çalışmalarda ilkökul (Çarıkçı, 2019), ortaokul (Ertoğrul, 2020; Karaaslan, 2020; Köroğlu, 2021), lise (Er ve Taylan, 2017; Tosun, 2016) ve üniversite öğrencilerinin (Coşkun, 2016; Kılıç, Ata ve Seyrek, 2015) yanı sıra yetişkinlerin de (Bozkurt, Toktaş ve Altın, 2019; Sezer ve Demir, 2015)

finansal okuryazarlık becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı açıkça ortaya konulmuştur. Ertoğrul (2020), 321 ortaokul öğrencisiyle öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçladığı bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin yaklaşık yarısının yeterli düzeyde finansal okuryazarlığa sahip olmadığı ortaya konulmuştur. Yine 588 öğrenci ile yürütülen ve ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan başka bir çalışmada (Karaaslan, 2020), ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Lise öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları da yukarıda ifade edilen çalışmalara paralellik göstermektedir. Örneğin, Er ve Taylan'ın (2017) yaptığı kapsamlı çalışmaya 812 lise öğrencisi dâhil edilmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin finansal gelişmelere olan ilgilerinin düşük olduğu ve temel finansal terimler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Finansal okuryazarlık becerisi bağlamında gerçekleştirilen ve katılımcıları yetişkinlerden oluşan çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanılmaktadır (Sezer ve Demir, 2015).

Yapılan uluslararası çalışmalar incelendiğinde ise yine benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir (Chen ve Volpe, 1988; Lusardi ve Mitchell, 2011). Bu noktada Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) örnek olarak gösterilebilir. Bu değerlendirme programında finansal okuryazarlık beş farklı boyutta ele alınmaktadır. Öğrenciler birinci düzeyde, finansal ürünleri ve kavramları açıklayabilmekte; ikinci düzeyde finansal ürünler ve kavramlar hakkındaki bilgilerini kullanabilmekte; üçüncü düzeyde finansal ürünler ve kavramlar hakkındaki bilgilerini kendi yaşamlarında kullanabilmekte; dördüncü düzeyde yaygın olmayan finansal kavramlara ilişkin bilgilerini kullanabilmekte ve beşinci düzeyde finansal kavram ve ürünler hakkındaki bilgilerini uzun vadede yaşamlarına entegre edebilecek şekilde kullanabilmektedir (Sönmez ve Topcal, 2022). Türkiye, PISA programına diğer alanlarda (matematik, fen, okuma) dâhil olsa da finansal okuryazarlık başlığı altında henüz katılmamıştır. Finansal okuryazarlık alanında on üçü Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]) ülkesi olmak üzere toplam yirmi bir ülkeden 117.000 öğrencinin katıldığı PISA değerlendirmesinin sonuçları incelendiğinde öğrencilerin sadece %10'unun finansal okuryazarlıkta en üst yeterlilik seviyesi olan 5. seviyeye ulaştığı görülmektedir (Türkiye Bankalar Birliği [TBB], 2019).

Yukarıda da ifade edildiği gibi öğrencilerin finansal okuryazarlık becerileri genel olarak düşük düzeydedir. Buradan hareketle birçok okul içi eğitim programının yapılandırıldığı ve uygulandığı görülmektedir. Uluslararası düzeyde “Finans Koçum”, “Aflatoun Programı”, “Dürüst Para Kutusu” gibi programlara rastlanılmıştır (Berry, Karlan ve Pradhan 2015; Lührmann, Serra-Garcia ve Winter, 2015). Öğrencilere uygulanan programlardan Ekonomik Eğitim Konseyi'nin Hayata Uygun Finansal Eğitim (Financial Fitness For Life [FFFL]) programı oldukça dikkat çekicidir. FFFL müfredatı aynı zamanda hem kısa hem de uzun vadede karşılığını verecek olumlu alışkanlıklar ve pratik beceriler elde etmek için stratejiler geliştirmeyi de amaçlamaktadır. Bu müfredatın içeriği ekonomi, kişisel finans, matematik gibi ulusal standartlara dayanmaktadır. Öğretim materyalleri anaokulundan 12. sınıfa kadar farklı yaş gruplarına uyarlanmıştır. Bu tip eğitim programlarında çoğunlukla harcama, kredi, tasarruf, yatırım ve bütçe kavramlarına odaklanıldığı belirtilmiştir (Amagir vd., 2018). Türkiye’de de öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerini artırmayı amaçlayan çalışmaların yapıldığı söylenebilir. Örneğin; Çarıkçı (2019), 4.sınıf öğrencilerine yönelik “Bütçemi Yapabiliyorum” adlı bir eğitim programı geliştirmiştir. Bu programı 193 4.sınıf öğrencisine uygulamıştır. Programın sonunda öğrencilerin konuyu pekiştirmesi amacıyla “Nasıl Harcamalıyım?” adlı etkileşimli bir oyun da oynatılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda programın öğrenciler üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu belirlenmiştir. Yine Çetinkaya ve diğerlerinin (2023), 46 3.sınıf öğrencisi ile yürüttükleri yarı deneysel çalışmanın sonucunda, etkileşimli sesli okuma yönteminin öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerini artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Finansal okuryazarlık üzerine oluşturulan eğitim programları genelde okul temelli olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Ancak okul temelli programlarda finansal okuryazarlık becerisiyle ilişkili diğer paydaşları göz ardı etme riski oluşabilir. Bu noktada finansal bilgiye ulaşmak için okul dışındaki unsurlardan da faydalanılması gerektiği önemle vurgulanmaktadır (Moreno-Herrero vd.,

2018). Bu becerinin çocuklara kazandırılmasında okullar ve aileler önemli bir rol oynasa da (Fauziha ve Sari, 2019), finansal okuryazarlık becerisinin topluma kazandırılması sadece örgün eğitim kurumlarının ve ailelerin sorumluluğunda olmamalıdır. Çünkü bu beceri tüm toplumu yakından ilgilendiren bir husus olması nedeniyle diğer paydaşların da sorumluluk almalarını gerektirmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda çocuklara erken yaşlardan itibaren formal ve informal finans eğitimi verilmesi, politika üreticilerin öğrenciler için kapsamlı finansal okuryazarlık eğitimleri hazırlamasına katkı sunması, finansal konularda sivil toplum kuruluşlarının yardım etmesi, MEB'in bankalarla işbirliği protokolleri yoluyla öğretmenlere ve öğrencilere yönelik finansal okuryazarlık eğitimleri gerçekleştirmesi, öğrencilere finansal konularda eğitim verebilecek akademisyenlerden ve gönüllerden oluşan gruplar oluşturulması, finansal kavramların öğretilmesine yönelik kamu kurum ve kuruluşlardan destek alınması gibi önerilerin olduğu görülmektedir (Sarigül, 2020).

Tüm bunlardan hareketle bu çalışmanın amacı okul içi ve okul dışı eğitim ve etkinliklerden oluşan çocuklara yönelik finansal okuryazarlık programının 5.sınıf öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerine etkisini tespit etmektir. Bu çalışma ile öğrencilerin milli bir kaynak olan paranın; yönetimi, tasarrufu ve doğru kaynaklara aktarımı konularında uygun adımlar atmalarını sağlayacak bilgi ve beceriler kazanmalarına odaklanılmıştır. Bu çalışmanın çıkış noktasını 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde de önemle altı çizilen ve 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan finansal okuryazarlık becerisi oluşturmuştur. Özellikle vizyon belgesinde finansal okuryazarlığa ilişkin farkındalık ve beceri eğitimleri düzenlemenin üzerinde önemle durulmaktadır. Bu araştırma ile 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'ne paralel olarak ülkemizin kaynaklarının finansal açıdan daha bilinçli kullanılması ve çağımızın en önemli sorunlarından biri olan israfın önüne geçme çabalarına katkı verileceği düşünülmektedir. Araştırmada aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

1. Finansal okuryazarlık farkındalık programının öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyleri üzerindeki etkisi nedir?

Yöntem

Yöntem ana başlığı altında, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırma etiği alt başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada ortaokul 5.sınıf öğrencileri için oluşturulan finansal okuryazarlık farkındalık programının etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenlerden ise öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Bu desende hazır gruplardan ikisi belirli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır (Büyüköztürk vd., 2010). Bu çalışmada iki grup sınıf düzeyi, yaş, ön test puanları ve öğrenim görülen okulun konumu bakımından eşleştirilmeye çalışılmıştır. Eşleştirilen gruplar deney ve kontrol gruplarına seçkisiz bir şekilde atanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Sultanhisar ilçesinde yer alan iki devlet okulunda öğrenim gören 15'i deney 17'si kontrol olmak üzere toplam 32 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma, araştırmacılardan birinin öğretmen olarak görev yaptığı ilçede gerçekleştirilmesi nedeniyle uygun örnekleme yöntemi (Patton, 2018), örnekleme yöntemi olarak benimsenmiştir. İki okuldaki çalışmaya katılmaya istekli, gönüllü ve öntest ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmayan beşinci sınıf şubelerinden biri deney (Ort. = .81.26, SS = 14.35) diğeri de kontrol grubu (Ort. = 87.58, SS = 13.04) olarak yansız bir şekilde atanmıştır ($t(30) = -1.30, p = .20$). Deney grubunu oluşturan katılımcıların 11'i (%73.3) kız, 4'ü (%27.7) erkektir. Deney grubunun oluşturan katılımcıların yaşları değerlendirildiğinde ise 12'sinin (%80) 11 ve 3'ünün (%20) 12 yaşında olduğu görülmüştür. Kontrol grubunu oluşturan katılımcıların 9'u (%52.9) kız iken 8'i (%47.1)

erkektir. Kontrol grubunu oluşturan katılımcıların yaşları değerlendirildiğinde ise 15'i (%88.2) 11 ve 2'sinin (%11.8) 12 yaşında olduğu görülmüştür

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Yılmaz, Aladağ ve Kaya (2022) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Finansal Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. 9 ila 12 yaşlarındaki çocukların finansal okuryazarlık beceri düzeyini değerlendirmeyi amaçlayan bu ölçek iki faktörlü bir yapıya sahiptir. Her iki faktör birden toplan varyansın %58.24'ünü açıklamaktadır. Ölçeğe ilişkin Cronbach's alpha iç tutarlık katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Genel olarak 5'li likert tipinde oluşturulan bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve çocukların finansal okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılabileceği ifade edilebilir. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 120 iken minimum puan ise 0'dır.

Verilerin Toplanması

Çalışma, 2023-2024 eğitim öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya başlanılmadan Aydın İl MEM'den gerekli resmi izinler alınmıştır. Ayrıca Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan gerekli onay elde edilmiştir. Yazarlardan birinin öğretmen olarak görev yaptığı ortaokuldaki 5.sınıf şubelerinden biri deney grubuna tesadüfi olarak atanmıştır. Deney grubunda toplamda 15 öğrenci yer almıştır. Deney grubundaki öğrenci velilerinden çocuklarının araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına yönelik onam formları alınmıştır. Sonrasında deney grubundaki öğrencilerle programa ilişkin bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Böylece finansal okuryazarlık farkındalık programı ayrıntılı bir biçimde öğrencilere tanıtılmıştır. Çalışmanın kontrol grubunu ise aynı ilçede yer alan farklı bir ortaokulda öğrenim gören 5.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Kontrol grubu da 5.sınıf şubelerinden birinin tesadüfi olarak atanmasıyla oluşturulmuştur. Kontrol grubunda 17 öğrenci yer almıştır. Hem deney hem de grubunu oluşturan öğrencilere, Çocuklar İçin Finansal Okuryazarlık Ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçeğin kullanımına ilişkin izinler elde edilmiştir. Ölçeğin deney grubu öğrencilerine uygulaması çocukların doğal eğitim ortamı olan sınıfta yapılmıştır. Benzer şekilde kontrol grubu öğrencilerine de ön test sınıf ortamında uygulanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine son testin yapılacağına ilişkin bilgilendirme yapılmamıştır. Öntest uygulamasından sonra deney grubundaki öğrenciler ile altı haftalık finansal okuryazarlık farkındalık programı gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir müdahale programı uygulanmamıştır. Programda yer alan eğitimler ve etkinlikler okul içi ve okul dışı olmak üzere iki boyutta planlanmıştır. Eğitim programı altı hafta olarak düzenlenmiş ve yürütülmüştür. Program, öğrencilere haftada iki ders saati uygulanmıştır. Bu eğitimlerin sonunda hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine yine sınıf ortamında son-test uygulaması yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22. yazılımına aktarılmıştır.

Müdahale Programı

Çalışmada uygulanması planlanan finansal okuryazarlık farkındalık programı, deney grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri (örn., yaş) göz önüne alınarak; finansal yönetim ve bilinçli tüketim boyutlarında (Yılmaz vd., 2022) ele alınmıştır. Kısaca eğitimin içeriği bu boyutlarda düzenlenmiştir. Ayrıca finansal okuryazarlık temalı akademik çalışmalar incelenmiş ve birçok çalışmada öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin artırılması önemle vurgulanmıştır. Bu doğrultuda bazı çalışmalarda özellikle sivil toplum kuruluşları, bankalar, üniversiteler gibi kurum ve kuruluşlardan destek alınması önerilmektedir (Karaağaç, 2015; Kayacan, 2019). Bununla birlikte programın hazırlanmasında ve yürütülmesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşımda öğrenciler uygun oldukları her yerde ve her zaman projeleri ile ilgili çalışmalar yapabilmektedir. Yaklaşımın temelini, öğrencilerin yaşadıkları çevredeki problemleri farklı disiplinlerden yardım alarak gruplar halinde çözebilmeleri oluşturmaktadır (Saracaloğlu vd., 2006). Çocuklara yönelik finansal okuryazarlık farkındalık programı tüm bunlardan hareketle yapılandırılmış ve düzenlenmiştir.

Çocuklara Yönelik Finansal Okuryazarlık Farkındalık Programı (Müdahale Programı)

Bu programın aşamaları aşağıda sıralanmıştır:

1. Öncelikle öğrenciler finansal okuryazarlık kavramına ilişkin literatür taraması yapmıştır.
2. Öğrenciler elde ettikleri bilgileri dijital araçlardan yararlanarak sınıf içinde arkadaşlarına aktarmıştır. Öğrencilerin elde ettikleri bilgileri iki hafta süresince haftada iki ders saati olmak kaydıyla arkadaşlarına anlatması planlanmıştır. Bu süreçte kahoot vb. web2 araçlarını kullanarak anlatımın zenginleştirilmesi sağlanmıştır.
3. Sultanhisar ilçesi tüketici hakem heyeti başkanı okula davet edilerek öğrencilere “bilinçli tüketici” olma konulu bir eğitim vermiştir. Bu eğitim, 2 ders saati olarak planlanmıştır.
4. Bir özel bankanın müdürü okula davet edilerek “finansal yönetim” konusunda öğrencilere sunum yapması sağlanmıştır. Bu sunum, 2 ders saati olarak planlanmıştır.
5. Adnan Menderes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesine ziyaret gerçekleştirilmiştir. Bu ziyaret esnasında öğrencilere iktisat bölümü öğretim üyelerinden biri “finansal okuryazarlık” konulu bir eğitim vermiştir. Bu eğitim 2 ders saati olarak planlanmıştır.
6. Üniversitede verilen eğitimden sonra öğrencilerin kampüsün içinde yer alan finans laboratuvarını gezmeleri sağlanmıştır. Burada yatırım araçları hakkında bilgiler verilmiş ve öğrencilerin ülkemizin üretim yapan önemli şirketlerini tanıması sağlanmıştır. Ayrıca bu laboratuvarda öğrenciler, anlık veri akışını da yakından takip etmiştir.
7. Son olarak fakülte dekanı ile öğrenciler bir toplantı yapmıştır. Bu görüşmede öğrenciler, fakültenin bölümleri hakkında genel bilgiler elde etmiştir.
8. Öğrenciler tüm süreçte edindikleri bilgi ve becerileri “finansal okuryazar günlüğü” adlı bir üründe toplamıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilere finansal okuryazarlık programının uygulanmasından sonra, öğrencilerin öntest ve sontest puanları üzerinde gerekli olan istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Testlerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Ardından deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü kovaryans analizinden (ANCOVA) yararlanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırma Etiği

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. Ek olarak araştırma için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 06.03.2024 tarih ve 37 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada çocuklar için finansal okuryazarlık farkındalık eğitiminin etkililiğini belirlemek için çocuklar için finansal okuryazarlık ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubunun öntest ve sontest puanları üzerinde normallik analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda çarpıklık ve basıklık değerleri ± 2 aralığında olduğundan tüm puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür (George ve Mallory, 2010).

Tablo 1
Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler

		N	Ortalama	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Öntest	Deney	15	81.26	14.35	48.00	104.00	-.510	.773
	Kontrol	17	87.58	13.04	56.00	102.00	-.900	.442
Sontest	Deney	15	96.40	10.03	76.00	115.00	-.567	.809
	Kontrol	17	91.58	13.99	60.00	106.00	-.885	-.129

Tablo 1 incelendiğinde gruplara ait finansal okuryazarlık öntest ölçümleri açısından kontrol grubunun daha avantajlı olduğu ifade edilebilir. Deney grubuna ait sontest ölçümlerinde öntest puanlarına göre önemli bir artışın olduğu dikkat çekmektedir. Kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntestleri kontrol edilip sontest puanlarının birbirinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmış olduğunu değerlendirmek için tek yönlü kovaryans (ANCOVA) analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Aritmetik Ortalama Farklılıkları

Gruplar	N	Sontest Puanları		Düzeltilmiş Ortalamalar		Bonferroni post hoc Ortalama Farkı	
		Ortalama	SS	Ortalama	SH	Deney-Kontrol Ortalama Farkı	η^2_p
Deney	15	96.40	10.03	98.83	1.93	9.40**	0.29
Kontrol	17	91.58	13.99	88.43	1.81		

Not. ** $p < .01$.

Yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin öntest puanları kontrol edildiğinde grupların sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F(1,29) = 12.209, p = .002$). Yapılan Bonferroni post hoc analizi deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir (Ortalamalar Arasındaki Farklılık = 9.40, SE = 2.691, $p = .002$). Elde edilen sonuçlar kısmi etki büyüklüğünün yüksek bir değerde olduğunu göstermiştir ($\eta^2_p = 0.29$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çocuklara Yönelik Finansal Okuryazarlık Farkındalık Programı’nın 5.sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerilerine katkı sağladığı yapılan analizler sonucu ortaya konulmuştur. Bu sonuç çocuklarda finansal okuryazarlık becerisini artırmayı amaçlayan birçok çalışma ile örtüşmektedir (Becchetti, Caiazza ve Coviello, 2013; Çarıkçı, 2019; Çetinkaya vd., 2023; Lührmann vd., 2015). Programın, finansal okuryazarlık bağlamında yapılandırılan diğer eğitim programlarından birkaç noktada farklılaştığı ifade edilebilir. Bunlardan biri olarak çalışmada okul dışı öğrenme ortamları programa dâhil edilmiştir. Ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalarda (Bakioğlu ve Karamustafaoğlu, 2020; Demirel ve Özcan, 2020; Topçu ve Atabey, 2016) da okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu ifade edilmiştir. Bir diğeri ise bu eğitim

programının yapılan bir proje bağlamında uygulanmış olmasıdır. Böylece proje tabanlı bir öğrenme yaklaşımı benimsenmeye çalışılmıştır. Çünkü proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, “öğrencileri motive eden öğrenciyi öğretme-öğrenme sürecinin merkezine alan, gerçek yaşamın konularına ve uygulamalarına yer veren bir öğrenme” yaklaşımıdır (Vatansever Bayraktar, 2015). Okul içi ve okul dışı etkinliklerle desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaokul öğrencilerine olumlu yönde etkisi olduğu yapılan çalışmalar sonucu ortaya konulmuştur (Çetin ve Şengezer, 2013; Şimşek ve Hamzaoğlu, 2020; Tonbuloğlu, Aslan, Altun ve Aydın, 2013).

Yine ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile finansal okuryazarlık çerçevesinde yapılan çalışmalarda öğrencilere verilen eğitimlerde genellikle bütçe, tasarruf, yatırım ve bankacılık gibi kavramların öne çıktığı vurgulanmıştır (Amagir vd., 2018). Bu çalışmada yer alan eğitim ve etkinlikler planlanırken hem bu kavramlar dikkate alınmıştır. Başka bir açıdan programın uygulanması sürecinde finansal okuryazarlığa ilişkin paydaşlar okula davet edilmiş ve uzmanlık alanlarında öğrencilere eğitim vermeleri sağlanmıştır. Bu durum, öğrencilerde, finansal okuryazarlık kavramının birçok iş ve meslek grubuyla ilgili olduğu noktasında farkındalık oluşmasını sağlamıştır. Yapılan çalışmalarda (Acat ve Aslan, 2011; Çetin ve Konan, 2020; Erdem ve Gürol, 2022) da eğitime hem iç hem de dış paydaşların katılımının önemi özellikle vurgulanmaktadır.

Finansal açıdan bireylerin eğitilmesine ve bu konuda farkındalıklarının oluşturulmasına erken yaşta başlanmalıdır. Böylece geleceğin yetişkinleri olan çocuklar hem kendi finansal sorunlarıyla baş edebilir hale gelmekte hem de yaşadığı ülkenin ekonomik yapısına katkı sağlamaktadır (Sönmez ve Topcal, 2022). Bu becerinin hem ülkemizde hem de farklı ülkelerin öğretim programlarında yer alması bu anlamda şaşırtıcı değildir. Ancak ülkemizde öğrenim gören çocuklara okutulan derslerin öğretim programları incelendiğinde finansal okuryazarlık becerisinin özellikle sosyal bilgiler ve kısmen matematik dersi programlarına sıkıştığı düşünülebilir. Oysa finansal bilgi geniş kapsamlı olarak ele alınmalıdır. Bu bağlamda özellikle çocukların finansal okuryazarlık becerilerine katkı sağlamayı amaçlayan ulusal ve uluslararası birçok eğitim programının olduğu görülmektedir (Berry vd., 2015; Çarıkçı, 2019; Lihrmann vd., 2015). Ek olarak ülkemizde bazı sivil toplum kuruluşlarının bu konuda çabaları (örn., TBB Finansal Okuryazarlık Platformu, Finansal Okuryazarlık ve Erişim Derneği [FODER]) olduğu da göz ardı edilmemelidir. Ancak bu unsurların öğrencilere erken yaşlarda ulaşması noktasında birtakım güçlükler yaşandığı da bilinmektedir.

Genellikle eğitim programlarında eğilim, öğrencilerin becerileri deneyimleyerek kazandığı beceri temelli yaklaşımı temel alan programlar hazırlamaya yönelik olsa (Amagir vd., 2018) da öğrencilere finansal okuryazarlık noktasında katkı sağlamayı amaçlayan çalışmaların öğrencilerin daha aktif olduğu ve öğrenmenin merkezinde yer aldığı bir perspektifle ele alınmadığı ifade edilebilir. Oysa etkili finansal eğitim programlarının ortak özelliği; öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılabilecekleri bir program niteliğinde olmalarıdır (Akay, 2013; Batty, Collins ve Odders-White, 2015). Bu durum yapılandırmacı yaklaşımla da uyumlu gözükmektedir (Arslan, 2007). Bu çalışmanın hemen her aşamasında öğrencilerin aktif rol alması sağlanmıştır.

Ayrıca çalışma sonunda ortaya çıkan ürünler öğrenciler tarafından tasarlanmıştır. Öğrenciler finansal okuryazarlık konusundaki farkındalıklarını akranlarıyla paylaşma olanağı bulmuşlar ve öğrendikleri bilgileri içselleştirmişlerdir. Özel olarak “finansal okuryazar günlüğü” çalışması finansal bir rehber olma niteliğinin yanında öğrencilere harcamalarını düzenleme fırsatı da vermektedir. Kapsamlı bir şekilde hazırlanan bu ürün 32 günlük olarak tasarlanmış ve basılmıştır. Öğrencilere paranın milli bir kaynak olduğu bu program ile benimsetilmeye çalışılmıştır. Bu kaynağın doğru kullanımına yönelik tutum ve davranış değişikliğinin Türk toplumu için ihtiyaç olduğu düşünülebilir. Finansal okuryazarlık bireylerin kişisel finansmanlarını doğru bir şekilde planlamaları ve yönetmeleri için gerekli beceriler bütünü olarak tanımlansa da bu konuda verilecek eğitimin nihai amacı insanların finansal davranışlarını değiştirmeye teşvik etmektir (Fauziha ve Sarib, 2019).

Araştırmada yansız bir şekilde iki okulda var olan 5. sınıflardan bir deney grubu ve bir de kontrol grubu atanmıştır. Bu bağlamda çalışma yarı deneysel bir çalışmadır. Yarı deneysel çalışmaların kendi yapısından kaynaklı olarak çalışmanın sonuçlarını etkileyebilecek iç ve dış

geçerlilikle ilgili sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar bu çalışmanın sonuçlarını da etkilemiş olabilir. Sonraki çalışmalarda öğrenciler deney ve kontrol gruplarına yansız bir şekilde atanarak araştırma sonuçlarını etkileyebilecek durumlar en aza indirgenebilir. Öğrencilerin edindikleri yeterlilikleri uygulama süreci tamamlandıktan sonra ne düzeyde sürdürdüklerine yönelik herhangi bir izleme çalışmasının yapılmaması bu araştırmanın diğer bir sınırlılığı olarak gösterilebilir. Sonraki çalışmalarda uygulama sonrasında öğrencileri izlemeye yönelik değerlendirmeler araştırma sürecine dâhil edilebilir. Yine çalışmada uygulanan programın etkililiği sadece istatistiksel olarak yapılan analizlerle anlaşılmalı çalışılmıştır. Bu durum da araştırma sonuçları hakkında yüzeysel bir bakış açısı sunmaktadır. Sonraki araştırmalarda görüşme ve gözlem gibi teknikler de çalışmalara dâhil edilerek finansal okuryazarlığı geliştirmeye yönelik ortaya konulan eğitim programının etkililiği derinlemesine tartışılabilir.

Finansal okuryazarlık, bireylerin kişisel mali durumlarını yönetme yeteneklerini güçlendiren kritik bir beceridir. Bu beceri, insanların bütçe yapabilme, borçlanma kararları alabilme, yatırım yapma ve geleceğe yönelik finansal hedefler belirleme konularında bilinçli kararlar almalarını sağlar. Finansal okuryazarlık sayesinde bireyler, mali kaynaklarını daha etkin kullanabilir, tasarruf alışkanlıkları geliştirebilir ve riskleri daha iyi yönetebilirler. Ayrıca, bu beceri ekonomik istikrarın sağlanmasında ve toplumsal refahın artırılmasında da önemli bir rol oynar. Dolayısıyla, finansal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, bireylerin ve toplumların finansal açıdan daha sağlam temellere dayalı bir gelecek inşa etmelerine katkı sağlar. Bu çalışmada da hazırlanan eğitim programı ile 5. sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık farkındalıkları artırılmaya çalışılmıştır. Bu ve benzeri araştırmaların finansal okuryazarlığın önemini anlaşılmasına ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik verilen çabalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Teşekkür ve Açıklama: Çalışmaya destek veren kamu kurum ve kuruluşlarına teşekkür ederiz. Ek olarak bu çalışma 2. Uluslararası Sosyal, Siyasal ve Mali Araştırmalar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Yine bu çalışma yazarlardan biri tarafından gerçekleştirilen TÜBİTAK 2204-B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri kapsamında yürütülmüştür.

Kaynaklar

- Acat, M. B. ve Aslan, M. (2011). Okulların karakter eğitimi yetkinliği ölçeği (OKEYÖ). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 7-27.
- Akay, C. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yaparak-yaşayarak öğrenme temelli TÜBİTAK 4004 bilim okulu projesi sonrası bilim kavramına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 326-338.
- Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 276-297.
- Amagir, A., Groot, W., Maassen van den Brink, H. and Wilschut, A. (2018). A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(1), 56-80.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 41-61.

- Bakioğlu, B. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 80-94.
- Batty, M., Collins, J. M. and Odders-White, E. (2015). Experimental evidence on the effects of financial education on elementary school students knowledge, behavior, and attitudes. *Journal of Consumer Affairs* 49(1), 69–96.
- Bayram, S. (2010). *Finansal okuryazarlık ve para yönetimi davranışları: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerine uygulama*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Becchetti, L., Caiazza, S. and Coviello, D. (2013). Financial education and investment attitudes in high schools: Evidence from a randomized experiment. *Applied Financial Economics* 23(10), 817–836.
- Berry, J., Karlan, D. and Pradhan, M. (2015). The impact of financial education for youth in Ghana. *Yale University Economic Growth Center Discussion Paper*, (1048), 1-33. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2588720>
- Bozkurt, E., Toktaş, Y. ve Altın, A. (2019). Türkiye’de tasarruf ve finansal okuryazarlık üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1580-1605.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.14195/0870-4147-48-1>
- Bruhn, M., de Souza Leão, L., Legovini A., Marchetti, R. and Zi, B. (2013) The impact of high school financial education: Experimental evidence from Brazil. *World Bank Policy Research Working Paper* (6723), 1-55.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, R. B. ve Konan, N. (2020). Farklı ülkelerin eğitim denetimi sistemlerine ilişkin bir inceleme. *Scientific Educational Studies*, 4(1), 45-77.
- Çetin, O. ve Şengezer, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin proje çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 24-49.
- Çetinkaya, F. Ç., Yıldırım, K., Öksüz, H. İ., Sönmez, M., Tosun, D. K., Rasinski, T. and Galeza, A. (2023). Improving financial literacy through interactive read-aloud with children’s picture books. *The Journal of Educational Research*, 116(1), 48–59. <https://doi.org/10.1080/00220671.2023.2182752>
- Chen, H. and Volpe, R. P. (1998). An analysis of personal financial literacy among college students. *Financial Services Review*, 7(2), 107-128.
- Coşkun, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin finansal davranış ve tutumlarının belirlenmesi: Finansal okuryazarlık algıları üzerine bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 2247-2258.

- Çarıkçı, O. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin finansal farkındalık düzeyinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 133-157.
- Demirel, R. ve Özcan, H. (2020). Ortaokul öğrencileri ile bir okul dışı öğrenme ortamına alan gezisi: Tropikal kelebek bahçesi örneği. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 120-144.
- Dillard, B. L. (2022). Financial literacy: The child left behind. *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation*, 3(3), 264-267.
- Er, B. ve Taylan, A. E. (2017). Lise öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü-Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 297-317.
- Erdem, S. ve Gürol, M. (2022). Rehberlik ve kariyer planlama dersi öğretim programının paydaş görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 13(79), 1-20.
- Ertoğrul, D. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyleri ve bu düzeyleri etkileyen demografik faktörler (Muğla örneği)*. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Fauziaha, P. and Sari, R. C. (2019). The development of a financial literacy questionnaire for early childhood. *Development*, 7(7), 305-315.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.). Boston: Pearson.
- Güvenç, H. (2017). Öğretim programlarımızda finansal okuryazarlık. *İlköğretim Online*, 16(3), 935-948.
- Hastings, J. S., Madrian, B. C. and Skimmyhorn, W. L. (2013) Financial literacy, financial education, and economic outcomes. *Annual Review of Economics* 5(1), 347–373.
- Karaağaç, A. (2015). *Finansallaşma sürecinde finansal okuryazarlık*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaaslan, H. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (37. baskı). Ankara: Nobel.
- Kayacan, E. N. (2019). *Hane halkının finansal okuryazarlık ve para yönetme becerisinin ölçülmesi: Zonguldak ili örneği*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, İşletme Enstitüsü, Sakarya.
- Kılıç, Y., Ata, H. A. ve Seyrek, İ. H. (2015). Finansal okuryazarlık: Üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Journal of Accounting & Finance*, 66, 129-150.
- Köroğlu, H. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Lusardi, A. and Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5–44.
- Lusardi, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155(1), 1-8.

- Lührmann, M., Serra-Garcia, M. and Winter, J. (2015). Teaching teenagers in finance: Does it work? *Journal of Banking and Finance* 54, 160–174.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445> adresinden 19.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686> adresinden 18.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Mete, G. (2020). Okuryazarlık türleri ve 2023 eğitim vizyonu belgesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 22, 109-120.
- Moreno-Herrero, D., Salas-Velasco, M. and Sánchez-Campillo, J. (2018). Factors that influence the level of financial literacy among young people: The role of parental engagement and students' experiences with money matters. *Children and Youth Services Review*, 95, 334-351.
- Moschis, G. P. (1985). The role of family communication in consumer socialization of children and adolescents. *Journal of Consumer Research*, 11(4), 898-913.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Bütün, M ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Saputra, J. and Susanti, D. (2021). A study of several financial literacy teaching methods for children. *International Journal of Ethno-Sciences and Education Research*, 1(2), 7-10.
- Saracaloğlu, A. S., Akamca, G. Ö. ve Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 241-260.
- Sarıgül, H. (2020). Türkiye’de finansal okuryazarlık alanında yazılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(1), 153-165.
- Satoğlu, S. (2014). *Bireysel yatırımcıları koruma aracı olarak finansal okuryazarlık ve Türkiye uygulaması*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Bankacılık ve Sigortacılık Enstitüsü, İstanbul.
- Sezer, D. ve Demir, S. (2015). Yatırımcıların finansal okuryazarlık ve bilişsel yetenek düzeylerinin psikolojik yanlısamlar ile ilişkisi. *Journal of Accounting & Finance*, 66(1), 69-88.
- Sönmez, M. T. (2022). Erken dönemlerde finansal farkındalığın gelişmesi ve finansal okuryazarlık konularının matematik dersine entegrasyonu. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 569-589. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022362402>
- Sönmez, M. T. and Topcal, B. (2022). Analysis of financial literacy association contents in middle school mathematics textbooks by grade level. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 23(3), 2596-2630.
- Şayan, N. ve Yakut, S. (2022). Ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi: Çanakkale merkez örneği. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 23-34.
- Şimşek, F. ve Hamzaoğlu, E. (2020). Okul dışı gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaokul öğrencilerine etkisinin araştırılması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(Armağan Sayısı), 395-424. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.689423>

- Türkiye Bankalar Birliği. (2019). *PISA 2018 değerlendirmesi ve analitik çerçevesi*. <https://www.tbb.org.tr/Content/Upload/Dokuman/7674/PISA18.pdf> adresinden 20.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Tonbuloğlu, B., Aslan, D., Altun, S. ve Aydın, H. (2013). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin bilişüstü becerileri ve öz-yeterlik algıları ile proje ürünleri üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 97-117.
- Topçu, M. S. ve Atabey, N. (2016). Alan gezilerinin ortaokul öğrencilerinin çevre konusundaki bilgi ve tutumları üzerine etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 494-513.
- Tosun A. E. (2016). *Lise öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyi üzerine bir alan araştırması*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 1-10.
- Yılmaz, E., Aladağ, S. ve Kaya, G. (2022). Çocuklar için finansal okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 6(3), 100-111.
- Yiğit, Y. ve Görmez, E. (2022). Sosyal bilgiler dersini almış ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık yeterliliğine ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(32), 332-361.

Extended Abstract

Introduction

Technological and societal developments necessitate individuals to acquire new skills, one of which is financial literacy. Financial literacy is defined as "the comprehensive financial knowledge required for individuals to make sound financial decisions" (Koroğlu, 2021, p. 44). This skill contributes to an individual's ability to accurately assess their financial options, avoid potential financial problems, and understand and interpret national and international economic developments (Sarıgül, 2020). Therefore, financial literacy is a skill that should be imparted to all segments of society, regardless of demographic differences (Bayram, 2010). In this context, financial literacy has been addressed in social studies and mathematics curricula. However, the learning outcomes of these programs are deemed insufficient for children to manage their lives both now and in the future (Güvenç, 2017). Studies focusing on this skill with students support this view. Research has shown that elementary school (Çarıkçı, 2019), secondary school (Ertoğrul, 2020; Karaaslan, 2020; Koroğlu, 2021), high school (Er and Taylan, 2017; Tosun, 2016), and university students (Coşkun, 2016; Kılıç et al., 2015), as well as adults (Bozkurt et al., 2019; Sezer and Demir, 2015), do not possess adequate levels of financial literacy. Educational programs on financial literacy have generally been designed and implemented based on school curricula. However, there is a risk of neglecting other stakeholders related to financial literacy skills in school-based programs. It is emphasized that external factors should also be utilized to access financial information (Moreno-Herrero et al., 2018). Although schools and families are important in imparting this skill to children (Fauziha and Sari, 2019), the responsibility of fostering financial literacy in society should not rest solely on formal educational institutions and families. Since this skill closely concerns the entire society, other stakeholders must also assume responsibility. Studies in this context suggest providing formal and informal financial education to children from an early age, contributing to policymakers in preparing comprehensive financial literacy education for students, involving non-governmental organizations in financial matters, implementing financial literacy education for teachers and students through cooperation protocols between the Ministry of National Education and banks, forming groups of academics and volunteers to educate students on financial topics, and seeking support from public institutions and organizations for teaching financial concepts (Sarıgül, 2020).

Based on all these points, the aim of this study is to determine the impact of a financial literacy program, comprising both in-school and out-of-school education and activities, on the financial literacy levels of 5th-grade students. This study focuses on equipping students with the knowledge and skills necessary to take appropriate steps in managing, saving, and allocating a national resource, money, correctly. The research seeks to answer the following questions:

1. What is the impact of the financial literacy awareness program on students' financial literacy levels?

Method

In this study, the effectiveness of a financial literacy awareness program developed for 5th-grade middle school students was investigated. Therefore, an experimental design, one of the quantitative research methods, was used. Specifically, a pretest-posttest control group quasi-experimental design (Büyüköztürk et al., 2010) was preferred. The sample of the study consisted of 32 fifth-grade students, 15 in the experimental group and 17 in the control group, selected through a convenience sampling method from two public middle schools in Sultanhisar, Aydın, during the 2023-2024 academic year. The convenience sampling method (Patton, 2018) was adopted due to the study being conducted in the district where one of the researchers works as a teacher. One fifth-grade class from each of the two schools that were volunteered to participate was randomly assigned to either the experimental or control group. In this study, the "Financial Literacy Scale for Children" developed by Yılmaz, Aladağ, and Kaya (2022) was used. This scale, aimed at assessing the financial literacy skill levels of children aged 9 to 12, has a two-factor structure. Both factors together explain 58.24% of the

total variance. After the implementation of the financial literacy program, necessary statistical procedures were performed on the pretest and posttest scores of the students. Skewness and kurtosis values were examined to determine whether the scores obtained from the tests showed a normal distribution. Subsequently, a one-way analysis of covariance (ANCOVA) was used to determine whether there was a significant difference between the pretest and posttest scores of the experimental and control groups. The data were analyzed using the SPSS 22.0 software package, and a significance level of .05 was considered in the analyses.

Findings

In this study, the effectiveness of the financial literacy awareness education for children was determined using the financial literacy scale for children as both a pretest and a posttest. Normality analyses were conducted on the pretest and posttest scores of both the experimental and control groups. The analyses indicated that all scores were normally distributed, as the skewness and kurtosis values were within the ± 2 range (George & Mallory, 2010).

A one-way analysis of covariance (ANCOVA) was conducted to evaluate whether the posttest scores of the experimental and control groups differed significantly while controlling for the pretest scores. The results showed a significant difference between the posttest scores of the groups when the pretest scores were controlled ($F(1,29) = 12.209, p = .002$). Bonferroni post hoc analysis revealed that the mean scores of students in the experimental group differed significantly from those in the control group (Mean Difference = 9.40, SE = 2.691, $p = .002$). The obtained results indicated a high partial effect size ($\eta^2_p = 0.29$).

Conclusion, Discussion and Recommendations

As a result of the analysis, it has been revealed that the Financial Literacy Awareness Program for Children contributes to the financial literacy skills of 5th grade students. This result coincides with many studies aiming to increase financial literacy skills in children (Becchetti et al., 2013; Çarıkçı, 2019; Çetinkaya et al., 2023; Lührmann et al., 2015). It can be stated that the program differs from other training programs structured in the context of financial literacy in several points. As one of these, out-of-school learning environments were included in the program in the study. In studies conducted with secondary school students (Bakioğlu and Karamustafaoğlu, 2020; Demirel and Özcan, 2020; Topçu and Atabey, 2016), it was stated that out-of-school learning environments have positive effects on learning. Another is that this training program was implemented in the context of a project. Thus, a project-based learning approach was tried to be adopted. Because the project-based learning approach is a learning approach that "motivates students, puts them at the center of the teaching-learning process, and includes real-life subjects and applications" (Vatansever Bayraktar, 2015). Studies have shown that the project-based learning approach supported by in-school and out-of-school activities has a positive effect on secondary school students (Çetin and Şengezer, 2013; Şimşek and Hamzaoğlu, 2020; Tonbuloğlu et al., 2013).

Financial literacy is a critical skill that strengthens individuals' ability to manage their personal finances. This skill enables people to make informed decisions about budgeting, borrowing decisions, investing, and setting financial goals for the future. Thanks to financial literacy, individuals can use their financial resources more effectively, develop savings habits and manage risks better. Additionally, this skill plays an important role in ensuring economic stability and increasing social welfare. Therefore, developing financial literacy skills contributes to individuals and societies building a future based on stronger financial foundations. In this research, an attempt was made to increase the financial literacy awareness of 5th grade students with the educational program prepared. It is thought that this and similar studies will make significant contributions to understanding the importance of financial literacy and efforts to develop this skill.

In the research, an experimental group and a control group were assigned impartially from 5th grade students in two schools. In this context, the study is a quasi-experimental study. Quasi-

experimental studies have inherent limitations regarding internal and external validity that may affect the results of the study. These limitations may also have affected the results of this study. In future studies, students can be assigned to experimental and control groups in an impartial manner, thus minimizing situations that may affect the research results. Another limitation of this research can be shown as the lack of any monitoring study to determine the level at which students maintain the competencies they have acquired after the application process is completed. In future studies, evaluations to monitor students after the application can be included in the research process. Again, the effectiveness of the program applied in the study was tried to be understood only through statistical analysis. This situation offers a superficial perspective on the research results. In subsequent studies, the effectiveness of the training program aimed at improving financial literacy can be discussed in depth by including techniques such as interviews and observation.

Özgünlük ve Gastronomi Deneyiminin Tekrar Ziyaret Niyeti ve Ağızdan Ağıza İletişim Üzerindeki Etkisi: Gaziantep Örneği

Evrin YILDIZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
evrimyildiz@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-0407-8783

Neslihan Aybike HÖKELEKLİ
Gaziantep Üniversitesi
h.aybike@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3900-3212

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1506292
Geliş Tarihi: 28.06.2024	Revize Tarihi: 10.09.2024
	Kabul Tarihi: 21.11.2024

Atıf Bilgisi

Yıldız, E. ve Hökekleli, N. A. (2024). Özgünlük ve gastronomi deneyiminin tekrar ziyaret niyeti ve ağızdan ağıza iletişim üzerindeki etkisi: Gaziantep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 690-707.

ÖZ

Turizm faaliyetleri içerisinde gastronomi ve yerel yiyecekler önemli yer tutmaktadır. Turistler artık seyahatlerini planlarken "görülmesi gereken" unsurlardan daha çok "deneyimlenmesi gereken" unsurları göz önünde bulundurmaktadır. Deneyimlenmesi gereken ve yerel kültürü yansıtan önemli turistik ürünlerden birisi de yerel yiyeceklerdir. Buna göre bazı turistler kendine has nitelikleri olan yiyecekleri tüketerek akılda kalıcı deneyim yaşamak için seyahat etmektedirler. Araştırmanın amacı Gaziantep bölgesine gelen ziyaretçilerin yerel yiyeceklerden algıladıkları özgünlüğün ve yaşadıkları gastronomi deneyiminin tekrar ziyaret niyeti ve ağızdan ağıza iletişim üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu kapsamda Gaziantep bölgesine gelen ve bu bölgenin yiyeceklerini tüketmiş 289 yabancı ziyaretçiden anket vasıtasıyla veri toplanmıştır. Toplanan veriler analiz edilerek bulgular raporlanmış hipotezler test edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre özgünlük ve gastronomi deneyimi tekrar ziyaret niyeti ve ağızdan ağıza iletişim üzerinde etkili olmaktadır. Ayrıca özgünlüğün gastronomi deneyimi üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. En büyük etki özgünlük ve gastronomi deneyimi arasında meydana gelmiştir. Gastronomi deneyiminin, ağızdan ağıza iletişim ve tekrar ziyaret niyetine olan etkisi özgünlüğe kıyasla daha yüksektir. Araştırmanın sonuçları ışığında çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Gaziantep, gastronomi deneyimi, özgünlük, WOM.

The Effect of Authenticity and Gastronomy Experience on Revisit Intention and Word of Mouth: Case of Gaziantep

ABSTRACT

Gastronomy and local foods have an important place in tourism activities. Tourists now consider the "must-experience" elements rather than the "must-see" elements when planning their travels. One of the important touristic products that must be experienced and reflects the local culture is local food. Accordingly, some tourists travel to have a memorable experience by consuming unique local foods. The aim of the research is to investigate the effect of the authenticity perceived by travelers visiting the Gaziantep region from local foods and the gastronomy experience they have, on revisit intention and word-of-mouth. In this context, data was collected through a survey from 289 foreign travelers who visited the Gaziantep region and consumed the food of this region. The collected data were analyzed, the findings were reported and the hypotheses were tested. According to the findings of the research, authenticity and gastronomy experience have an impact on revisit intention and word-of-mouth. It has also been found that authenticity has an impact on the gastronomic experience. The biggest impact occurred between authenticity and gastronomic experience. Gastronomy experience has a higher impact on word-of-mouth and revisit intention than authenticity. According to the results of the research, various suggestions have been made

Keywords: Gaziantep, gastronomy experience, authenticity, WOM.

Giriş

Yiyecek ve turizm arasındaki ilişki bir süredir birçok çalışmaya konu olmaktadır. Yiyecek deneyimi turizm faaliyetlerinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Yeoman vd., 2015). Turistlerin yerel yiyeceklere gösterdikleri özel ilginin yanı sıra yiyecekler turistlerin deneyimlerini geliştirerek

turizm açısından önemli bir unsur olmaktadır (Long, 2004; Quang ve Wang, 2004; Hall ve Mitchell, 2005). Ayrıca yerel yiyecekler destinasyonun çekiciliği artırmaktadır (Everett ve Aitchison, 2008). Turistlerin, bir turizm destinasyonundaki deneyimleri, gelecekte destinasyonu tekrar ziyaret etme ve başkalarına destinasyonu ziyaret etmeleri konusunda tavsiyelerde bulunma (WOM) davranışlarının oluşumunda etkili olmaktadır (Barnes vd., 2016). Gastronomi, bir turizm destinasyonunu ziyaret eden turistlerin deneyimleri üzerinde etkili olmakta ve turizm deneyiminin önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Kivela ve Crofts, 2006). Yerel yiyecekler o bölgeye ait iklim, konaklama, manzara gibi önemli çekicilik unsurları arasında yer almaktadır (McKercher vd., 2008). Yiyeceklerin insanların birçok duyusuna hitap etmesi itibarıyla yiyecekler akılda kalıcı deneyimlerin oluşması noktasında ön plana çıkmaktadır (Sutton, 2001). Bu doğrultuda bir destinasyonda sunulan ve ziyaretçilerin deneyimlediği yerel yiyecekler, destinasyonun tekrar ziyaret edilme ve başkalarına tavsiyelerde bulunma (WOM) davranışına etki etmektedir. İnsanların seyahat deneyimlerini etkileyen ve seyahati hatırlanabilir kılan unsurların başında seyahat sırasında yapılan yeme içme davranışı gelmektedir (Stone vd., 2019). Turistler, turizm faaliyetlerinde günlük rutinlerinden farklı şeyler yapmak ve deneyimlemek istemektedir. Özgünlük bu noktada önemli bir unsur olmaktadır. Bir destinasyondaki turistik unsurların özgünlüğü turist deneyimini geliştirerek turist memnuniyetinde etkili olmaktadır (Chhabra vd., 2003; Ramkissoon ve Uysal, 2011). Kültürel deneyimin bir parçası olan yiyecekler özgünlükleri ile ön plana çıkmaktadır. Kültürel kimliğin oluşumunda da etkili olan özgün yiyecekler gastronomi turizminin temelini oluşturarak diğer turizm türlerine de katkı yapmaktadır (Hillel vd., 2013; Ellis vd., 2018).

Literatür incelendiğinde konu ile ilgili yapılmış çalışmalara rastlanmaktadır (Sims, 2009; Luchaprasith ve Macleod, 2018; Anton vd., 2019; Zhang vd., 2019). Bu çalışmalara göre turistler ziyaretleri sırasında özgünlük arayışı içerisine girebilmektedir. Yerel yiyecekler turistlerin özgünlük arayışına cevap vermekte olup özgün yerel yiyeceklerin deneyimlenmesi turizm faaliyetlerine katkı yapmaktadır. Ayrıca özgün yiyecekler turistlerin akıllarında daha kalıcı olmaktadır. Yordam (2021)'in Alaçatı Ot Festivali üzerine yaptığı çalışmaya göre ise, özgün yiyecek deneyimi davranışsal niyeti etkilemekte, destinasyonun tekrar ziyaret edilmesinin önünü açmaktadır.

Gaziantep, oldukça zengin bir mutfak kültürüne sahiptir. Şehrin sokakları, baharatlı ve çeşitli lezzetlerin kokularıyla doludur. Gaziantep acı, tatlı ve ekşi gibi farklı tatlara sahip yemekleriyle zengin bir yemek yelpazesi sunmaktadır (Babat, 2015). Yaklaşık 12.000 yıl önce ilk buğday tarımının yapıldığı bölgeye yakınlığıyla bilinen Gaziantep'te, buğdaya dayalı yemeklerin yaygın olduğu görülmektedir. Özellikle saklaması kolay ve uzun ömürlü olan bulgur, Gaziantep mutfağında birçok farklı yemeğin temel malzemesi olarak kullanılır Gaziantep'in tarih boyunca önemli ticaret yolları üzerinde bulunması, mutfağına egzotik baharatların da katılmasını sağlamış; bu da mutfağın lezzet çeşitliliğini artıran bir etken olmuştur (Sabbağ, 2015). Bu özellikleriyle Gaziantep, ulusal ve uluslararası gastronomi alanında tanınan bir şehir haline gelmiştir (Suna ve Uçuk, 2018). Gaziantep mutfağı, sadece Türkiye'nin değil, Doğu Akdeniz'in de en zengin mutfakları arasında yer almaktadır (Ağcakaya ve Can, 2019). Bu zenginliğin temelinde çeşitlilik yatmaktadır (Kaya ve Sormaz, 2019; Akın ve Bostancı, 2017). Nitekim Gaziantep Türk mutfağındaki en fazla yemek çeşidine sahip şehir olarak bilinmektedir (Gökırmaklı vd., 2017; Koçoğlu, 2019; Uçuk ve Kayran, 2020). Öte yandan Gaziantep'e gelen yabancı ziyaretçi sayılarına bakıldığında 2023 yılında 119.668, 2022 yılında ise 97.269 yabancı ziyaretçinin geldiği görülmektedir (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2022; Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2023). Ayrıca Gaziantep bölgesine gelen yabancı ziyaretçilerin, Gaziantep yemeklerine bakış açıları üzerine yapılmış çalışmaların kısıtlı olduğu söylenebilir. Konunun önemi kapsamında çalışmanın amacı Gaziantep bölgesini ziyaret eden yabancı ziyaretçilerin yerel yiyeceklerden algıladıkları özgünlüğün ve yaşadıkları gastronomi deneyiminin, tekrar ziyaret niyeti ve ağızdan ağıza iletişim üzerine etkisini incelemektir.

Gastronomi Deneyimi ve Özgünlük

Gastronomi turizmi ile birlikte turistler artık özgün deneyimler yaşama fırsatı elde etmiştir (Tsai ve Wang, 2017). Yeme içme eylemi turistlerin fiziksel ihtiyaçlarını karşılamakla beraber, turistlerin özellikle sosyal ilişkilerini, yeni şeyler öğrenmelerini ya da heyecanlarını da olumlu yönde

etkilemektedir. Yiyecek ve içeceklerin turistik deneyimlerden ayrı düşünülmediği gibi ekonomi, kültür, destinasyon kimliği ve turizm gibi yemeğin farklı yönlerinin destinasyona değer kattığı bilinmektedir (Chen ve Huang, 2018). Turistler seyahatleri sürecinde dışarıda yemek yemekten zevk almaktadır (Adongo vd., 2015). Yerel yemekler yani gastronomi ya da mutfak turizmi, turizm deneyimi için oldukça önemlidir. Turistler çoğu zaman yerel halkın yaşamlarını deneyimleme ve destinasyon kültürüne ait özgün bir deneyim yaşama isteğiyle motive olabilirler (Antón vd., 2019). Yerel yemeklerin ve yemek deneyimlerinin turistler tarafından nasıl değerlendirildiği anlayışı, gastronomi ürünlerin geliştirilip tanıtılması için temel oluşturur (Chang vd., 2011).

Deneyim, sırasıyla bir olayı planlamak (önce), sonra planlanan etkinliğe katılım sağlamak (sırasında) ve etkinlik sonrasında hikâyeler anlatmak ya da anılar sergilemektir (sonra). Bunların tamamı duyguları canlı tutar ve bu süreçte “sırasında” aşaması en yoğun gerçekleşen deneyim aşaması olarak ifade edilebilir (Ek vd., 2008). Bu ifadelerden yola çıkılarak gastronomik deneyimlerin de duyguları aktive ettiği ve genel seyahat deneyimleriyle bağlantılı memnuniyetin ve algıların belirlenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Gastronomi deneyimlerinin ziyaretçilerin davranışları, kararları ve tutumları üzerinde geçerli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ziyaretçilerin yaşamış oldukları deneyimler neticesinde yapmış oldukları genel değerlendirmeler, ziyaretçilerin gelecekteki kararlarında ya da davranışsal niyetlerinde de etkili olabilmektedir. Turizmde, davranış niyetleri daha çok bir destinasyonu tekrar ziyaret etme ya da başkalarına tavsiye etme niyeti olarak ölçülebilmektedir (Baker ve Crompton, 2000). Gastronomi deneyiminde, deneyimi tekrarlamak, aynı destinasyonu tekrar ziyaret etmek, daha önce deneyimlenen yemekleri tekrar yemek önemli bir motivasyondur (Anton vd., 2019). Unutulmaz gastronomi deneyimi; tüketim gerçekleşikten sonra hatırlanabilen, ziyaretçilerin yerel yiyecek ilgili bir deneyimi elde etmesi ve sonrasında tekrar yaşamasına fırsat sunan benzersiz bir gastronomi deneyimi olarak ifade edilebilir. Bunun yanı sıra gastronomi deneyimi; duyuusal bağlantılar (yiyecek içecek aktivitelerinin daha fazla duyuyu harekete geçirmesi), duygusal bağlantılar (yiyecek içecek deneyimlerinden duyulan mutluluk), sosyal bağlantılar (gastronomi seyahatleriyle sosyal bağların kurulması), yenilik ve deneysel bağlantılar (gastronomi deneyimleri sonrasında yeni şeyleri deneme ve bunların unutulmaz olması), odaklanma ve dikkat (gastronomi seyahati sürecinde daha dikkatli olma) ve son olarak yansıtıcı bağlantılar (geçmiş gastronomi deneyimlerini akla getirme) gibi özelliklerinden dolayı unutulmaz olmaktadır.

Literatür incelendiğinde, turizmde gastronomi deneyiminin ele alındığı birçok çalışmanın var olduğu görülmektedir:

- Yiyecek ve içecekler, turizm deneyiminde önemli bir rol oynamaktadır (Ateş, 2008; Atasoy, 2019).
- Gastronomi, turizm içinde çok önemli bir yere sahiptir. Ziyaretçiler, seyahat amacı ne olursa olsun, yolculuk veya varış noktalarında beslenme ihtiyacını karşılamak durumundadır. Bu nedenle, yiyecek ve içecek unsurları doğal olarak turizm deneyiminin bir parçası haline gelmektedir (Türkay ve Genç, 2017).
- Bir bölgenin yemekleri, o bölgenin tercih edilmesinde ve turistlerin yaşadığı deneyimlerde önemli bir etkidir. Bu yemekler, bölgeye ait iklim, konaklama, manzara gibi çekicilik unsurları arasında yer almaktadır. Farklı lezzetleri tatma ve keşfetme arzusu, seyahatin ana motivasyonu olabileceği gibi, genel deneyimin tamamlayıcı bir unsuru olarak da görülebilir (McKercher vd., 2008).
- Bir destinasyonda sunulan yiyecek ve içecekler, ziyaretçilerin memnuniyetini etkileyen bir faktördür. Olumlu bir gastronomi deneyimi, ziyaretçilerin o destinasyona tekrar gelme ve başkalarına tavsiye etme eğilimlerini artırmaktadır (Stone vd., 2019).
- Gastronomi, unutulmaz turistik deneyimlerin oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Destinasyon kültürünü ziyaretçilere aktarma ve turistik çeşitlilik sunma açısından gastronomi, etkili bir turizm unsurudur (Yıldız, 2015).

- Seyahat sırasında yaşanan olumlu yemek deneyimleri, seyahatin hoş bir anı olarak hatırlanmasına katkı sağlamaktadır. Bu tür deneyimler, ziyaretçilerin evlerinde benzer lezzetleri aramalarına neden olmakta ve bu lezzetler, seyahati anımsatarak gelecekte aynı destinasyona gitme isteğini artırmaktadır. Yiyecekler, artık yalnızca “yolculuk sırasında yapılan bir aktivite” değil, seyahat deneyimini şekillendiren ve kalıcı hale getiren önemli bir unsur olmuştur (Stone vd., 2019).

Tekrar Ziyaret Niyeti ve Ağızdan Ağıza İletişim

Tekrar ziyaret etme niyeti, “belirli bir davranışı planlama amacı” anlamına gelen davranışsal niyet ile birlikte açıklanabilecek bir terimdir. Bu yüzden bireyin bir davranışı yapmak için güçlü bir duygusunun bulunması, o davranışı gerçekleştirmesini sağlayacaktır (Pratminingsih vd., 2014). Turizm endüstrisi için müşteri kazanmak ve var olan müşteriyi korumak en önemli konulardan biridir. Tekrar ziyaret niyetinde bulunan ziyaretçilerin, daha az maliyetli olması ve daha fazla gelir bırakması sebebiyle, destinasyon yönetimleri tarafından ziyaretçilerin tekrar ziyaret etme niyetlerinin anlaşılması gerekmektedir. Nitekim bir turistik destinasyonun gelişim gösterebilmesi için ziyaretçilerin tekrar ziyarette bulunması oldukça önemlidir (Pratminingsih vd., 2014). Bu süreçte oldukça farklı turistik ürünlerin bulunması ve her ziyaretçinin kendine göre ihtiyaç ve isteklerinin olması nedeniyle ziyaretçilerin tekrar ziyaret niyeti geliştirmelerinin sağlanması zordur (İlban vd., 2016).

Rekabet ortamında işletmelerin fark yaratabilmek için ziyaretçilerin istek ve ihtiyaçlarına göre farklı stratejiler geliştirmesi gerekmektedir. Son zamanlarda gelişen teknolojiyle birlikte benzer özelliklere sahip ürünler sıkça karşımıza çıkmaktadır. Farklılık yaratmak isteyen işletmeler ise müşteri memnuniyetini sağlayabilmek ve unutulmaz bir deneyim oluşturabilmek için müşterilerin istek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir. Ayrıca işletmelerin ziyaretçilerin tekrar ziyaret etme niyetine etki eden faktörleri bilmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde destinasyon imajının (Umur, 2015; Stylos, vd., 2016; Li vd., 2018), gastronomi deneyiminin (Yuan ve Wu, 2008; Deligöz, 2016; Eren ve Demir, 2019), destinasyon sadakatinin (Li vd., 2008; McKercher ve Guillet, 2011; Abubakar, vd., 2017) turist memnuniyetinin (Lee ve Beeler, 2009; Kim ve Brown, 2012), elektronik ağızdan ağıza iletişiminin (Setiawan vd., 2021; Demirağ vd., 2022; Hökelekli, 2024) ve hizmet kalitesinin (Başar ve Baydeniz, 2022; Sarıgül, ve Ayyıldız, 2022), tekrar ziyaret etme niyetini etkilediği belirlenmiştir.

Tekrar ziyaret etme niyeti, turistlerin tatil sürecinde yaşadıkları deneyimleri sonucunda tatillerini değerlendirmede destinasyonla alakalı arzu ve istek gibi tepkilerin ölçüsü olarak belirtilmektedir. Turizm destinasyonlarında bulunan işletmelerde, ziyaretçilere sunulan yerel yiyecek ve içecekler destinasyon çekicilik unsurlarından biri olmakla beraber turistlerin tekrar ziyaret niyetlerini de etkilemektedir (Kaşlı vd., 2014). Bununla birlikte turistlerin yerel yiyecek ve içeceklerden edinecekleri deneyim ile ziyaret sürecinde destinasyonla alakalı öğrenecekleri tarihi ve kültürel bilgiler de turistlerin tekrar ziyaret etme ya da başkalarına tavsiye etme niyetlerini etkileyecektir (Deligöz, 2016). Ayrıca turizmde temel ihtiyaç olan yiyecek ve içecek tüketimi destinasyon tercihlerinde ve bir destinasyonu tekrar ziyaret etmede oldukça önemlidir (Konaklıoğlu ve Algül, 2022). Eğer bir ziyaretçi işletmeden memnun ayrılıyorsa aynı yeri tekrar tercih etmesi ya da ziyaret edecek kişileri etkileyerek destinasyonun çekiciliğini artırması kaçınılmazdır (Kozak ve Rimmington, 2000).

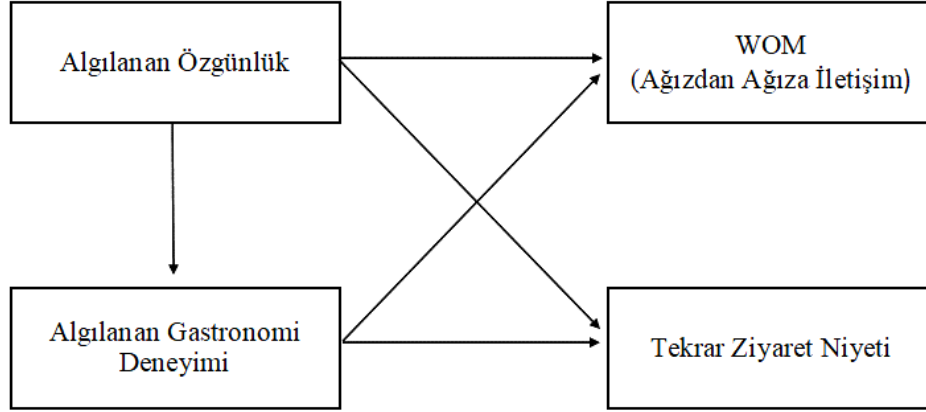
Eren ve Demir (2019), turistlerin yaşamış oldukları gastronomi deneyimlerinin geleneksel ve kültürel yönden yüksek tatmin duygusunun oluşturmasıyla eşsiz bir deneyim elde edeceklerini belirtmiştir. Yaşanılan olumlu deneyimler, kişilerin üzerinde özel, iyi yenilenmiş hissi yaratarak kişilerin bu duyguları tekrar deneyimleme isteğini artıracaktır (Deligöz, 2016). Gastronomi deneyimi yaşamak isteyen turistler yeme içme ihtiyaçlarının karşılanması için bir hizmet satın almanın yanı sıra yaşayacakları deneyimle memnun ayrılmak isterler. Bunun sebebinin bir destinasyondan ya da işletmeden memnun ayrılan ziyaretçilerin, tekrar ziyaret etme niyetlerinin de yüksek olduğu düşünülmektedir. Gastronomi deneyimi sadece yiyecek ve içeceklerle alakalı olmadığı için gastronomi deneyimini oluşturan unsurlar da dikkate alınmalıdır (Unur ve Kınıklı, 2020).

Yöntem

Çalışmanın amacı özgünlük ve gastronomi deneyiminin ağızdan ağıza iletişim ve tekrar ziyaret niyeti üzerindeki etkisinin araştırılmasıdır. Çalışmada araştırma yöntemlerinden nicel araştırma, veri toplama tekniklerinden anket tekniği kullanılmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırma modeli Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Şekil 1’de yer alan araştırma modeli kapsamında çalışmada aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

- H1:** Özgünlük gastronomi deneyimi üzerinde pozitif etkiye sahiptir.
- H2:** Özgünlük ağızdan ağıza iletişim üzerinde pozitif etkiye sahiptir.
- H3:** Gastronomi deneyimi ağızdan ağıza iletişim üzerinde pozitif etkiye sahiptir.
- H4:** Özgünlük tekrar ziyaret niyeti üzerinde pozitif etkiye sahiptir.
- H5:** Gastronomi deneyimi tekrar ziyaret niyeti üzerinde pozitif etkiye sahiptir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Gaziantep bölgesine gelen yabancı ziyaretçiler oluştururken; örneklemi amaçlı örnekleme kapsamında Gaziantep yemeklerini deneyimlemiş yabancı ziyaretçiler oluşturmaktadır. Gaziantep’in bu çalışmada evren olarak seçilmesinin nedeni, bölgenin sahip olduğu kültürel çeşitlilik, dini inanışlar ve yemek kültürünün zenginliğidir. Nitekim Gaziantep, bulunduğu coğrafi konum ve tarihi geçmişi sayesinde, kültürün birçok ögesini barındıran önemli bir kent olarak öne çıkmakta; mutfak kültürü ise bu zengin kültürel yapının önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Hökelekli, 2024). Tarih boyunca birçok ticaret yolunun kesişim noktasında yer alan Gaziantep, farklı etnik gruplardan insanları bir araya getirmiştir. Ayrıca 2015 yılında UNESCO’nun Yaratıcı Şehirler Ağı’na dâhil edilerek "gastronomiyi tarihle harmanlayan şehir" unvanını kazanmıştır (Akin ve Bostancı, 2017). Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde çoklu doğrusal regresyon analizleri için Cohen vd., (2003) tarafından önerilen hesaplama yöntemi kullanılmıştır: 0,15 (orta) etki büyüklüğünde; 0,01 olasılık ve dört değişken ile yapılan hesaplama sonucunda minimum 205 veriye ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir (Soper, 2024). Ayrıca Hair vd., (2018) ölçüm modelinde yer alan her bir değişken için en az 20 ($20 \times 4 = 80$) katılımcıya ulaşılması gerektiğini belirtmektedir. Bu hesaplama yöntemlerine göre çalışmada toplanan 289 veri yeterli kabul edilebilir.

Veri Toplama Araçları

Kullanılan anket formunun oluşturulmasında daha önce konu ile ilgili yapılmış benzer çalışmalardan yararlanılmıştır. Bu kapsamda Anton vd. (2019); Ka Wai Lai vd. (2021); Mercadé Melé vd. (2020); Soonsan vd. (2023) ve Wang vd. (2018)'nin çalışmalarında kullandıkları ölçek ifadeleri mevcut çalışmaya uyarlanmıştır. Anket formunda özgünlüğe yönelik dört, gastronomi deneyimine yönelik beş, ağızdan ağıza iletişime yönelik dört ve tekrar ziyaret niyetine yönelik dört ifade bulunmaktadır. Anket formundaki ifadelerin değerlendirilmesinde 5'li likert ölçeği (5=Kesinlikle Katılıyorum.....1=Kesinlikle Katılmıyorum) kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, anket formu vasıtasıyla Gaziantep bölgesini ziyaret eden ve bu bölgenin yemeklerini deneyimlemiş 289 yabancı ziyaretçiden veri toplanmıştır. Veri toplama süreci 15-23 Haziran 2024 tarihleri arasında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler öncelikle SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programına tanımlanarak demografik bulgulara yönelik frekans analizi yapılmıştır. Sonrasında verilerin normal dağılımına ilişkin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiş; verilerin normal dağılıma sahip olduğu anlaşılmıştır. Ardından verilerin geçerlilik ve güvenilirliğine yönelik analizler yapılmış; çok değişkenli korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgular raporlanarak hipotezler test edilmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırma kapsamında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'nun 11.06.2024 tarihli 2024/1 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Katılımcılara Yönelik Tanımlayıcı Bilgiler

Araştırma kapsamında veri toplanan katılımcıların demografik özelliklerine yönelik frekans analizi yapılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, meslek, eğitim düzeyi, gelir ve Gaziantep'e nereden geldiklerine yönelik bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Yönelik Tanımlayıcı Bulgular

Cinsiyet	f	%	Medeni Durum	f	%
Erkek	174	60,2	Evli	107	37
Kadın	115	39,8	Bekâr	182	63
Yaş	f	%	Eğitim	f	%
21'den küçük	13	4,5	Lise	17	5,9
21-35 arası	161	55,7	Ön Lisans	56	19,4
36-50 arası	90	31,1	Lisans	137	47,4
51-65 arası	23	8	Yüksek Lisans	68	23,5
65'ten büyük	2	0,7	Doktora	11	3,8
Meslek	f	%	Gelir	f	%
Özel Sektör Çalışanı	125	43,3	300 \$'dan az	12	4,2
Kamu Çalışanı	75	26	300-450 \$ arası	25	8,7
İşletme Sahibi	49	17	451-770 \$ arası	45	15,6
Emekli	20	6,9	771-1200 \$ arası	61	21,1
Çalışmıyor	20	6,9	1201-2300 \$ arası	95	32,9
Gelinen Bölge	f	%	2300 \$'dan fazla	51	17,6
Avrupa	121	41,9	Toplam	289	100

Asya	79	27,3
Afrika	34	11,8
Amerika	29	10
Ortadoğu	26	9
Toplam	289	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılanların %60,2'si erkek, %55,7'si 21-35 yaş arasında, %63'ü bekâr, %47,4'ü lisans mezunudur. Ayrıca katılımcıların %43,3'ü özel sektörde çalışmakta, %32,9'u ise 1201-2300 \$ arası gelire sahiptir. Araştırmaya katılanların Gaziantep'e geldikleri bölgeye bakıldığında en fazla %41,9 ile Avrupa'dan geldikleri görülmektedir.

Ölçüm Modeline Yönelik Bulgular

Araştırmada kullanılan ölçeklere yönelik genel bulgulara ulaşılmış; normal dağılım ile açıklayıcı faktör analizine yönelik bulgular ile birlikte Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Ölçüm Modeline Yönelik Bulgular

	İfade	\bar{x}	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık	Faktör Yüğü
Özgünlük	ozgunluk1	4,01	,808	-,543	,268	,805
	ozgunluk2	4,18	,793	-,718	,201	,757
	ozgunluk3	4,12	,808	-,934	1,383	,719
	ozgunluk4	4,09	,853	-,714	,390	,701
KMO Measure of Sampling Adequacy= ,735						
Bartlett's Test of Sphericity= ,000						
Toplam açıklanan varyans= %55,74						
Cronbach's Alpha= ,733						
	İfade	\bar{x}	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık	Faktör Yüğü
Gastronomi Deneyimi	deneyim6	4,24	,808	-,931	,836	,770
	deneyim5	4,29	,790	-1,120	1,511	,765
	deneyim7	4,19	,818	-,940	1,130	,728
	deneyim9	4,22	,829	-,912	,641	,726
	deneyim8	4,25	,816	-1,215	2,160	,598
KMO Measure of Sampling Adequacy= ,815						
Bartlett's Test of Sphericity= ,000						
Toplam açıklanan varyans= %51,88						
Cronbach's Alpha= ,765						
	İfade	\bar{x}	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık	Faktör Yüğü
Ağızdan Ağıza İletişim	wom10	4,29	,782	-1,007	,893	,869
	wom11	4,26	,864	-1,106	1,071	,869
KMO Measure of Sampling Adequacy= ,500						
Bartlett's Test of Sphericity= ,000						
Toplam açıklanan varyans= %75,5						
Cronbach's Alpha= ,673						
	İfade	\bar{x}	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık	Faktör Yüğü
Tekrar Ziyaret Nivefı	niyet16	4,23	,853	-1,106	1,249	,793
	niyet15	4,30	,843	-1,142	1,042	,790
	niyet17	4,35	,812	-1,310	1,982	,782

KMO Measure of Sampling Adequacy= ,672
 Bartlett's Test of Sphericity= ,000
 Toplam açıklanan varyans= %62,15
 Cronbach's Alpha= ,695

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma kapsamında yer alan bütün değişkenlerin oldukça yüksek ortalama ile (>4) değerlendirildiği görülmektedir. Özellikle tekrar ziyaret ölçeği 4,29 ortalama ile en yüksek değerlendirilen değişkendir. Bunu 4,27 ile WOM; 4,23 ile gastronomi deneyimi ve 4,10 ile özgünlük takip etmektedir.

Elde edilen verilerin çarpıklık değerleri ± 2 ve basıklık değerleri ± 3 aralığında gerçekleşmiş olup, verilerin parametrik testlerin ön şartı olan normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir (Kline, 2011). Yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde; ağızdan ağıza iletişim (WOM) ölçeğinde "wom12" ve "wom13" isimli ifadelerin ortak varyans (communalities) değerleri 0,5'in altında olduğundan (sırasıyla ,473 ve ,420) ve bu ifadeler açıklanan toplam varyansı düşürdüğünden (%47,34) dolayı ölçüm modelinden çıkartılmıştır. Ayrıca tekrar ziyaret niyeti ölçeğinde "niyet14" isimli ifadenin ortak varyans (communalities) değeri 0,5'in altında (,198) gerçekleştiğinden ve açıklanan toplam varyansı düşürdüğünden (%49,32) dolayı ölçüm modelinden çıkartılmıştır. İlgili ifadelerin çıkartılması ile elde edilen modelde tüm değişkenlerde KMO Measure of Sampling Adequacy \geq ,500 ve Bartlett's Test of Sphericity \leq ,000 olarak gerçekleşmiş olup değerler literatürde kabul edilebilir olarak belirtilen aralıktadır (Field, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2007). Ayrıca açıklanan toplam varyans değerleri \geq %50 ve faktör yükleri \geq ,50 gerçekleşmiş olup bu değerler literatürde belirtilen eşik değerlerin üzerindedir (Merenda, 1997; Hair vd., 1998). Son olarak ölçüm modelinin güvenilirliğine yönelik Cronbach's Alpha değerleri \geq ,61 olarak elde edilmiş olup güvenilir kabul edilen aralıkta yer almaktadır (Taber, 2018). Ölçüm modelinin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edildikten sonra özgünlük, gastronomi deneyimi, ağızdan ağıza iletişim ve tekrar ziyaret niyeti arasındaki ilişkilerin anlaşılması amacıyla çok değişkenli korelasyon analizi yapılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Korelasyon Analizine Yönelik Bulgular

Değişken	Özgünlük	Gastronomi Deneyimi	WOM	Tekrar Ziyaret Niyeti
Özgünlük	1			
Gastronomi Deneyimi	,737**	1		
WOM	,629**	,700**	1	
Tekrar Ziyaret Niyeti	,667**	,730**	,651**	1

** : p<,001

Tablo 3 incelendiğinde özgünlük, gastronomi deneyimi, ağızdan ağıza iletişim ve tekrar ziyaret niyeti arasında anlamlı ilişkiler (p<,001) bulunmaktadır. En büyük ilişkinin özgünlük ile gastronomi deneyimi arasında (r=,737; p<,001) olduğu, bunu sırasıyla gastronomi deneyimi ile tekrar ziyaret niyeti arasındaki (r=,730; p<,001), gastronomi deneyimi ile WOM arasındaki (r=,700; p<,001), özgünlük ile tekrar ziyaret niyeti arasındaki (r=,667; p<,001), WOM ile tekrar ziyaret niyeti arasındaki (r=,651; p<,001) ve özgünlük ile WOM arasındaki (r=,629; p<,001) ilişki takip etmektedir. Araştırmada hipotezlerin test edilmesi amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizleri uygulanmıştır. Özgünlüğün gastronomi deneyimi üzerindeki etkisine yönelik bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Özgünlüğün Gastronomi Deneyimi Üzerindeki Etkisi

Model	B	β	t	Sig	VIF
(Sabit)	1,337		8,436	,000	
Özgünlük	,707	,737	18,491	,000	1,000

Bağımlı Değişken: Gastronomi Deneyimi

$R^2=,544$; Düzeltilmiş $R^2=,542$; $F=341,916$; $p=,000$; $df=1$; Durbin-Watson=1,981

Tablo 4 incelendiğinde VIF değerinin kabul edilebilir değer olan 5'ten küçük olduğu görülmektedir (Hair vd., 2019). Özgünlüğün gastronomi deneyimine etkisini ölçen model anlamlıdır ($F=341,916$; $R^2=,542$; $p=,000$). Buna göre özgünlük gastronomi deneyimini anlamlı düzeyde pozitif etkilemektedir ($\beta=,737$; $p=,000$). Hair vd. (2010)'e göre ,50 üzerindeki R^2 değeri orta düzeyde açıklanma oranıdır. Özgünlük ve gastronomi deneyiminin ağızdan ağıza iletişim (WOM) üzerindeki etkisine yönelik bulgular Tablo 5'te raporlanmıştır.

Tablo 5. Özgünlük ve Gastronomi Deneyiminin WOM Üzerindeki Etkisi

Model	B	β	t	Sig	VIF
(Sabit)	,390		1,744	,082	
Özgünlük	,292	,248	4,079	,000	2,191
Gastronomi Deneyimi	,635	,517	8,513	,000	2,191

Bağımlı Değişken: WOM

$R^2=,518$; Düzeltilmiş $R^2=,515$; $F=153,735$; $p=,000$; $df=2$; Durbin-Watson=1,750

Tablo 5'e göre özgünlük ve gastronomi deneyiminin WOM üzerindeki etkisini ölçen model anlamlıdır ($F=153,735$; $R^2=,515$; $p=,000$). Modele göre özgünlük WOM'u anlamlı düzeyde pozitif etkilemektedir ($\beta=,248$; $p=,000$). Ayrıca gastronomi deneyiminin WOM üzerindeki etkisi anlamlı ve pozitifdir ($\beta=,517$; $p=,000$). Gastronomi deneyiminin WOM üzerindeki etkisinin, özgünlüğe kıyasla daha yüksek olması dikkat çekmektedir. Özgünlük ve gastronomi deneyiminin tekrar ziyaret niyeti üzerindeki etkisine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Özgünlük ve Gastronomi Deneyiminin Tekrar Ziyaret Niyeti Üzerindeki Etkisi

Model	B	β	t	Sig	VIF
(Sabit)	,539		2,767	,006	
Özgünlük	,305	,282	4,904	,000	2,191
Gastronomi Deneyimi	,591	,523	9,099	,000	2,191

Bağımlı Değişken: Tekrar Ziyaret Niyeti

$R^2=,569$; Düzeltilmiş $R^2=,566$; $F=189,151$; $p=,000$; $df=2$; Durbin-Watson=2,109

Tablo 6'ya bakıldığında özgünlük ve gastronomi deneyiminin tekrar ziyaret niyeti üzerindeki etkisine yönelik modelin anlamlı olduğu görülmektedir ($F=189,151$; $R^2=,566$; $p=,000$). Özgünlük tekrar ziyaret niyetini anlamlı düzeyde pozitif ($\beta=,282$; $p=,000$) ve gastronomi deneyimi tekrar ziyaret niyetini anlamlı düzeyde pozitif ($\beta=,523$; $p=,000$) etkilemektedir. Ayrıca gastronomi deneyiminin tekrar ziyaret niyeti üzerindeki etkisi, özgünlüğe göre daha yüksektir.

Elde edilen bulgular kapsamında H1, H2, H3, H4 ve H5 hipotezleri kabul edilmiştir. Özgünlük gastronomi deneyimini, ağızdan ağıza iletişimi ve tekrar ziyaret niyetini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca gastronomi deneyiminin ağızdan ağıza iletişim ve tekrar ziyaret niyeti üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Birçok turistin odak noktası “görülmesi gereken” anlayışından “deneyimlenmesi gereken” anlayışına doğru evrilmiştir. Dolayısıyla turistler anlamlı ve akılda kalıcı deneyimler yaşamak istemektedir (Kim vd., 2012; Goolaup vd., 2018). Deneyimlenmesi gereken turistik ürünler arasında, somut olmayan kültürel unsurlar başta yer almaktadır. Yiyecek içecek deneyimi de somut olmayan kültürel ürünler olarak değerlendirilmektedir. Buna göre turistler yerel kültüre ait yiyecek içecekleri tüketerek kendine has ve akılda kalıcı bir deneyim yaşamak istemektedirler. Öte yandan her ne kadar turistler kendine has özellikleri bulunan özgün yiyecekleri denemek isteseler de kendilerine yabancı yiyecek içecekleri güvensiz hissettikleri ve beslenme alışkanlıklarına hitap etmediği için tüketmek istemeyerek çelişkili bir durumun oluşmasına neden olabilirler (Anton vd., 2019). Dolayısıyla yerel

yiyeceklerin özgünlüğünün ve sunmuş olduğu deneyimin davranışa etkisinin anlaşılması gerekmektedir.

2015 yılında UNESCO'nun Yaratıcı Şehirler Ağı'na dâhil edilerek "gastronomiyi tarihle harmanlayan şehir" unvanını kazanan Gaziantep (Akın ve Bostancı, 2017); sahip olduğu kültürel çeşitlilik, dini inanışlar ve yemek kültürünün zenginliği ile ön plana çıkmaktadır. Nitekim Gaziantep, bulunduğu coğrafi konum ve tarihi geçmişi sayesinde, kültürün birçok ögesini barındıran önemli bir kent olarak öne çıkmakta; mutfak kültürü ise bu zengin kültürel yapının önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Hökelekli, 2024). Bu doğrultuda, yapılan bu çalışmanın amacı Gaziantep'e gelen yabancı ziyaretçilerin bu bölgenin yiyecek içeceklerinden algıladıkları özgünlüğün ve gastronomi deneyiminin ağızdan ağıza iletişim ve tekrar ziyaret niyeti üzerindeki etkisinin araştırılmasıdır. Bu kapsamda Gaziantep'e gelen 289 yabancı ziyaretçiden anket vasıtasıyla veri toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edilmiş ve verilerin normal dağılıma sahip olduğu, geçerlilik ve güvenilirlik şartlarını karşıladığı tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen genel bulgulara bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun erkek, 21-35 yaş aralığında, bekâr, lisans mezunu, özel sektör çalışanı ve 1201-2300 \$ arasında gelire sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcılar en çok Avrupa bölgesinden gelmiştir. Katılımcıların değişkenleri değerlendirmeleri incelendiğinde tekrar ziyaret niyetinin en yüksek ortalama ile değerlendirildiği; bunu WOM, gastronomi deneyimi ve özgünlüğün takip ettiği görülmektedir. Tüm değişkenlerin ortalamaları 4'ün üzerinde olup oldukça olumlu değerlendirilmiştir.

Yapılan regresyon analizleri sonuçlarına göre özgünlük gastronomi deneyimini, ağızdan ağıza iletişimi ve tekrar ziyaret niyetini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca gastronomi deneyiminin ağızdan ağıza iletişim ve tekrar ziyaret niyeti üzerinde olumlu etkisi tespit edilmiştir. Buna göre ziyaretçilerin Gaziantep'teki yerel yiyeceklerden algıladıkları özgünlük, akılda kalıcı ve anlamlı gastronomi deneyiminin oluşmasını sağlamaktadır. Gastronomi deneyimi ise ağızdan ağıza iletişimi ve tekrar ziyaret niyetini olumlu etkilemektedir. Nitekim yiyeceklerden algılanan özgünlük direkt olarak da ağızdan ağıza iletişimi ve tekrar ziyaret niyetini olumlu etkilemektedir. Öte yandan araştırma sonuçlarına göre en büyük etki özgünlük ve gastronomi deneyimi arasında meydana gelmektedir. Ayrıca gastronomi deneyiminin, ağızdan ağıza iletişim ve tekrar ziyaret niyetine olan etkisi özgünlüğe kıyasla daha yüksektir.

Elde edilen bulgular literatürdeki çalışmaları destekler niteliktedir:

- Bir destinasyonda sunulan ve ziyaretçilerin deneyimlediği yerel yiyecekler gelecekte destinasyonu tekrar ziyaret etme ve başkalarına destinasyonu ziyaret etmeleri konusunda tavsiyelerde bulunma (WOM) davranışlarının oluşumunda etkili olmaktadır (Barnes vd., 2016; Stone vd., 2019).
- Gastronomi deneyiminin tekrar ziyaret etme niyetini etkilediği belirlenmiştir (Yuan ve Wu 2008; Deligöz, 2016; Eren ve Demir, 2019).
- Konaklıoğlu ve Algül (2022)'e göre turizmde temel ihtiyaç olan yiyecek ve içecek tüketimi destinasyonu tercihlerinde ve bir destinasyonu tekrar ziyaret etmede oldukça önemlidir.
- Kozak ve Rimmington (2000), ziyaretçilerin işletmeden memnun ayrılmasının aynı yeri tekrar tercih etmesi ya da ziyaret edecek kişileri etkileyerek destinasyonun çekiciliğini artırmasını sağladığını belirtmiştir.
- Kültürel kimliğin oluşumunda da etkili olan özgün yiyecekler gastronomi turizminin temelini oluşturarak diğer turizm türlerine de katkı yapmaktadır (Hillel vd., 2013; Ellis vd., 2018).

Araştırmada elde edilen sonuçlar kapsamında birtakım öneriler sunulabilir:

Yapılan turistik tanıtım faaliyetlerinde Gaziantep bölgesinin özgün yemek kültürü işlenmelidir. Gaziantep'teki yiyecek içecek işletmeleri menülerinde bölgeye özgün nitelik taşıyan ürünlere yer vermelidir. Özellikle kendine has nitelikleri ile coğrafi işaret almış ürünler ön plana çıkartılmalıdır. Nitekim Karataş ve Akay (2024), yaptıkları çalışmada yöreye has coğrafi işaretli ürünlerin ve lezzetlerin ilgi çektiği ve tanındığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Suna ve Uçuk (2018)'e göre Gaziantep'in coğrafi işaret ile tescil edilmiş ürünlere sahip olması gastronomik kimlik

oluşturmasında büyük ölçüde önemlidir ve gastronomik kimlik destinasyon pazarlamasını olumlu etkilemektedir.

Yerel yönetimler ve işletmeler bölgeye özgü yemek tariflerinin turistlere sunulması ve öğretilmesi amacıyla özgün yemeklere yönelik atölyeler (workshop) düzenleyebilir, bu sayede ziyaretçilerin bu lezzetleri bizzat deneyimlemesi sağlanabilir. Ayrıca yıllık veya mevsimlik olarak düzenlenecek özgün yemek festivallerine önem verilmelidir. Nitekim yemek festivalleri ziyaretçilerin bölgenin mutfağını toplu bir deneyimle keşfetmesini sağlar. Öte yandan Gaziantep'e özgü şeflerin ve geleneksel pişirme yöntemlerinin tanıtıldığı gastronomi etkinliklerine önem verilmelidir. Yerel yemeklerin geleneksel yöntemlerle sunulduğu etkinlikler, turistlere özgün bir kültürel atmosfer sunarak gastronomi deneyimini geliştirebilir. Seyahat acentaları Gaziantep'e yönelik keşfedilmesi gereken özgün yemek duraklarını içeren yemek rotası ve geziler oluşturabilir, böylece turistlerin geleneksel lezzetleri yerinde deneyimlemesine olanak tanınabilir. Yiyecek içecek işletmelerinde yemeklerin tarihçesini, efsanelerini ve kültürel anlamlarını anlatan hikâyelerle ziyaretçilere derin bir deneyim sunulabilir.

Bu öneriler ışığında, Gaziantep'in ziyaretçilere sunmuş olduğu özgün yemekler ve gastronomik deneyimler sayesinde turistler, yalnızca yemek değil, derin bir kültürel deneyimle bölgeyi keşfedebilir. Böylece ziyaretçilerin ağızdan ağıza iletişim ve tekrar ziyaret niyetlerinin oluşmasına katkı yapılabilir. Sonuç olarak Gaziantep'in turistik potansiyeli geliştirilirken, yerel kültürün korunmasına ve tanıtılmasına da katkı sağlanabilir.

Yapılan bu çalışma 15-23 Haziran 2024 tarihleri arasında, Gaziantep'i ziyaret eden ve Gaziantep yemeklerini tüketmiş yabancı ziyaretçilerden toplanan veriler ile sınırlıdır. Bu konuda yapılması planlanan gelecek çalışmalar, gastronomi turizmi ile ön plana çıkan farklı bölgelerde yürütülebilir, daha büyük örneklem alınabilir, veri toplama süreci daha uzun bir zaman diliminde gerçekleştirilebilir, yabancı ziyaretçiler arasında (örneğin geldikleri bölgeye göre) karşılaştırma yapılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

1. yazarın katkı oranı %50, 2. yazarın katkı oranı ise %50'dir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Abubakar, A. M., Ilkan, M., Al-Tal, R. M., & Eluwole, K. K. (2017). eWOM, revisit intention, destination trust and gender. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 31, 220-227.
- Adongo, C., Anuga, S. & Dayour, F. (2015). Will they tell others to taste? International tourists' experience of Ghanaian cuisines. *Tourism Management Perspectives*, 15, 57-64.
- Ağcakaya, H., & Can, İ. I. (2019). Somut olmayan kültürel miras kapsamında mutfak kültürünün sürdürülebilirliği: Türkiye'deki gastronomi müzeleri örneği. *Gastroia: Journal of Gastronomy and Travel Research*, 3(4), 788-804.
- Akın, N., & Bostancı, B. (2017). Unesco yaratıcı şehirler ağı kapsamında Gaziantep: Mevcut raporlar bağlamında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(19), 110-124.

- Antón, C., Camarero, C., Laguna, M., & Buhalis, D. (2019). Impacts of authenticity, degree of adaptation and cultural contrast on travellers' memorable gastronomy experiences. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 28(7), 743-764.
- Atasoy, B. (2019). Destinasyon Tercihinde Bir Motivasyon Faktörü Olarak Gastronomi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı.
- Ateş, A. (2008). Otel İşletmelerinde Yöneticilerin İş Etiğine Yaklaşımları ve İzmir İlinde Dört ve Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Babat, D. (2015). Gaziantep'in Turistik Mekanları. R. Yarullina Yıldırım (Ed.), *Fırat'tan Volga'ya Medeniyetler Köprüsü* içinde (s. 137-149). Adıyaman Üniversitesi Yayınları.
- Baker, D. A., & Crompton, J. L. (2000). Quality, satisfaction and behavioral intentions. *Annals of tourism research*, 27(3), 785-804.
- Barnes, S. J., Mattsson, J., & Sørensen, F. (2016). Remembered experiences and revisit intentions: A longitudinal study of safari park visitors. *Tourism Management*, 57, 286-294.
- Başar, B., & Baydeniz, E. (2022). Algılanan hizmet kalitesinin müşteri sadakati ve tekrar ziyaret etme niyetine etkisi: Somut olmayan kültürel miras unsuru olan Türk kahvesi örneği. *Tourism and Recreation*, 4(1), 1-12.
- Chang, R. C., Kivela, J., & Mak, A. H. (2011). Attributes that influence the evaluation of travel dining experience: When East meets West. *Tourism Management*, 32(2), 307-316.
- Chen, Q., & Huang, R. (2021). Understanding the role of local food in sustaining Chinese destinations. In *Current Issues in Asian Tourism: Volume II* (pp. 171-187). Routledge.
- Chhabra, D., Healy, R., & Sills, E. (2003). Staged authenticity and heritage tourism. *Annals of tourism research*, 30(3), 702-719.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences (3rd edition)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deligöz, K. (2016). *Deneyimsel Pazarlama*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demirağ, B., Çavuşoğlu, S., Dağ, K., & Paksoy, S. (2022). Elektronik Ağızdan Ağıza İletişimin Turizm Destinasyon Seçimi Üzerindeki Etkisi: Planlı Davranış Teorisi Bağlamında Bir İnceleme. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 421-435.
- Demirses, İ., Bayrak, D., Kement, Ü., & Köksal, G. (2023). Gastronomi Deneyimi Üzerine Bibliyometrik Bir Araştırma. *Journal of Hospitality and Tourism Issues*, 5(2), 87-104.
- Ek, R., Larsen, J., Hornskov, S. B., & Mansfeldt, O. K. (2008). A dynamic framework of tourist experiences: Space-time and performances in the experience economy. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 8(2), 122-140.
- Ellis, A., Park, E., Kim, S., & Yeoman, I. (2018). What is food tourism? *Tourism Management*, 68, 250-263.

- Eren, S., & Demir, Ö. (2019). Turistik restoranlarda geleneksel tatlıların kullanımının çevrimiçi gastronomi imajı ve gastronomi deneyimi ile ilişkileri üzerine bir araştırma. *4. Uluslararası Gastronomi Turizmi Araştırmaları Kongresi*. 19-21 Eylül 2019, Nevşehir.
- Erol, N., & Hassan, A. (2013). Türkiye'ye gelen turist sayısı ile elde edilen turizm gelirlerinin Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre karşılaştırmalı analizi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 1(2), 3-14.
- Everett, S., & Aitchison, C. (2008). The role of food tourism in sustaining regional identity: A case study of Cornwall, South West England. *Journal of Sustainable Tourism*, 16(2), 150-167.
- Field, A. (2000). *Discovering Statistics using SPSS for Windows*. London – Thousand Oaks – New Delhi: Sage publications.
- Gökırmaklı, Ç., Balcı, F., Bayram, M., Kaplan, M., Bayram, Ö., & Tiryakioğlu, A. (2017). Gaziantep'in bazı geleneksel lezzetlerinin tarihsel gelişimi. *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 5(4), 59-69.
- Goolaup, S., Solér, C., & Nunkoo, R. (2018). Developing a theory of surprise from travelers' extraordinary food experiences. *Journal of Travel Research*, 57(2), 218–231.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis (7th ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hair, J. F., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). Rethinking some of the rethinking of partial least squares. *European Journal of Marketing*, 53(4), 566-584.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. (1998). *Multivariate Data Analysis, (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hall, C. M., & Mitchell, R. D. (2005). Gastronomic tourism: Comparing food and wine tourism experience. In M. Novelli (Ed.), *Niche tourism: Contemporary issues, trends and cases* (pp. 73–88). Oxford, UK: Elsevier.
- Hillel, D., Belhassen, Y., Shani, A. (2013). What makes a gastronomic destination attractive? Evidence from the Israeli Negev. *Tourism Management*, 36, 200-209.
- Hökelekli, N. A. (2024). Yiyecek Deneyimi, Destinasyon Yiyecek İmajı, Elektronik Ağızdan Ağıza İletişim ve Tekrar Ziyaret Niyeti Arasındaki ilişkiler: Gaziantep Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlban, M. O., Bezirgan, M., & Çolakoğlu, F. (2016). Termal otellerde algılanan hizmet kalitesi, memnuniyet ve davranışsal niyetler arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Edremit örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 27(2), 181-194.
- Karataş, Ö., & Akay, E. (2024). Gastro-turistlerin seyahat motivasyonlarında coğrafi işaretli ürünlerin yeri: Gaziantep örneği. *Bitlis Eren Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 184-199.
- Kaşlı, M., Demirci, B. & Kement, Ü. (2014). Gastronomik Deneyimlerin Tekrar Ziyaret Niyetine Etkisi: Eskişehir Örneği, *15. Ulusal Turizm Kongresi Bildiriler Kitabı*, Ankara.
- Kaya, Ş., & Sormaz, Ü. (2019). Yiyecek içecek işletmelerinde yöresel mutfak uygulamaları: Gaziantep örneği. *Gastroia: Journal of Gastronomy and Travel Research*, 3(2), 304-323.

- Kim, A. K., & Brown, G. (2012). Understanding the relationships between perceived travel experiences, overall satisfaction, and destination loyalty. *Anatolia*, 23(3), 328-347.
- Kim, J. H., Ritchie, J. R. B., & McCormick, B. (2012). Development of a scale to measure memorable tourism experiences. *Journal of Travel Research*, 51(1), 12-25.
- Kivela, J., & Crotts, J. C. (2006). Tourism and gastronomy: Gastronomy's influence on how tourists experience a destination. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 30(3), 354-377.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling (5th ed.)*. New York: The Guilford Press.
- Koçoğlu, C. M. (2019). Yerli turistlerin gastronomi turizmine yönelik tutumlarının demografik özellikler açısından incelenmesi: Gaziantep örneği. *Gastroia: Journal of Gastronomy and Travel Research*, 3(2), 366-380.
- Konaklıoğlu, E., & Algül, F. (2022). Turistlerin gıda neofobisi ve gıda çeşitlilik arayışının destinasyonu tekrar ziyaret etme niyeti ile ilişkisinin belirlenmesi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, 25(1), 120-144.
- Kozak, M., & Rimmington, M. (2000). Tourist satisfaction with Mallorca, Spain, as an off-season holiday destination. *Journal of travel research*, 38(3), 260-269.
- Küçükkömürler, S., Şirvan, N. B., & Sezgin, A. C. (2018). Dünyada ve Türkiye’de gastronomi turizmi. *Uluslararası Turizm Ekonomi ve İşletme Bilimleri Dergisi*, 2(2), 78-85.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2022). Yıllık Bültenler. <https://yigm.ktb.gov.tr/Eklenti/111370,2022yilliksinirbultenxlsx.xlsx?0>
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2023). Yıllık Bültenler. <https://yigm.ktb.gov.tr/Eklenti/122231,2023yilliksinirbultenxlsx.xlsx?0>
- Lai, I. K. W., Liu, Y., & Lu, D. (2021). The effects of tourists’ destination culinary experience on electronic word-of-mouth generation intention: the experience economy theory. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 26(3), 231-244.
- Lee, J., & Beeler, C. (2009). An investigation of predictors of satisfaction and future intention: Links to motivation, involvement, and service quality in a local festival. *Event management*, 13(1), 17-29.
- Li, F., Wen, J., & Ying, T. (2018). The influence of crisis on tourists’ perceived destination image and revisit intention: An exploratory study of Chinese tourists to North Korea. *Journal of Destination Marketing & Management*, 9, 104-111.
- Li, X., Petrick, J. F. & Zhou, Y. (2008). Towards a conceptual framework of tourists’ destination knowledge and loyalty. *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, 8(3), 79-96.
- Long, L. M. (2004). Culinary tourism: A folkloristic perspective on eating and otherness. In L. M. Long (Ed.), *Culinary tourism* (pp. 20-50). Lexington, KY: The University Press of Kentucky.
- Lunchaprasith, T., & Macleod, D. (2018). Food tourism and the use of authenticity in Thailand. *Tourism Culture & Communication*, 18(2), 101-116.
- McKercher, B., & Denizci Guillet, B. (2011). Are tourists or markets destination loyal? *Journal of Travel Research*, 50(2), 121-132.

- McKercher, B., Okumus, F., & Okumus, B. (2008). Food tourism as a viable market segment: It's all how you cook the numbers!. *Journal of travel & tourism marketing*, 25(2), 137-148.
- Mercadé Melé, P., Molina Gómez, J., & Sousa, M. J. (2020). Influence of sustainability practices and green image on the re-visit intention of small and medium-size towns. *Sustainability*, 12(3), 930.
- Merenda, P. F. (1997). A guide to the proper use of factor analysis in the conduct and reporting of research: Pitfalls to avoid. *Measurement and Evaluation in counseling and Development*, 30(3), 156-164.
- Ng, S. I., Lee, J. A., & Soutar, G. N. (2007). Tourists' intention to visit a country: The impact of cultural distance. *Tourism Management*, 28(6), 1497-1506.
- Pratminingsih, S. A., Rudatin, C. L., & Rimenta, T. (2014). Roles of motivation and destination image in predicting tourist revisit intention: A case of Bandung-Indonesia. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 5(1), 19.
- Quan, S., & Wang, N. (2004). Towards a structural model of the tourist experience: An illustration from food experiences in tourism. *Tourism Management*, 25(3), 297-305.
- Ramkissoon, H., & Uysal, M. S. (2018). Authenticity as a value co-creator of tourism experiences. *Creating Experience Value in Tourism*, 3, 98-109.
- Sabbağ, Ç. (2015). Gaziantep Yeme İçme Kültürü. R. Yarullina Yıldırım (Ed.), *Fırat'tan Volga'ya Medeniyetler Köprüsü* içinde (s. 199-217). Adıyaman Üniversitesi Yayınları.
- Sarıgül, S., & Ayyıldız, T. (2022). Restoranlarda algılanan hizmet kalitesinin müşteri tatmini ve tekrar ziyaret etme niyeti üzerine etkisi. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 628-644.
- Setiawan, P. Y., Purbadharmaja, I. B. P., Widanta, A. A. B. P., & Hayashi, T. (2021). How electronic word of mouth (e-WOM) triggers intention to visit through destination image, trust and satisfaction: The perception of a potential tourist in Japan and Indonesia. *Online Information Review*, 45(5), 861-878.
- Sims, R. (2009). Food, place and authenticity: local food and the sustainable tourism experience. *Journal of Sustainable Tourism*, 17(3), 321-336.
- Soonsan, N., Sukhabot, S., & Phakdee-Auksorn, P. (2023). Understanding the relationship between gastronomic experience, satisfaction, and revisit intention. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 44(2), 585-592.
- Soper, D. S. (2024). A-priori Sample Size Calculator for Multiple Regression. <https://www.danielsoper.com/statcalc>
- Stone, M. J., Migacz, S., Wolf, E. (2019). Beyond the journey: The lasting impact of culinary tourism activities. *Current Issues in Tourism*, 22(2), 147-152.
- Stylos, N., Vassiliadis, C. A., Bellou, V., & Andronikidis, A. (2016). Destination images, holistic images and personal normative beliefs: Predictors of intention to revisit a destination. *Tourism management*, 53, 40-60.
- Suna, B., & Uçuk, C. (2018). Coğrafi işaret ile tescil edilmiş ürüne sahip olmanın destinasyon pazarlamasına etkisi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6(3), 100–118.

- Sutton, D. E. (2001). *Remembrance of repasts: An anthropology of food and memory*. Berg Publishers.
- Şengül, S. & Türkay, O. (2016). Akdeniz mutfak kültürünün gastronomi turizmi bağlamında değerlendirilmesi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 4(Special Issue-1), 86-99.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA* (Vol. 724). Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296.
- Tsai, C. T. S., & Wang, Y. C. (2017). Experiential value in branding food tourism. *Journal of Destination Marketing & Management*, 6(1), 56-65.
- Türkay, O. & Genç, K. (2017). Gastronomi turizmi. Saruışık, M. (Ed.), *Tüm yönleriyle gastronomi bilimi* içinde (224). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uçuk, C., & Kayran, M. (2020). Gaziantep mutfağının tarihsel gelişimi: Milli mücadele döneminde Gaziantep'te yeme içme faaliyetleri. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 258-272.
- Umur, M. (2015). Destinasyon İmajı ve Destinasyon Kişiliğinin, Ziyaretçi Memnuniyeti ve Geleceğe Yönelik Ziyaretçi Davranışı Üzerine Etkisi: Kapadokya Örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Unur, K. & M. A. Kınıklı (2020). Otel müşterilerine yönelik deneyimsel pazarlamanın memnuniyete etkisi: Kapadokya örneği. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi* 17(3), 378-393.
- Wang, J., Wang, S., Xue, H., Wang, Y., & Li, J. (2018). Green image and consumers' word-of-mouth intention in the green hotel industry: The moderating effect of Millennials. *Journal of Cleaner Production*, 181, 426-436.
- Yeoman, I., McMahon-Beattie, U., Fields, K., Albrecht, J. N., & Meethan, K. (2015). *The future of food tourism*. Bristol, UK: Channel View Publications.
- Yıldız, Ç. (2015). Gaziantep'te Kültürel Hayat. R. Yarullina Yıldırım (Ed.), *Fırat'tan Volga'ya Medeniyetler Köprüsü* içinde (ss. 193-198). Adıyaman Üniversitesi Yayınları.
- Yılmaz, A., Güven, E. Ö., & Gülşen, K. (2020). Destinasyon pazarlamasında gastronomik marka imajına yönelik bir araştırma. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 3226-3248.
- Yordam, S. (2021). Algılanan otantiklik, yiyecek deneyimi ve davranışsal niyet ilişkisi: Alaçatı ot festivali örneği, *OCAK: Türk Mutfak Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 45-53.
- Yuan, Y. H. E., & Wu, C. K. (2008). Relationships among experiential marketing, experiential value, and customer satisfaction. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 32(3), 387-410.
- Zhang, T., Chen, J., Hu, B. (2019). Authenticity, quality, and loyalty: Local food and sustainable tourism experience. *Sustainability*, 11(12), 3437.

Extended Abstract

Introduction

The focus of many tourists has evolved from "must-see" to "must-experience". Therefore, tourists want to have meaningful and memorable experiences (Kim et al., 2012; Goolaup et al., 2018). Among the touristic products that need to be experienced, intangible cultural elements come first. Food and beverage experiences are also considered intangible cultural products. Accordingly, tourists want to have a unique and memorable experience by consuming local cultural food and beverages. On the other hand, although tourists want to try authentic foods with their own characteristics, they may not want to consume foreign food and beverages because they feel unsafe and do not appeal to their eating habits, which may create a contradictory situation (Anton et al., 2019).

Gastronomy has an impact on the experiences of tourists visiting a tourism destination and constitutes an important part of the tourism experience (Kivela & Crofts, 2006). Local foods are among the important attraction elements of that region, such as climate, accommodation and landscape (McKercher et al., 2008). Since food appeals to people's many senses, food comes to the fore in creating memorable experiences (Sutton, 2001). In this context, local foods offered in a destination and experienced by visitors affect the behavior of revisiting the destination and recommending it to others (WOM). Eating and drinking behavior during travel is one of the factors that affects people's travel experiences and makes the trip memorable (Stone et al., 2019).

Gastronomy experience are thought to be effective on visitors' behavior, decisions and attitudes. In addition, the general evaluations made by visitors as a result of their experiences can also be effective in their future decisions or behavioral intentions. In tourism, behavioral intentions can be measured as the intention to revisit a destination or recommend it to others (Baker & Crompton, 2000). In the gastronomy experience, repeating the experience, revisiting the same destination, and eating previously experienced dishes again is an important motivation (Anton et al., 2019). Therefore, it is necessary to understand the authenticity of local foods and the effect of the experience they offer on behavior.

Method

The aim of the study is to investigate the effect of authenticity and gastronomy experience on word of mouth and revisit intention. In this direction, quantitative research and survey technique were used in the study. The population of the research consists of foreign travelers visiting the Gaziantep region. The sample consists of foreign travelers who have experienced Gaziantep cuisine within the scope of purposeful sampling. Data was collected from 289 travelers who visited the Gaziantep region and experienced the food of this region, through a survey form.

The following hypotheses were tested in the study:

- H1: Authenticity has a positive effect on gastronomic experience.
- H2: Authenticity has a positive effect on word-of-mouth.
- H3: Gastronomy experience has a positive effect on word-of-mouth.
- H4: Authenticity has a positive effect on revisit intention.
- H5: Gastronomy experience has a positive effect on revisit intention.

The data collected within the scope of the research were first defined in the SPSS (Statistical Package for Social Sciences) program and frequency analysis was conducted for demographic findings. Afterwards, skewness and kurtosis values related to the normal distribution of the data were examined; It was understood that the data had a normal distribution. Then, analyzes were made for the validity and reliability of the data; multivariate correlation and multiple linear regression analyzes were applied. The findings were reported and the hypotheses were tested.

Findings

Considering the general findings of the research, it is seen that the majority of the participants are male, between the ages of 21-35, single, have a bachelor's degree, are private sector employees and have an income between \$1201-2300. Additionally, most of the participants came from the European region. When the participants' evaluations of the variables were examined, it is seen that all variables included in the research are evaluated with a very high average (>4). In particular, the revisit scale is the highest evaluated variable with an average of 4.29. This is followed by WOM with 4.27; It is followed by gastronomy experience with 4.23 and authenticity with 4.10.

The skewness values of the data obtained were within the range of ± 2 and the kurtosis values were within the range of ± 3 , and it can be said that the data had a normal distribution, which is a prerequisite for parametric tests (Kline, 2011). In the resulting model, KMO Measure of Sampling Adequacy $\geq .500$ and Bartlett's Test of Sphericity $\leq .000$ in all variables, and the values are within the range stated as acceptable in the literature (Field, 2000; Tabachnick and Fidell, 2007). In addition, the total variance values explained were $\geq 50\%$ and the factor loadings were $\geq .50$, and these values are above the threshold values stated in the literature (Merenda, 1997; Hair et al., 1998). Finally, Cronbach's Alpha values for the reliability of the measurement model were obtained as $\geq .61$, which is within the range considered reliable (Taber, 2018).

Multiple linear regression analyzes were applied to test the hypotheses in the research. According to the results of the regression analyses, authenticity positively affects the gastronomy experience, word-of-mouth and revisit intention. In addition, a positive effect of gastronomy experience on word-of-mouth and revisit intention was determined. Within the scope of the findings, hypotheses H1, H2, H3, H4 and H5 were accepted. Authenticity positively affects the gastronomy experience, word-of-mouth and revisit intention. In addition, gastronomy experience has a positive effect on word-of-mouth and revisit intention.

Conclusion

According to the results of the regression analyses, authenticity positively affects gastronomy experience, word of mouth and revisit intention. In addition, it has been determined that gastronomy experience has a positive effect on word of mouth and revisit intention. Accordingly, the authenticity perceived by travelers from local foods in Gaziantep ensures the formation of a memorable and meaningful gastronomy experience. Gastronomy experience positively affects word of mouth and revisit intention. In fact, the authenticity perceived from food directly affects word of mouth and revisit intention positively. On the other hand, according to the research results, the greatest effect occurs between authenticity and gastronomy experience. In addition, the effect of gastronomy experience on word of mouth and revisit intention is higher than authenticity.

The authenticity that travelers perceive from the local foods in Gaziantep creates a memorable and meaningful gastronomic experience. Gastronomy experience positively affects word of mouth and revisit intention. Also, the authenticity perceived from food directly positively affects word of mouth and revisit intention. The findings support the studies in the literature (Kozak & Rimmington, 2000; Yuan & Wu 2008; Barnes et al., 2016; Deligöz, 2016; Eren & Demir, 2019; Stone et al., 2019; Konaklıoğlu & Algül, 2022). On the other hand, according to the research results, the biggest effect occurs between authenticity and gastronomy experience. In addition, the impact of gastronomy experience on word of mouth and revisit intention is higher than authenticity.

Yeni Medya Çağında Kültürel Diplomasi: Etkileşim, İmaj ve Algı Yönetimi

Ahmet KOÇYİĞİT
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
ahmetkocyigit@ohu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-1276-1128

Mahmut KUTLU
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
mahmudsami3@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5047-4234

Abdulkahim Bahadır DARI
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/Yalova Üniversitesi
abahadir.dari@manas.edu.kg
aldulkahim.dari@yalova.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-3525-5823

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1511171
Geliş Tarihi: 05.07.2024	Revize Tarihi: 23.08.2024
	Kabul Tarihi: 23.11.2014

Atf Bilgisi

Koçyigit, A., Kutlu, M. ve Dari, A. B. (2024). Yeni medya çağında kültürel diplomasi: etkileşim, imaj ve algı yönetimi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 708-727.

ÖZ

Kültürel diplomasi, ülkelerin yumuşak güç stratejilerinin önemli bir bileşenidir. Bu faaliyetler uluslararası ilişkilerde olumlu bir imaj oluşturma, kültürel değerleri tanıtmaya ve ülkeler arası diyalogu güçlendirme amacı taşımaktadır. Günümüzde yeni medya, özellikle sosyal medya platformları, kültürel diplomasi uygulamalarında önemli bir araç haline gelmiştir. Dünyada en çok kullanılan sosyal medya araçlarının üst sıralarında yer alan X platformu kurumların, şirketlerin ve Sivil Toplum Kuruluşlarının (STK) iletişim, etkileşim ve imaj çalışmalarında sıklıkla kullandığı araçların başında gelmektedir. Bu bağlamda bu çalışma yeni medya çağında kültürel diplomasi rolü ve etkisi etrafında örgütlenmektedir. Çalışmada, Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığının resmi X hesabından elde edilen veriler doğrultusunda Bakanlığın kültürel diplomasi, etkileşim, imaj ve algı yönetimi stratejilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Ayrıca, Bakanlığın X üzerinden yürüttüğü kültürel diplomasi faaliyetlerinin nasıl şekillendiği, hangi mesajları öne çıkardığı ve bu mesajların içeriklerinin neler olduğunun ortaya konulması çalışmanın diğer amaçlarını oluşturmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda Bakanlığın 1 Ocak-1 Haziran 2024 tarihleri arasında X hesabından paylaşmış olduğu postlar, MAXQDA 2022 paket programı aracılığıyla nitel içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Çalışma, Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığının X hesabı üzerinden gerçekleştirdiği faaliyetlerin incelenmesi, Türkiye'nin kültürel diplomasi stratejilerinin anlaşılmasına ve bu alandaki uygulamaların etkinliğinin değerlendirilmesine olanak sağlaması açısından önem arz etmektedir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda; Bakanlığın X hesabını kültürel diplomasi bağlamında etkin bir şekilde kullanmaya çalıştığı, iletilerin çoğunlukla kültürel-turistik gelişmeler, kültürel etkinlikler ve festivaller ile ilgili konularda yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel diplomasi, Kültür ve Turizm Bakanlığı, etkileşim, imaj, algı yönetimi.

Cultural Diplomacy in the New Media Age: Interaction, Image and Perception Management

ABSTRACT

Cultural diplomacy is an important component of countries' soft power strategies. These activities aim to create a positive image in international relations, promote cultural values and strengthen dialogue between countries. Today, new media, especially social media platforms, have become an important tool in cultural diplomacy practices. The X platform, which ranks among the most widely used social media tools in the world, is one of the most frequently used tools by organizations, companies and NGOs in communication, interaction and image studies. This study is shaped around the role and impact of cultural diplomacy in the new media age. The study aims to reveal the cultural diplomacy, interaction, image and perception management strategies of the Ministry in line with the data obtained from the official X account of the Ministry of Culture and Tourism of the Republic of Türkiye. In addition, the other objectives of the study are to reveal how the cultural diplomacy activities of the Ministry through X are shaped, which messages they emphasize and what the content of these messages are. For these purposes, the posts shared by the Ministry on its X account between January 1 and June 1, 2024 were analyzed by qualitative content analysis method through MAXQDA 2022 package program. The study is important in terms of examining the activities of the Ministry of Culture and Tourism of the Republic of Türkiye

through the X account, understanding Türkiye's cultural diplomacy strategies and evaluating the effectiveness of practices in this field. In line with the results of the study, it was determined that the Ministry tried to use the X account effectively in the context of cultural diplomacy and that the messages were mostly focused on cultural-touristic developments, cultural events and festivals.

Keywords: Cultural diplomacy, Ministry of Culture and Tourism, interaction, image, perception management.

Giriş

Çoğu zaman “diplomasi” ile “dış politika” kavramları karıştırılmış, “diplomasi” kavram olarak ihmal edilmiştir. Gerçekte diplomasi aslında bir politika değil politikayı uygulayan araçlar bütünüdür. Temel anlamda diplomasi, devletlerarası müzakere yöntemi, iletişim prosedürleri (İskit, 2007), bir devletin başka devletlerle olan ilişkilerindeki özü, tutumları ve amacı şeklinde tanımlanmaktadır. Diplomasi, müzakere ve diyalogu kullanırken devletin bir aracı olmanın ötesinde bir kurum niteliği de taşımaktadır. Kültürel diplomasi ise eğitim, dil, sanat ve spor gibi farklı konuları kapsayarak kamu diplomasisinin bir alt dalı olarak tanımlanmaktadır (Ökten, 2022). Kamu diplomasisinin alt başlığı şeklinde düşünülmesi gereken kültürel diplomasi, kamu diplomasisi çatısı altında, uluslararası alanda etkin bir şekilde kullanılan bir diplomasi türüdür (Avşar ve Koyuncu, 2022). Kamu diplomasisinin etki alanını genişleten ana etken kültürel diplomasi ve yumuşak güç enstrümanlarıdır. Ülkelerin farklı gündemler oluşturma ve sınırlarını belirlemede yumuşak güç son yirmi yılda çok daha kritik bir hale gelmiştir. Yumuşak güç unsurları, iletişim aracına dönüştürülerek devletler tarafından halkın zihninde yer almak, başka ülkelerin gündeminde kendiliğinden görünmek, medyada yer edinmek (Altun, 2022) ve cazibe açısından büyük önem taşımaktadır (Yun ve Toth, 2009).

Kültürel diplomasi devletlerin itibarını artırma ve diğerleriyle ilişki kurma amacıyla doğrudan veya dolaylı olarak kontrol ettiği kültürel etkinliklerin sunumu olarak değerlendirilmektedir (Yağmurlu, 2019). Aynı zamanda kültürel diplomasi kültürün küresel ölçekte yayılabilmesi için dijital çağın araçlarını kullanmak zorundadır (Ökten, 2022). 21. yüzyılda büyük bir ilerleme kaydeden yeni medya teknolojileri kültürel, toplumsal ve ekonomik etkileriyle diplomasiyi de dönüştürmüş, devletlerin diplomasi alanını daha da genişletmiştir. Teknolojideki gelişmelere paralel bir şekilde kamu diplomasisindeki yenilikler “e-diplomasi”, “dijital diplomasi” veya “kamu diplomasisi 2.0” gibi terimlerle ifade edilmiştir. Hangi şekilde tanımlanırsa tanımlansın, yeni ve sosyal medyanın politik arenaya dahil olmasıyla devletler de bu sürece dahil olmuş, diplomatik ilişkilerinde yeni medya ağlarını etkin bir şekilde kullanmaya başlamışlardır. Uluslararası gündemde güncel kalabilmek, halk ile doğrudan etkileşime geçebilmek ve internette ülke imajını güçlendirici söylem geliştirebilmek yeni iletişim ağlarının avantajları olarak ön plana çıkmıştır (Çömlekçi, 2019).

İnternet ve yeni medya teknolojileri kamu diplomasisi programlarını dönüştürmede büyüyen bir etkiye sahiptir (Hallams, 2010). Dijital çağın diplomasi üzerindeki etkilerine ilişkin tartışmalarda bir patlama yaşanmaktadır. Dijitalleşmenin diplomasi üzerinde hem yürütülme biçimleri hem de her düzeydeki yapıları açısından büyük etkisi söz konusudur. Mevcut tartışmaların çoğu dijitalleşmenin politika üzerindeki etkisine ilişkindir (Hocking ve Melissen, 2015). Yaygın bağlantıların olduğu bir çağda yaşamaktayız. Şaşırtıcı bir hızla, dünya nüfusunun büyük bir kısmı ortak ağlara katılmaktadır. İletişim ve bilgi teknolojisinin yaygınlaşması devlet yönetimi açısından çok önemli değişiklikler oluşturmuştur. Ancak internetin siyasi ve toplumsal ilerleme konusunda sihirli bir iksir olmadığını göz ardı etmemek gerekmektedir. Teknoloji kendi başına agnostiktir. İyi ya da kötü, sahadaki mevcut sosyolojileri güçlendirmektedir. Örneğin devrilen hükümetlerin yerine yeni hükümetleri ağlar üzerinden destekleyecek kurumları organize etmek yerine protesto hareketlerini organize etmek daha kolay görünmektedir. 21. yüzyılda diplomasi, dış politikada teknolojinin hem potansiyeli hem de sınırlarıyla uğraşmak zorunda görünmektedir (Ross, 2012).

Medyanın devlet politikalarını yaygın hale getirmek ve bunları başka toplumlara iletme konusunda önemli etkisi bulunmaktadır. Bu konuda ülke markasının inşasında gerekli olan kültür, sanat, spor, bilim, eğitim vb. gibi yumuşak güç unsurları son derece önemlidir. Bu kaynaklar, kamuoyu ile etkileşim ve iletişim kurmada önemli etkenlerdir. Bu yardımcı araçlarla kurulan ilişkiler ile hem ülke algısı olumlu profille inşa edilmekte hem de bu pozitif algı üzerinden iş birlikleri ve yeni ilişkiler kurulmaktadır (Özkan, 2015). Ülke imajlarının artan önemi, bu yapıları ve bunların etkilerini hem

araştırmada hem de uygulamada analiz etme ve karşılaştırma ihtiyacını artırmıştır (Buhmann ve Ingenhoff, 2015). Yeni sistemde bir ülkenin sahip olabileceği en önemli algı; itibar, güç, saygınlık, güvenilir ve doğru ülke imajıdır. Bu algı, aynı zamanda stratejik değer taşıyan ülke markasıdır. Kamu diplomasisi yukarıda sözü edilen araçlarla ülke markası inşa etmede önemli bir konuma sahiptir. Yumuşak güçleri harekete geçirerek, medyayı kamuoyuna karşı etkin bir şekilde kullanarak ülke markası oluşturmaktadır (Özkan, 2015). Aynı şey kültürel diplomasi için de geçerlidir. Amacına ve hedef kitlesine ulaşmada marka ve imaj üzerinden oluşturduğu algı son derece önemlidir. Medya, bu anlamda devletler tarafından yürütülen tek yönlü ve geleneksel bir araç olarak ele alınmamalıdır. Konu stratejik iletişimin bütün öğeleriyle, sosyal medyaya kadar geniş bir perspektifle incelenmelidir (Ökten, 2022).

Buradan hareketle çalışma sosyal medya üzerinden kültürel diplomasinin rolünü ve etkisini incelemektedir. Çalışmada inceleme alanı olarak X platformu seçilmiştir. Dijital iletişim çağında, spesifik olarak X mikroblog teknolojisi modern insanların iletişim biçimini şekillendirmiştir. Bu toplumsal etki, telgraf veya telefon gibi geçmişteki yeniliklerden büyük ölçüde farklıdır. Baştan çıkarıcı etkisiyle X'in bir iletişim platformu olarak, coğrafi konumu ne olursa olsun günlük hayata giderek daha fazla nüfuz ettiği yadsınamaz bir gerçektir. Bu araç önceki teknolojilerden anlamlı bir şekilde farklı olsa da bugünün kanaat önderleri dün nasıl çalışıyorlarsa bugün X'de aynı işlevi yapmaktadırlar (Murthy, 2018). X platformu son yıllarda dış politika faaliyetlerinde önemli bir araç haline gelmiştir. Politika aktörleri dijital diplomasinin yaygın araçlarından biri olarak gördükleri X'i, popülerliği ve etki gücünden dolayı sıklıkla kullanmaktadırlar. Bu platform ile takipçilerini seçtikleri konular, sorunlar ve ülkelerin politika gündemindeki güncel olaylar hakkında bilgilendirmektedirler (Ovalı, 2020).

Konuyla ilgili literatür taraması yapıldığında görülen bazı çalışmalar şunlardır: Ovalı (2020), tarafından yapılan "Türkiye-ABD İlişkilerinde Twitter Diplomasisi" başlıklı çalışmada X'in dış politika yürütmedeki etkisinden hareketle, X diplomasisinin Türkiye-ABD uluslararası ilişkilerindeki rolünü tartışmayı amaçlamıştır. Çalışma bu amaç doğrultusunda, Türk ve Amerikalı dış politika aktörlerinin X'i hangi amaçlarla ve nasıl kullandıklarını araştırmıştır. Üst düzey karar vericilerin her iki tarafta da paylaştıkları postlarla hangi başlığı gündeme taşıdıklarını, X'in ikili siyasi ilişkilerin mevcut durumu üzerindeki pozitif ve negatif etkilerini analiz etmiş, sonuç olarak politik ilişkilerin geleceğinde X'in oynayabileceği muhtemel rollere değinmiştir. "Dijital Diplomasi İronisi: Donald Trump" isimli başka bir çalışmada (Değirmenci ve Terzioğlu, 2022) ise, ABD'nin 45. Başkanı Donald Trump'ın dijital diplomasi bağlamında X'i içerik açısından nasıl kullandığını araştırmışlardır. Çalışma Trump'ın X üzerinden dijital diplomasi faaliyetlerini nasıl yürüttüğünü değerlendirmiş, dijital diplomasi biçimlerinin incelenmesi çalışmanın temel araştırma sorusunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda Trump'ın sosyal medyayı kullanırken kullandığı dilin diplomasi dilinden oldukça uzak olduğu kanaatine varılmıştır. Trump'ın paylaştığı postlarda diğer ülke yöneticilerine ve vatandaşlarına karşı ırkçı bir tutum sergilediğine dolayısıyla bir nefret dili kullandığına dikkat çekilmiştir. Ayrıca "Kültürel Diplomasi Bağlamında Sanal Müzeler" çalışması (Okumuş, 2021) tarafından yürütülmüş, "Kültürel Diplomasi: Kuram ve Pratikteki Çerçevesi" isimli çalışma ise (Yağmurlu, 2019), tarafından yapılmıştır.

Bu çalışma ise, Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığının resmi X hesabı üzerinden yeni medya çağında kültürel diplomasinin rolünü ve etkisini inceleyerek etkileşim, imaj ve algı yönetimi stratejilerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Nitekim medya içeriklerini incelemeye ülkelerin kamuoyu algısı üzerindeki etkisinin araştırılması mümkün olmaktadır (Kioussis ve Xu Wu, 2008). Bu bağlamda, Bakanlığın X üzerinden yürüttüğü kültürel diplomasi faaliyetlerinin nasıl şekillendiğini, hangi mesajları öne çıkardığını ve bu mesajların uluslararası arenada nasıl algılandığını değerlendirmektedir. Toplanan veriler nitel içerik analizi yöntemiyle yorumlanmıştır. Paylaşımların temaları, kullanılan görseller ve söylem analiz edilerek, etkileşim, imaj ve algı yönetimi stratejileri belirlenmiştir. Çalışma, Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığının X hesabı örneği üzerinden somut bulgular elde ederek yeni medya çağında kültürel diplomasinin etkileşim, imaj ve algı yönetimi boyutlarının daha iyi anlaşılmasına olanak tanımak istemiştir.

Bu doğrultuda çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Kültür ve Turizm Bakanlığı resmi X hesabından yapılan paylaşımların içerikleri nelerdir?
2. Kültür ve Turizm Bakanlığı resmi X hesabını etkileşim, imaj ve algı yönetimi stratejileri bağlamında nasıl kullanmaktadır?
3. Kültür ve Turizm Bakanlığı resmi X hesabı üzerinden yürüttüğü kültürel diplomasi faaliyetleri nasıl şekillenmektedir?
4. Kültür ve Turizm Bakanlığı resmi X hesabından hangi mesajları öne çıkarmaktadır?

Yeni Medya Çağında Dijital Diplomasi

Dijital diplomasi dış politika sorunlarını interneti kullanarak çözmek olarak tanımlanabilmektedir. Aslında farklı bir araç üzerinden yapılan geleneksel diplomasıdır. Bunu web aracılığıyla yeni ve ilginç yollarla dinleyebilir, yayımlayabilir, etkileşime geçebilir ve değerlendirebiliriz. En önemlisi, erişim alanımızı genişletebilir ve sivil toplumla, hükümetlerle ve nüfuz sahibi kişilerle doğrudan iletişim kurabiliriz (Adesina, 2017). Bu süreçte ilginç olan, devletlerin ve diplomatların yeni bilgi ortamına dahil olması, bu araçları yeni şeyler yapmak, yeni zorluklara yanıt vermek için kullanmalarındır (Funnell, 2014).

Kamu diplomasisi söz konusu olduğunda uzmanlar bazen “stratejik iletişim” ile “kamu diplomasisi” terimlerini birleştirmektedir. Bazı yazarlar da halkla ilişkiler ve kamu diplomasisi arasında "kavramsal bir yakınlık" olduğunu iddia etmektedir. Sonuçta giderek daha fazla “yeni” bir kamu diplomasisinden söz edilmektedir (Banks, 2011). Bu konu ulusların ilişkilerinde önemli olduğundan, akademisyenler ve uygulayıcılar yeni kamu diplomasisinin amaç ve hedeflerini tanımlama, disiplinin teorik temellerini geliştirme ve etkili bir şekilde uygulama konularında çalışmalar yapmaktadırlar (Fitzpatrick, 2007). Günümüzde geleneksel diplomatik hizmet ve yapılar yetersiz görünmektedir. Fikirlerin ve değerlerin desteklenmesine dayalı; hiyerarşik yapının yerine ağ bağlantılı yapıların getirilmesi ve daha geniş bir diplomatik çaba içinde yeni küresel yönetim biçimlerinin oluşturulması öngörülmektedir (Riordan, 2003). Yakın tarihte iletişim ve ulaşım teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler her bireyin küresel bir kitleyle bilgi paylaşmasını mümkün kılan yeni ve gelişen araçları ortaya çıkarmıştır. Özellikle sosyal ağ teknolojileri, bir zamanlar kültürleri ve milliyetleri bölen coğrafi sınırları ortadan kaldırarak kişiden kişiye iletişim olanaklarında devrim oluşturmuştur. Geleneksel olarak ulus devletlerin alanı olduğu iddia edilen ve uluslararası ilişkiler faaliyeti olarak bilinen kamu diplomasisi, yeni bir biçim olarak 'sıradan' vatandaşlar ve gruplar için daha erişilebilir hale gelmiştir (Payne, Sevin ve Bruya, 2011).

Bir bütün olarak dijital diplomasi ve internet faaliyetleri, bir devletin dış politika pozisyonlarını yerli ve yabancı izleyicilere yansıtmada büyük ölçüde birbirine yardımcı olabilmektedir (Adesina, 2017; Azeez, 2023). Dijitalleşme sürecinde toplum tarafından sosyal medyanın iletişim kanalı olarak daha fazla tercih edilmesi ve bu bağlamda yeni medyanın bireyleri etkileme gücündeki artış kamu diplomasisi aktörleri arasında da farkındalık amacıyla, bu platformların daha fazla kullanılmasına neden olmuştur. Devletler yeni uluslararası sistemde “büyük ülke” olmakla yetinmemekte aynı zamanda “güçlü ülke” konumunda olmayı da istemektedirler. Kamu diplomasisi yönetimi bu doğrultuda bilim, sanat, spor, kültür ve eğitimin yanı sıra medyayı da hedeflerine ulaşıp amaçlarını gerçekleştirmek için kültürel diplomasi aracı olarak kullanmaktadır (Özkan, 2015). Günümüzde uluslararası iletişim ağ siteleri olan X, Instagram ve Facebook gibi popüler mecralar diplomasi iletişiminde yaygın ve etkin bir araç niteliği kazanmıştır. Tek taraflı iletişim yerine etkileşim olanağı sağlaması sosyal medyayı kültürel diplomasi için etkili bir araç haline getirmiştir. Tanıtım içeriğini sunma yönünde uygun bir araç olan sosyal medyada kültürel diplomasi ve kültürel tanıtım faaliyetlerini etkin bir şekilde yürütmek mümkündür (Ökten, 2022). Küreselleşme sürecinde ülkeler kültürel diplomasi uygulamalarına daha fazla ağırlık vermeye başlamışlardır. Günümüz müzakereleri çoğunlukla dijital dünyada gerçekleşmektedir. Sanal dünya ve fiziki dünya arasındaki sınırlar silikleşmiş, sosyal hayattaki birçok pratik dijital ortama taşınmıştır. Bu imkânlarla kültürel değerler dünyanın her yerindeki toplumlara hızlı ve kolayca tanıtılabilmektedir (Okumuş, 2021).

Dijital iletişim tekniklerinin hem devletlerarası diplomaside hem de bir devlet ile yabancı kamuoyu grupları arasındaki ilişkilerde kullanılmasını içeren (Değirmenci ve Terzioğlu, 2022), dijital

diplomasinin genel olarak etkili bir araç olarak kabul edilmesinin nedenlerini anlamak önemlidir. Bu konunun hem teorik hem de ampirik olarak bütünüyle anlaşılması gerekmektedir. Dijital diploması ile yapılan politikaya daha fazla ilgi ve katılımın olmasında nedensel bir bağlantı yer almaktadır. Ulus markalamasının uygulandığı genişletilmiş platformlarda ulusal elçi olarak diplomatın kendi ülke politikalarının popülerliğini artırması mümkün olmaktadır. Gerçekte, dijital diplomasinin kullanımı, ülkenin kamu diplomasisi ve yumuşak güç yönlerine vurgu yaparken en çok da dikkati diplomasinin ulusal çıkarları çevreleyen dijital yönlerine çekmiştir (Sotiriu, 2015). Çekicilik ve güvenilirlik algıları ülkelerin refahını ve etkisini etkilemektedir. Ülkelerin ya da hükümetlerin davranışlarına, yaptıklarına, söylediklerine, kimlerle ilişki kurduklarına ve küresel sahnede nasıl davrandıklarına göre şekillenen kendi markaları, imajları vardır. Dijital diploması, yumuşak gücün oluşturulmasında ve markanın uygulanmasında giderek daha önemli rol oynamaktadır. Hatta yumuşak gücün ifade edilmesinde hayati konumdadır. Çünkü dijital diploması, kamu diplomasisini yürütmenin yeni bir şeklidir ve daha önce bağlantısız olan hedef kitleyle güven oluşturmanın benzersiz yollarını sunmaktadır (Gosling, 2021).

Kültürel diploması bağlamında her ülke politik, kültürel ya da ekonomik açıdan imajını güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Kültürel diploması yöntemiyle imaj oluşturma uluslararası sahaya yeteri kadar olumlu ileti göndermek anlamına gelmektedir. Devletler arasındaki turizm, ticaret, ekonomik ittifaklar, sanayi işleri, enerji iş birlikleri ancak olumlu bir imaja sahip olduğunda gerçekleşmektedir (Avşar ve Koyuncu, 2022; Buluk ve Eşitti, 2019). Bu durumda yerel olanı yani ülkeyi küresel ölçekte markalamak, algılanan özgünlük ve ötekilikten bir yenilik oluşturmak zaruridir (Anholt, 2004). Ülke imajları bireysel biliş, duygu ve davranış açısından analiz edilmektedir. Bu noktada gruplar arası ilişkiler ve kolektif kimlik araştırmasının alt alanında ülkenin kendi imajı (yani ülke kimliği) kavramı geliştirilmiştir (Buhmann ve Ingenhoff, 2015). Bir ülkenin imajı sistematik bir yaklaşım ile doğru bilgilere ulaşılabilirdiği takdirde bireylere veya gruplara ilişkin inançların, tutumların ve izlenimlerin toplamında ortaya çıkmaktadır (Barich ve Kotler, 1991). Burada imaj ile algının ayrılmaz bir bağlantısı söz konusudur. Robert Jervis, siyaset psikolojisinde ufuk açıcı eseri olarak övülen “Uluslararası Politikada Algı ve Yanlış Algılama” (2017) kitabında algının imajın ayrılmaz bir parçası olduğunu söylemektedir. Örneğin turizm veya yurt dışı eğitim destinasyonları gibi ülkelerin marka kişiliği algıya zemin oluşturmaktadır (Gertner, 2010). Küresel ulus markalaşması böylelikle değer kazanmaktadır (Kaneva, 2011).

Etkileşim, İmaj ve Algı Yönetimi

Victor V. Cordell (1993) markalama ve algılanan performans bağlantısını çözmek amacıyla yaptığı bir çalışmada az gelişmiş ülkelere gelen ürünlerin sanayileşmiş ülkelere göre daha düşük değerlendirmeler aldığı analiz etmiştir. Benzer şekilde marka adı taşıyan ya da düşük finansal risk taşıyan ürünlerin algılanan performansı ile iletişim etkilerinin aynı olmadığını tespit etmiştir. Burada ülke imajı ve markası kaçınılmaz bir önem arz etmektedir. Kurgulanan ulusal imaj ile medya gündeminin belirlenmesi iki temel boyutta gerçekleşmektedir: Görünürlük ve değerlilik (Manheim ve Albritton, 1983). Görünürlük medya ile istenen etkiyi vermektedir. Böylelikle yeni medya ile etkileşim, imaj ve algı yönetimi mümkün kılınmaktadır.

İtibar ve algı yönetimi sadece şirketlerle ve diğer organizasyonel varlıklarla sınırlı değildir. Günümüzde uluslar, diğer uluslara göre kendi itibarlarıyla giderek daha fazla ilgilenmektedirler ve bu itibarı aktif olarak ölçmeye ve devam ettirmeye yönelmektedirler (Koçyiğit, 2022; Passow ve Grahlow, 2005). Kamuoyu algısı üzerinde etki bağlamında bir ulus medyada ne kadar çok yer alırsa, katılımcıların o ulusun çıkarları açısından hayati derecede önemli olduğunu düşünme olasılıkları da o kadar artmaktadır ve bu da gündem belirlemeyi açıklamaktadır. Bir ulus ne kadar çok olumsuz gösterilirse, katılımcıların o ulus hakkında olumsuz düşünme olasılıkları da o kadar artmaktadır (Wanta, Golan ve Lee, 2004). Çünkü ülkelerin algısı, görüntüleri/görünürlükleri ile bağlantılıdır (Mittelstaedt, Hopkins, Raymond ve Duke, 2004). Kısa bir tanımla algılama, herhangi bir olgunun farkında olma ve onu yorumlama işlemidir. Algı yönetimi ise bu süreçte elde edilen anlamları örgütsel süreçlerle yoğurmak, örgüt ve bireyin hedeflerinin gerçekleşmesine fayda verecek şekilde kullanmaktır (Uğurlu, 2012). Algı yönetimi, teknoloji ile hızlı ve yeni bir görünüm kazanmıştır. Geleneksel araçlar ile gerçekleştirilen ikna süreci, yeni medya çağında dijital araçlarla faaliyet gösterebilmektedir (Ceng, 2018). Çoğunlukla

başkalarının görüşlerini etkilemeye yönelik kasıtlı 'eylemlere' odaklanan algı yönetiminde (Siegel, 2005) öncelikle bir mekanizma algılama sürecini başlatır. Algılayan mekanizmanın kişisel özellikleri ve yaşamış olduğu deneyimler algıyı etkiler. Algılanan nesnenin özellikleri, bir kişi, olay ya da nesne olması, sürecin gerçekleştiği ortam, örgütsel çevre veya sosyal çevre gibi unsurlar da algı sürecini şekillendirir (Bakan ve Kefe, 2012).

Ülkeye ilişkin bilişler, duygulanımlar ve çağrışımlardan oluşan üç boyutlu yapı (biliş, etki ve anlam), ülkeyle ilgili bağlantıları ve ülke konseptinin temel direği olarak hizmet eden ülke imajını oluşturan çeşitli bileşenlerdir. Ülke imajlarının yapısı ve işlevine ilişkin ülkeye özgü bilişlerin duygulanımı etkilediğini ve bunun da anlamlandırmayı etkilediğini söylemek yanlış olmayacaktır (Brijs, Bloemer ve Kasper, 2011). İmaj oluşturulmasında medya, süreçle ilgili bilgilerin kamuoyuna iletilmesinde kilit rol oynamaktadır. Örneğin bir ülkenin olumsuz iç gelişmeler yaşarken yabancı bir medyanın bu olayları takip edip dünyaya duyurması o ülkenin uluslararası algısını olumsuz yönde etkilemektedir (Avşar ve Koyuncu, 2022). Bir ülkenin imajı işlevsel boyut, normatif boyut ve estetik boyuta göre şekillenmektedir. İşlevsel boyut, ülkenin siyasi ve ekonomik performansına; normatif boyut, ülkenin norm ve değerlerine ilişkin inançlara; estetik boyut ise ülkenin kültürüne, tarihine ve doğal çekiciliğine atıfta bulunmaktadır. Ülke imajına ilişkin bütünleştirici model önerisi sunan Alexander Buhmann ve Diana Ingenhoff farklı yaklaşımları birbiriyle ilişkilendirerek ülke imajı, ülke itibarı, ülke markası ve ülke kimliğinin merkezi yapılarını sistemleştirerek terminolojik çerçeve sağlayan bir iletişim yönetimi perspektifi uygulanmasını önermektedir (Buhmann ve Ingenhoff, 2015). İmaj oluşturmak kadar bu imajı yönetmek ve devam ettirmek konusunda da medya kilit rol üstlenmektedir. Algısal yönlendirmeler ile imajın devamlılığını medya sağlamaktadır (Avşar ve Koyuncu, 2022).

Ülke kimliği, ulusal odaklıdır ve ülkenin ulusal bilinci zemininde gerçekleşmektedir. Vatandaşların kendi ülkelerine dair sahip oldukları imaj veya 'ülkenin kendi imajı' olarak görünmektedir (Aşkın, 2024; Rusciano, 2003). Elbette ki, ülke imajının geniş çapta kabul görmüş bir kavramsal anlayış yoktur. Bireysel araştırma alanlarının çalışma hedeflerine bağlı olarak, ülke imajı; marka çağrışımları, bilişsel ve/veya duygusal tutumlar, stereotipler, öz algılar (örn. kimlik), kitle aracılı bilgiler veya sosyal itibar olarak anlaşılmaktadır (Buhmann ve Ingenhoff, 2015). Ülke imajı yabancı halklar arasındaki algı olarak kavramsallaştırılırken, ülke kimliği bir ülkenin vatandaşlarının kendi algısını ifade etmektedir. Kamuya iletilen görüntüler, bir ülkenin küresel itibarını oluşturmak adına önemli hale gelir ki bu da ortaya çıkan yeni bir yapı olarak kavramsallaştırılabilmektedir. Bir ülkenin görüntüleri uluslararası ortamda, başkaları tarafından kamuya olumlu olarak (çoğunlukla kitle iletişim araçları aracılığıyla) iletildiğinde, o ülkenin itibarı gelişebilmektedir. Kamuya duyurulan bu 'prestij bilgisi', ülkeler üzerinde sosyal baskı uygulayarak, onları ceza veya tecrit riskiyle karşı karşıya kalmamak için 'dünya görüşüne' uymaya yönlendirebilmektedir. Bir ulusun vatandaşlarının veya liderlerinin kendileri hakkında sahip olduğu imaj ile dünya kamuoyundaki imajı veya itibarı arasındaki müzakere de ulusal kimliğin inşasının yapı zeminini oluşturmaktadır (Rusciano, Fiske-Rusciano ve Wang, 1997).

Eytan Gilboa medya diplomasisi için üç ana faktörden bahsetmektedir: Hükümet, medya ve kamuoyu (Gilboa, 1998). Birçok hükümet, ülkelerinin etkisini güçlendirmek, itibarını artırmak veya turizmi, ticareti ve yatırımı artırmak için ulus markalaşmasına yatırım yapmıştır (Dinnie, 2015). Markalaşma sürecinde bir dizi pazarlama faaliyetinin yanı sıra gelişmiş küresel medya tekniklerinin kullanılması bu sürecin temel taşıdır. Fiilî olarak kamu diplomasisi, olağan dışı durumlarda afet yardımları, burslar, değişim programları, askerî diyaloglar, seminerler ve konferanslar, yayıncılık faaliyetleri vb. dâhil olmak üzere hem devlet hem de devlet dışı aktörler tarafından kullanılan bir dizi tamamlayıcı önlem içerir. Stratejik olarak yönetildiğinde, politik bir yönü de bulunan bu önlemler, tutarlı bir küresel itibar olarak anlaşılabilir bir ulus markasının oluşmasına katkıda bulunabilir. Uluslararası itibar ve imaj; ülkenin çekiciliği, insan hakları gibi normlara bağlılık, misafirperverlik, kültür ve kültürün küresel boyutta ilgi görmesi gibi çeşitli faktörlere dayanmaktadır (Anholt, 2004). Ülke temsili, ülkedeki vatandaşların çıkarlarını korumak, ülkenin ticari, ekonomik, kültürel ve bilimsel yaşamındaki koşulları ve gelişmeleri izlemek ve raporlamak, ticari, ekonomik, kültürel ve bilimsel ilişkileri geliştirmek diplomasiinin temel işlevleri arasında sayılmaktadır (Grech, 2006).

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma yeni medya çağında kültürel diplomasi faaliyetleri ve süreçleri etrafında örgütlenmektedir. Bu doğrultuda çalışmada, Kültür ve Turizm Bakanlığı resmi X hesabından elde edilen veriler ışığında paylaşımların temaları, dil ve mesajların içeriği analiz edilerek, kültürel diplomasi, etkileşim, imaj ve algı yönetimi stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Bakanlığın 1 Ocak-1 Haziran 2024 tarihleri arasında X hesabından paylaşmış olduğu metinsel içerikler MAXQDA 2022 paket programı kullanılarak nitel içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda çalışmanın sonuçlarını daha net ve doğru bir şekilde ortaya koyabilmek amacıyla nitel içerik analizi yöntemi kullanılmış ve bu yöntem araştırmanın doğasına uygunluğu sebebiyle tercih edilmiştir. Ayrıca içerik analizi yöntemi, görsel ve sözlü veriler gibi çeşitli verilerin içeriğini belirli bir amaç doğrultusunda analiz etmeye yönelik bir yöntemdir. Daha iyi analiz etmek ve yorumlamak için fenomen veya olayların tanımlanmış kategorilere indirgenmesini sağlamaktadır (Harwood ve Garry, 2003).

İçerik analizi, iletişimin bağlamını ve çerçevesini, düzeyini, yapısını ve niyetini analiz edebilme imkânı sunması ve iletişimci grubun odak noktasını belirleyebilmesi nedeniyle önemlidir. Dahası, veri setinin tamamına uygun bir sistematik ortaya koyması da bu yöntemi değerli kılmaktadır. Çalışmanın örneklemini oluşturan verilerin araştırmanın amacı doğrultusunda değerlendirilmesi, paylaşımların bağlamı ve düzeyinin tespit edilebilmesi ve sistematik bir değerlendirme yapılabilmesi için içerik analizi tekniği, tüm bu ihtiyaçlara cevap vermektedir (Koçyiğit, 2023). Çalışmada örneklem olarak Kültür ve Turizm Bakanlığının seçilmesi stratejik olarak önem arz etmektedir. Bakanlığın devletin resmî bir kurumu olması, kültürel faaliyetleri yetkili bir kurum olarak yönetmesi, etkileşim ve imaj çalışmalarında bulunması, bireysel ve toplumsal olarak belirli bir güvenilirliğinin olması sebebiyle tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmada Kültür ve Turizm Bakanlığının resmi X hesabı araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bakanlığın resmi X hesabı 2011 yılının ocak ayında faaliyete geçmesi sebebiyle araştırmanın yapıldığı tarihe kadar on binlerce içerik paylaşımı gerçekleştirilmiştir. Tüm bu içeriklerin hem zaman bakımından hem de teknik açıdan analizinin çok zor olması sebebiyle Bakanlığın 1 Ocak-1 Haziran 2024 tarihleri arasında yapmış olduğu paylaşımlar ile sınırlandırılmıştır. Bunun yanında repostlar (yeniden paylaşım), beğeni ve yorumlar kapsam dışında tutulmuştur. Elde edilen veriler yazarlar tarafından oluşturulan kategori ve temalar yardımıyla Bakanlığın kültürel diplomasi, etkileşim, imaj ve algı yönetimi stratejileri ortaya konulmuştur. Ayrıca paylaşımların içerikleri, konuları ve kelime grupları ortaya konulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı ve örneklemini doğrultusunda veriler X Türkiye üzerinden MAXQDA 2022 paket programı aracılığıyla Bakanlığın ilgili tarihlerde paylaşmış olduğu 181 posttan oluşan veri seti elde edilmiştir. Verilerin toplanması ve analizi araştırmanın örneklemini ve sınırlılıklarını oluşturan konu ve süre içerisinde elde edilen verilerin belirli kodlara göre kategorize edilmesini, tanımlanmasını ve yorumlanmasını içermektedir. Bu doğrultuda elde edilen veriler MAXQDA 2022 paket program aracılığıyla analiz edilmiş ve ardından yorumlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın veri toplama ve analiz süreci; verilerin X Türkiye üzerinden alınması, sınıflandırılması, analiz edilmesi ve yorumlanmasından oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

MAXQDA, niteliksel veri analizini daha hızlı ve kolay hale getirmektedir. Program, görüşmelerden, web sayfasından, görsellerden, ses ve video dosyalarından, e tablolardan, bibliyografik verilerden ve X gibi sosyal ağlardan veri aktarma ve analiz etmeye olanak sağlayan bir analiz aracıdır.

Program, içerik analizi sürecinde iletişim içeriğinin hedeflerini, mesajlarını ve etkilerini keşfetmek için belirli kolaylıklar sunmaktadır (MAXQDA, 2024). Program, bu avantajları ve kolaylıkları doğrultusunda araştırmanın veri analiz sürecine pozitif katkı sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir. Nitel içerik analizi sürecinde tema ve kodlar analiz sürecinin önemli bir aşamasını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada elde edilen verilerin analiz sürecinde çalışmanın doğasına ve çerçevesine uygun olarak yazarlar tarafından tema ve kodlar oluşturulmuştur. Kodlama süreci nitel içerik analizi sürecinin sistematik ve etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi bakımından önem arz etmektedir. (Creswell 2017). Ayrıca kodlama süreci çok miktarda metni sistematik ve titizlikle kategorize edebilir ve yorumlayabilir. Kodların kendisi, metinde tanımlanan birden fazla anlam birimine sembolik olarak özetleyici veya göze çarpan bir nitelik atayan kısa, tanımlayıcı etiketlerdir (Kleinheksel, Rockich-Winston, Tawfik ve Wyatt, 2020).

Bu çalışma sürecinde de araştırmanın gereklilikleri gereği elde edilen verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması amacıyla yazarlar tarafından tema ve alt kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen veri seti doğrultusunda Kültür ve Turizm Bakanlığı ana teması altında dokuz farklı alt kod belirlenmiştir. Bu alt kodlar; kültürel etkinlikler ve festivaller, turizm tanıtımları, müze ve ören yerleri, kültürel mirasın korunması, sanat ve sanatçılar, kültürel ve turistlik gelişmeler, dönemsel kutlama ve özel günler, taziye, duyuru ve ilanlar olarak belirlenmiştir.

Araştırma Etiği

Bu çalışma, veriler üzerinden gerçekleştirilmesi sebebiyle etik kurul izni gerektirmemektedir.

Bulgular

Çalışmanın amacı doğrultusunda incelenen Kültür ve Turizm Bakanlığı (@TCKulturTurizm) resmi X hesabına ait temel bilgiler ve bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda Bakanlığın resmi X hesabından paylaşılan içeriklerin analizleri, tema ve alt kodları, kod modeli, kelime bulutu, üçlü kelime kombinasyonu ve etkileşimli kelime ağacı bulguları tablo ve görsel olarak çalışmaya eklenmiştir. Ayrıca elde edilen veriler ışığında yapılan kodlamalar neticesinde ortaya çıkan sonuçlar çalışmanın amacı doğrultusunda yorumlanmıştır.

Tablo 1
Kültür ve Turizm Bakanlığı Resmi X Hesabı Bilgileri

Kurum Adı	X Adresi	Takipçi	Takip Edilen	Paylaşım Sayısı
Kültür ve Turizm Bakanlığı	@TCKulturTurizm	440.086	62	15.632

Bakanlığın resmi X hesabı ana sayfası incelendiğinde sayfanın isminin T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, hesap adının ise @TCKulturTurizm olarak belirlendiği görülmektedir. Sayfanın açılış tarihi 2011 Ocak ayı olarak tespit edilmiştir. Resmi sayfanın takipçi sayısı 440.086, takip edilen sayısı ise 62 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı 2024 Haziran ayı itibarı ile sayfadan bugüne kadar 15.632 adet paylaşım gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında bağlantı adresi olarak ise “kultur.gov.tr” adlı Bakanlığın resmi internet sitesine bağlantı linki verilmiştir. Sayfanın açıklama kısmında ise, Türkçe olarak “T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Resmi Twitter Hesabıdır.” ifadesine yer verilirken, İngilizce olarak ise, “Official Twitter account of the Ministry of Culture and Tourism of the Republic of Türkiye.” ifadesine yer verilmiştir. Sayfada konum olarak Ankara, Türkiye olarak belirlenirken, profil fotoğrafında ise kırmızı ve beyaz renklerde Bakanlığın resmi logosu bulunmaktadır. Ayrıca sayfanın arka plan fotoğrafında ise Türkiye’nin önemli müze ve ören yerlerinin bulunduğu bir görsel ve bu görselin üzerinde de Bakanlığın adı, logosu ve Bakanlığın diğer sosyal medya hesaplarına ait bilgiler bulunmaktadır.

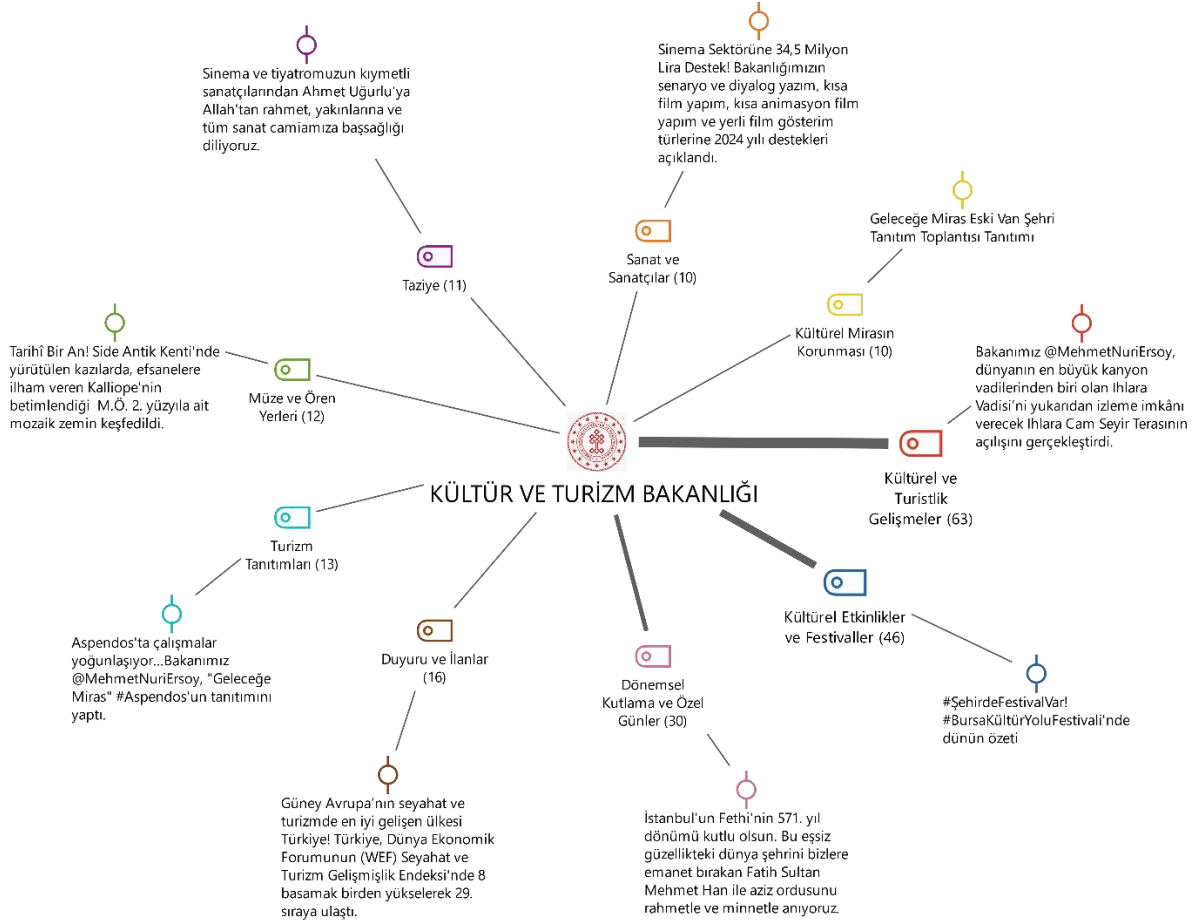


Şekil 1. Çalışmaya Ait Tema ve Alt Kodlar

Çalışmanın amacı doğrultusunda örneklemdaki her bir postu değerlendirebilmek ve analiz edebilmek amacıyla veriler üzerinde kodlama gerçekleştirilmiş ve bu kodlama sonrasında ise araştırmanın tema ve alt kodları oluşturulmuştur. Kodlama süreci belirli aşamaları içermesi ve çalışmanın sonuçları doğrultusunda anlamlı ilişkiler ve bağlantılar ortaya çıkarması sebebiyle araştırma açısından son derece önem arz etmektedir.

Kodlama süreci, temaların, kategorilerin ve kodların oluşturulması, sınıflandırılması ve ilişkilendirilmesi aşamalarını kapsamaktadır. Kodlama, kategori ve tema oluşturma aşamaları, verilerin toplanması ve bu verilerin belirli bir sıralama dâhilinde işlenerek yorumlanmasını sağlamaktadır. Bu süreç, verilerin toplanması, analiz için hazırlanması, okunması, keşfedilerek fikirlerin not alınması, kodlama, tema ve kategori oluşturma ve nihayetinde sonuçların raporlanması ve yorumlanması adımlarını içerir. Bu adımlar, sistematik bir içerik analizi sürecinin gerçekleştirilmesi açısından son derece önemlidir (Creswell, 2017). Kodların elde edilmesi metinde tanımlanan birden fazla anlam birimine sembolik olarak özetleyici veya göze çarpan bir nitelik atayan kısa, açıklayıcı etiketlerdir (Saldana, 2015).

Ayrıca kodlama süreci, araştırmanın veri seti doğrultusunda kodlayıcı tarafından sözcük, cümle ve paragrafların adlandırılması ve anlamlandırılması sürecidir. Bu süreç, söz konusu bölümlerin (sözcük, cümle, paragraf) ilişkilendirilmesini, karşılaştırılmasını, incelenmesini ve kategorilere ayrılmasını içermektedir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında Kültür ve Turizm Bakanlığı resmi X hesabından yapılan paylaşımların analiz edilebilmesi amacıyla elde edilen veriler kodlanmış, tema ve alt kodlar belirlenmiştir. “Kültür ve Turizm Bakanlığı” ana teması altında dokuz farklı alt kod oluşturulmuştur. Bu alt kodlar; “kültürel etkinlikler ve festivaller, turizm tanıtımları, müze ve ören yerleri, kültürel mirasın korunması, sanat ve sanatçılar, kültürel ve turistik gelişmeler, dönemsel kutlama ve özel günler, taziye, duyuru ve ilanlar” olarak kategorize edilmiştir. Kodlama sonucunda elde edilen tema ve alt kodlar yukarıda Şekil 1’de de görüldüğü üzere görselleştirilerek çalışmaya eklenmiştir.



Şekil 2. Verilere Ait Alt Kod Modeli

Araştırmada verilerin kodlanması neticesinde elde edilen kodlar neticesinde alt kod modeli oluşturulmuş ve bu kodlar frekans değerleri ile birlikte yukarıda şekil 2’de de görüldüğü üzere görselleştirilerek çalışmaya eklenmiştir. Şekil 2’deki sonuçlar dikkate alındığında en kalın çizgi ile gösterilen alt kodlar en yoğun paylaşımların yapıldığı alt kodları ifade etmektedir. Kalınlığı gittikçe azalan kodlar ise daha az paylaşım yapılan alt kodları ifade etmektedir. Ayrıca kod-alt kod modeli ile alt kodlarla ilişkili olan paylaşımlardan örnekler de eklenmiştir.

Şekil 2’de de görüldüğü üzere Bakanlığın en yoğun paylaşımlarının 63 paylaşım ile kültürel ve turistik gelişmelerle ilgili olduğu tespit edilmiştir. Kültürel ve turistik gelişmeler, kültürel diplomasiye önemli katkılar sağlayarak uluslararası ilişkilerin yumuşatılmasında ve ülkeler arasındaki anlayışın artırılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Kültürel faaliyetler ve turistik etkinlikler, farklı kültürler ve bireyler arasında köprüler kurarak, yabancı toplulukların birbirleri hakkında olumlu izlenimler edinmelerine olanak tanımaktadır (Clarke, 2020). Bakanlığın paylaşımları dikkate alındığında müze ve ören yeri açılışları, sanat sergileri, müzik konserleri ve gastronomi etkinlikleri ile ilgili paylaşımlar yapıldığı görülmektedir. Bu paylaşımlar ülkenin zengin kültürel miraslarının tanıtılmasına, imajına, etkileşimine ve yabancı ziyaretçilere kültürel derinliklerin ve çeşitliliğin tanıtılmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca turizmin teşviki, yabancı turistlerin yerel halkla etkileşimde bulunmalarını ve kültürel alışverişte bulunmalarını sağlamak, bu da önyargıların azalmasına ve küresel toplumda daha büyük bir uyumun teşvik edilmesine katkıda bulunmaktadır. Kültürel ve turistik gelişmeler, kültürel diplomasiyi güçlendirerek, uluslararası dostluk ve iş birliğinin temelini oluşturmaktadır (Gienow-Hecht ve Donfried, 2010).

Kültürel ve turistik gelişmelerin ardından en yoğun paylaşımların toplam 46 adet paylaşım ile kültürel etkinlikler ve festivaller ile ilgili olduğu görülmektedir. Özellikle ülkemizde gerçekleştirilen etkinlik ve festivallerin tanıtımı Bakanlığın paylaşımlarında kendine yer bulmuştur. Bu etkinlikler ve festivaller kültürel diplomasi bağlamında değerlendirildiğinde kültürel etkinlikler ve festivaller, kültürel

diplomasinin önemli araçları olarak uluslararası ilişkilerin geliştirilmesinde, ülkeler ve bireyler arasında anlayışın derinleştirilmesinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu tür etkinlikler, kültürlerin kendilerini ifade etmelerine, diğer kültürler ve farklı kültürden bireylerle etkileşimde bulunmalarına, ülkenin imajına ve algı süreçlerinin geliştirilmesine olanak tanıyarak, kültürel çeşitliliğin ve zenginliğin küresel ölçekte tanınmasını sağlamaktadır. Bakanlığın paylaşımları dikkate alındığında özellikle kültür yolu festivalleri, sanat sergileri, tiyatro gösterileri, film festivalleri ve müzik konserleri hakkında yoğun bir paylaşım yaptığı tespit edilmiştir. Kültürel etkinlik ve festivaller ayrıca kültürel önyargıların ve yanlış anlamaların azaltılmasına yardımcı olmakta, aynı zamanda kültürel alışverişi ve iş birliğini teşvik etmektedir. Kültürel etkinlikler ve festivaller aracılığıyla kurulan bu diyaloglar, uluslararası ilişkilerin daha barışçıl ve işbirlikçi bir temelde gelişmesine katkıda bulunur, bu da kültürel diplomasinin temel amaçlarından biridir (Clarke, 2016; Grincheva, 2013).

Dönemsel kutlama ve özel günler alt kodu 30 adet paylaşım ile en yoğun paylaşımların gerçekleştirdiği bir diğer alt kod olarak tespit edilmiştir. Milli ve dini bayramlar, özel günler, dönemsel kutlamalar Bakanlığın sayfası tarafından sıklıkla paylaşılmıştır. Dönemsel kutlamalar ve özel günlerin kutlanması ve bunun sosyal mecralardan paylaşımı kültürel diplomasinin etkili bir aracı olarak uluslararası ilişkilerin güçlendirilmesinde, ülkenin imaj ve itibarının geliştirilmesine, kültürlerarası anlayışın, ülke imajının ve etkileşimin artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Clarke, 2020). Örneğin, dini ve milli bayramlar, dönemsel kutlamalar, özel günler, farklı kültürlerin değerlerini ve geleneklerini tanıtarak, bu kültürlerle dair olumlu ve samimi bir algının oluşmasına, ülke imajının güçlenmesine ve etkileşimin üst seviyeye çıkmasına yardımcı olabilmektedir. Ayrıca, bu özel günlerin kutlanması, uluslararası toplumun bir parçası olma hissini pekiştirerek ve kültürel mirasın evrensel değerini vurgulamakta ve kültürel diplomasiyi destekleyerek, küresel barış ve iş birliğinin temellerini güçlendirmektedir.

Bakanlığın sayfasından yapılan diğer paylaşımlar dikkate alındığında ise sırasıyla en çok paylaşımlar 16 paylaşım ile duyuru ve ilanlar, 13 paylaşım ile turizm tanıtımları, 12 paylaşım ile müze ve ören yerleri, 11 paylaşım ile taziye ve 10'ar paylaşım ile kültürel mirasın korunması, sanat ve sanatçılar alt kodlarında gerçekleşmiştir. Duyuru ve ilanlar alt kodundaki paylaşımlarda genellikle Bakanlığın faaliyetlerini ilgilendiren turistik gelişmelerle ilgili bilgiler verilmiştir. Bu paylaşımlar toplum ve birey nezdinde etkileşim ve bilgi alışverişi açısından önem arz etmektedir. Turizm tanıtımları alt kodundaki paylaşımlarda ise, ülkenin turizm tanıtım faaliyetleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bu tür tanıtım paylaşımların gerçekleştirilmesi yukarıda da ifade edildiği üzere farklı kültürler ve bireylerle köprüler kurarak, yabancı toplulukların olumlu izlenimler edinmelerine olanak tanımakta, bu paylaşımlar ülkenin zengin kültürel miraslarının tanıtılmasına, imajına, etkileşimine ve yabancı ziyaretçilere kültürel derinliklerin ve çeşitliliğin tanıtılmasına olanak sağlamaktadır.

Müze ve ören yerleri alt kodundaki paylaşımlarda ise, Türkiye'nin önemli müzeleri ve ören yerleri ile ilgili bilgi ve gelişmelerin paylaşıldığı görülmektedir. Örneğin, Aspendos Antik Kenti, Side Antik Kenti, Denizli Kent Müzesi'nin açılışı, Samsun Müzesi'nin açılışı, Myra Antik Kenti ve Andriake Limanı'nın tanıtımı, Stratonikeia Antik Kenti'nin tanıtımı, Pergamon Antik Kenti tanıtımı gibi paylaşımlara sıklıkla yer verilmiştir. Bu tür paylaşımlar, kültürel zenginliğin duyurulması, ülkenin imajına ve algı süreçlerinin geliştirilmesine olanak tanıyarak, kültürel çeşitliliğin ve zenginliğin küresel ölçekte tanınmasına imkân sağlamaktadır. Taziye alt kodunda gerçekleşen paylaşımlarda ise, ülkemizin önemli sanatçı ve kişilerin ölüm hallerinde taziyelerin yayınlanması gibi paylaşımlardan oluşmaktadır.

Sanat ve sanatçılar alt kodunda gerçekleştirilen paylaşımlara film, belgesel, opera, bale, tiyatro organizasyonları ile sanat ve sanatçılara verilen destekler konu edinilmiştir. Bu paylaşımlar ülkenin sanat ve sanatçılara verdiği değerini gösterilmesi, verilen desteklerin duyurulması açısından önem arz etmektedir. Son olarak kültürel mirasın korunması alt kodunda gerçekleştirilen paylaşımlar dikkate alındığında bu paylaşımlarda genellikle vakıflarımızın korunması ve yaşatılması, yöresel ürün ve kültürlerin yaşatılması, tarihi yapı ve eserlerin korunması gibi paylaşımlara yer verilmiştir. Tüm bu veriler dikkate alındığında Bakanlığın çoğunlukla kültürel faaliyetler, festival, turizm tanıtımları, müze ve ören yerleri hakkında bilgiler paylaştığı ve bu paylaşımlar vasıtasıyla kültürel diplomasi, imaj, etkileşim ve imaj faaliyetlerini yürüttüğü görülmektedir.

Tablo 2
Üçlü Kelime Kombinasyonu

Sözcük Kombinasyonu	Frekans	%	Derece
Camiamıza başsağlığı diliyoruz	5	11.90	1
Türkiye kültür yolu	5	11.90	1
Kültür yolu festivali	4	9.52	3
Bakanımız Mehmet Nuri Ersoy	3	7.14	4
Geleceğe miras projemiz	3	7.14	4
Turizm sektör temsilcileri	3	7.14	4
Turizm sektör temsilcileriyle	3	7.14	4
Yabancı ziyaretçi sayısı	3	7.14	4
2023 yılı turizm	2	4.76	9
2024 yılı Türkiye	2	4.76	9
Antik kenti tanıtımı	2	4.76	9
Canlı yayın konuğu	2	4.76	9
Gazi Mustafa Kemal	2	4.76	9
Geleceğe miras Aphrodisias	2	4.76	9
Gelen yabancı ziyaretçi	2	4.76	9

Araştırmanın kapsamını oluşturan Kültür ve Turizm Bakanlığı paylaşımlarından elde edilen veriler neticesinde üçlü kelime kombinasyonu analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz doğrultusunda Tablo 2’de paylaşımlara ait ilk 15 sırada yer alan üçlü kelime kombinasyonlarına yer verilmiştir. Kelime kombinasyonu paylaşımlarda en çok kullanılan kelimelerin kombinasyonlarını ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Kültür ve Turizm Bakanlığı resmi X hesabından paylaşımlardan elde edilen veriler dikkate alındığında en çok kullanılan üçlü kelime kombinasyonu “camiamıza başsağlığı diliyoruz” olduğu tespit edilmiştir. Paylaşımlarda taziyelere sıklıkla yer verilmesi sebebiyle bu kombinasyon en üst sırada yer almaktadır. Bu kombinasyonun ardından ise, “Türkiye kültür yolu” kombinasyonu gelmektedir. Türkiye Kültür Yolu Festivali, Türkiye’nin uluslararası arenada marka değerini ve imajını yükseltmek, Türkiye’yi kültürel bir cazibe merkezi haline getirmek amacıyla Bakanlık tarafından 2021 yılından itibaren düzenlenen bir kültür festivalidir. Bu sebeple Türkiye Kültür Yolu Festivali ile ilgili Bakanlık tarafından yoğun bir paylaşım yapıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında “Bakanımız Mehmet Nuri Ersoy”, “Geleceğe miras projemiz”, “Turizm sektör temsilcileri” de en sık kullanılan kelime kombinasyonları arasındadır.



Şekil 3. Etkileşimli Kelime Ağacı

Bakanlığın resmi X hesabından yapmış olduğu paylaşımlara ilişkin etkileşimli kelime ağacı dikkate alındığında paylaşımların genellikle “turizm, festival, tiyatro, çocuk” kelimeleri ile etkileşim halinde olduğu görülmektedir. Yukarıda etkileşimli kelime ağacı görselinde de görüldüğü üzere

Diplomatik süreçler, zamanla sadece gelişmiş ekonomilerde değil, dünya genelinde daha fazla sermaye ve teknoloji gerektirecektir. Dijitalleşme, yerli ve yabancı arasındaki ayrımı daha da bulanıklaştırmakta, vatandaşların dijital platformlara yönelmesi diplomatlara dış politika başarıları için kamu desteği sağlama veya kamuoyunu belirli bir politika lehine yönlendirme konusunda yeni fırsatlar sunmaktadır (Gumenyuk, Frotveit, Bondar, Horban ve Karakoz, 2021). Özellikle de günümüz dijitalleşme sürecinde sosyal medya araçlarının gelişmesi ve çeşitlenmesi kültürel diplomasi bağlamında bu değişim ve fırsatları daha da artacağı öngörülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti de son dönemlerde gelişen iletişim teknolojilerine paralel olarak kültürel diplomasi faaliyetlerini, ülkenin yumuşak güç stratejisinin önemli bir parçası olarak görmekte ve çeşitli alanlarda gerçekleştirilen faaliyetlerle dünya çapında Türkiye'nin kültürel mirasını, tarihini ve modern kültürel katkıları tanıtmayı amaçlamaktadır. Bu tanıtım doğrultusunda ise, ülkenin etkileşim, algı ve imajını olumlu anlamda geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda kültürel diplomasi faaliyetleri kapsamında Türkiye Cumhuriyeti, Yunus Emre Enstitüsü, İletişim Başkanlığı, Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Kültür ve Turizm Bakanlığı gibi kurumlarıyla etkinlikler, organizasyonlar, diziler, filmler gibi çalışmalarla yumuşak güç olarak ifade edilen faaliyetleri gerçekleştirmek için yoğun çalışmalar yürüttüğü görülmektedir.

Bu çalışma kapsamında ele alınan Kültür ve Turizm Bakanlığı resmi X hesabından elde edilen verilerin kodlanması sonucunda ortaya konan analizler göz önüne alındığında, Bakanlığın bu mecraayı kültürel diplomasi bağlamında etkin bir şekilde kullanmaya çalıştığı görülmektedir. Bakanlığın paylaşımları göz önüne alındığında iletilerin çoğunlukla kültürel-turistik gelişmeler, kültürel etkinlikler ve festivaller ile ilgili konularda yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Kültürel ve turistik gelişmelerin duyurulması kültürel diplomasiye önemli katkılar sağlayarak uluslararası ilişkilerin yumuşatılmasına ve ülkeler arasındaki anlayışın artırılmasına olanak sağlayabilmektedir. Bu doğrultuda kültürel ve turistik gelişmeler, etkinlikler ve festivaller ile ilgili paylaşımlar genellikle müze ve ören yeri açılışları, sanat sergileri, müzik konserleri ve gastronomi etkinlikleri ile ilgili paylaşımlardan oluştuğu tespit edilmiştir. Ayrıca, kültür yolu festivalleri, sanat sergileri, tiyatro gösterileri, film festivalleri ve müzik konserleri hakkında yoğun bir paylaşım yaptığı tespit edilmiştir. Bu paylaşımlar sayesinde ülkenin kültürel miraslarının yerli ve yabancı bireylere kültürel derinliklerin ve çeşitliliğin tanıtılmasının amaçlandığı görülmektedir. Bunun yanında, ulusal ve uluslararası etkinlikler sayesinde, diğer kültürler ve farklı kültürden bireylerle etkileşimde bulunulmasının, ülkenin imajı ve algı süreçlerinin geliştirilmesinin, kültürel çeşitliliğin ve zenginliğin küresel ölçekte tanınmasının amaçlandığı tespit edilmiştir. Bu faaliyet ve çalışmalar dikkate alındığında kültürel diplomasinin temel amaçlarının gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca duyuru ve ilanlar, turizm tanıtımları, müze ve ören yerleri, taziye ve kültürel mirasın korunması, sanat ve sanatçılar ile ilgili de paylaşımların yapıldığı tespit edilmiş ve bu paylaşımların kültürel diplomasi bağlamında kullanıldığı görülmüştür.

Tüm bu bulgular doğrultusunda literatürde benzer araştırma sonuçları da değerlendirildiğinde Ovalı (2020) tarafından yapılan çalışmada X platformunun toplum nezdinde sahip olduğu etki ve güç nedeniyle yakın gelecekte politika alanlarının ve diplomasinin daha önemli bir parçası olacağını ifade etmiştir. (Değirmenci ve Terzioğlu, 2022), X platformunun diplomasi bağlamında günümüzde yoğun bir şekilde kullanıldığı ortaya koymuştur. Ayrıca (Clarke, 2020) tarafından yapılan çalışmada kültürel diplomasinin daha çok uluslararası kamuoyuna yönelik bir ulusal kimliğin ifadesi olduğu sonucuna varmıştır (Grincheva, 2022). Kültürel içeriğin küresel çevrimiçi alışverişi ve telekonferans teknolojileri aracılığıyla sınırları geçme kolaylığı, kültürel diplomasiyi daha da dijitalleştirdiği sonucuna vararak bu dijital trendlerin kültür kurumlarının çevrimiçi temsillerini oluşturmasını sağlayacağını ve dijital kültürel diplomasi faaliyetlerinin artacağı sonucuna varmıştır. Araştırma bulguları ile daha önce yapılmış olan çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde günümüzde dijital ortamlarda gerçekleştirilen kültürel diplomasi faaliyetlerinin diğer bireyler, kültürler ve kurumlarla karşılıklı anlayışın, etkileşimin geliştirilmesine olanak tanınması; ülkenin imajına, itibarına pozitif ederek küresel anlamda tanınmanın önünü açması açısından son derece önem arz ettiği belirlenmiştir.

Yukarıda da ifade edildiği üzere kültürel diplomasi, ülkelerin yumuşak güç stratejilerinin önemli bir bileşenidir ve uluslararası ilişkilerde olumlu bir imaj oluşturma, kültürel değerleri tanıtmaya ve ülkeler

arası diyalogu güçlendirme amacı taşır. Yeni medya, özellikle sosyal medya platformları, kültürel diplomasi uygulamalarında önemli bir araç haline gelmiştir. Bu bağlamda, Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı üzerinden gerçekleştirilen bu çalışma Türkiye'nin kültürel diplomasi stratejilerinin anlaşılmasına ve bu alandaki uygulamaların etkinliğinin değerlendirilmesine katkıda bulunması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca bu çalışma, kültürel diplomasi süreçlerini literatürdeki diğer çalışmalardan farklı bir şekilde ele alması sebebiyle literatüre yeni bir bakış açısı kazandırması açısından önemlidir. Gelecek araştırmalar ise, daha büyük ya da farklı örneklemeler kullanarak bu bulguların genellenebilirliğini test edebilir. Ayrıca bu çalışma hem kurumlar hem de akademisyenler için stratejiler ve yeni çalışmalar için yol gösterici olabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynaklar

- Adesina, O. S. (2017). Foreign policy in an era of digital diplomacy. *Cogent Social Sciences*, 3(1), 1-13.
- Altun, F. (2022). Kültürel diplomasi ve iletişim takdim. Z. Avşar, M. Küçükyılmaz, S. Ökten, M. Şahin, ve M. P. Veske. (Ed.), *Kültürel diplomasi ve iletişim* içinde (ss. 9-11). İstanbul: İletişim Başkanlığı.
- Anholt, S. (2004). *Brand new justice*. Routledge.
- Aşkın, D. (2024). Türkiye'deki akademisyenlerde covid-19 aşısı tereddütlerinin nedenleri: Ülke imajları, tarihsel ve kültürel ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 20-38.
- Avşar, Z. ve Koyuncu, S. (2022). Teorik çerçevede kültürel diplomasi. Z. Avşar, M. Küçükyılmaz, S. Ökten, M. Şahin, ve M. P. Veske. (Ed.), *Kültürel diplomasi ve iletişim* içinde (ss. 19-39). İstanbul: İletişim Başkanlığı.
- Azeez, I. A. A. (2023). The influence of digital diplomacy on foreign policy. *Journal of Tourism Economics and Policy*, 3(3), 189-203.
- Bakan, İ. ve Kefe, İ. (2012). Kurumsal açıdan algı ve algı yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-34.
- Banks, R. (2011). A resource guide to public diplomacy evaluation. *CPD Perspectives on Public Diplomacy*, 19.
- Barich, H. ve Kotler, P. (1991). A framework for marketing image management. *MIT Sloan Management Review*, 32(2), 94-104.
- Brijs, K., Bloemer, J. ve Kasper, H. (2011). Country-image discourse model: Unraveling meaning, structure, and function of country images. *Journal of Business Research*, 64(12), 1259-1269.
- Buhmann, A. ve Ingenhoff, D. (2015). The 4D model of the country image: An integrative approach from the perspective of communication management. *The International Communication Gazette*, 77(1), 102-124.

- Buluk, B. ve Eşitti, B. (2019). Batıdan doğuya yavaş seyahat: Doğu ekspresinin Kars' ın sürdürülebilir turizm gelişimine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 159-176.
- Ceng, E. (2018). Algı yönetimi aracı olarak twitter kullanımına ilişkin siyasal bir analiz. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 663-689.
- Clarke, D. (2016). Theorising the role of cultural products in cultural diplomacy from a cultural studies perspective. *International Journal of Cultural Policy*, 22(2), 147-163.
- Clarke, D. (2020). *Cultural diplomacy*. Oxford Research Encyclopedia of International Studies.
- Cordell, V. V. (1993). Interaction effects of country of origin with branding, price, and perceived performance risk. *Journal of International Consumer Marketing*, 5(2), 5-20.
- Çömlekçi, M. F. (2019). Dijitalleşen diplomasi ve sosyal medya kullanımı: Büyükelçilik Facebook hesapları üzerine bir araştırma. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-13.
- Değirmenci, F. ve Terzioğlu, E. (2022). A digital diplomacy irony: Donald Trump. *OPUS Journal of Society Research*, 19(47), 490-505.
- Dinnie, K. (2015). *Nation branding: Concepts, issues, practice*. Routledge.
- Fidan, Z. (2016). *Teknoloji ve siyasal iletişim: Seçim kampanyalarında yeni iletişim teknolojilerinin kullanımı*. Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.
- Fitzpatrick, K. (2007). Advancing the new public diplomacy: A public relations perspective. *The Hague Journal of Diplomacy*, 2(3), 187-211.
- Funnell, A. (2014, March, 25). *E-diplomacy goes global*. ABC News. Retrieved from <https://www.abc.net.au/listen/programs/futuretense/digital-diplomacy/5344156> 15. 04. 2024.
- Gertner, R. K. (2010). Similarities and differences of the effect of country images on tourist and study destinations. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 27(4), 383-395.
- Gienow-Hecht, J. C. ve Donfried, M. C. (2010). *Searching for a cultural diplomacy* (Vol. 6). Berghahn Books.
- Gosling, J. (2021). Maximising soft power: The role of digital diplomacy in building trust with nation-branding. *Global Affairs Review*, 1(2), 1-18.
- Grech, O. M. (2006). *Virtual diplomacy-Diplomacy of the digital age*. University of Malta.
- Grincheva, N. (2013). Cultural diplomacy 2.0: Challenges and opportunities in museum international practices. *Museum & Society*, 11(1), 39-49.
- Grincheva, N. (2022). Cultural diplomacy under the “digital lockdown”: Pandemic challenges and opportunities in museum diplomacy. *Place Branding and Public Diplomacy*, 18(1), 8-15.
- Gumenyuk, T., Frotveit, M., Bondar, I., Horban, Y. ve Karakoz, O. (2021). Cultural diplomacy in modern international relations: The influence of digitalization. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 99(7), 1549-1560.

- Hallams, E. (2010). Digital diplomacy: the internet, the battle for ideas & US foreign policy. *CEU Political Science Journal*, (4), 538-574.
- Harwood, T. G. and Garry, T. (2003). An overview of content analysis. *The Marketing Review*, 3(4), 479-498.
- Hocking, B. and Melissen, J. (2015). *Diplomacy in the digital age*. The Hague: Clingendael, Netherlands Institute of International Relations.
- İskit, T. (2007). *Diplomasi tarihi, teorisi, kurumlar ve uygulaması*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Jervis, R. (2017). *Perception and misperception in international politics: New edition*. Princeton University Press.
- Kaneva, N. (2011). Nation branding: Toward an agenda for critical research. *International Journal of Communication*, 5, 117-141.
- Kiouis, S. ve Xu Wu. (2008). International agenda-building and agenda-setting: Exploring the influence of public relations counsel on US news media and public perceptions of foreign nations. *International Communication Gazette*, 70(1), 58-75.
- Kleinheksel, A. J., Rockich-Winston, N., Tawfik, H. ve Wyatt, T. R. (2020). Demystifying content analysis. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(1), 7113.
- Koçyiğit, A. (2022). *Sosyal medya ve algı yönetimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Koçyiğit, A. (2023). Olağanüstü hallerde sosyal medyada dezenformasyonla mücadele ve kriz iletişimi: Kahramanmaraş depremi üzerine bir analiz. *Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi*, (10), 68-86.
- Kunkunrat, K. (2024). Korean cultural diplomacy: Uniting society through soft power. *Best Journal of Administration and Management*, 2(3), 157-162.
- Manheim, J. B. ve Albritton, R. B. (1983). Changing national images: International public relations and media agenda setting. *American Political Science Review*, 78(3), 641-657.
- Maxqda (2024, April 15), *Make the most out of your content analysis*. Retrieved from <https://www.maxqda.com/content-analysis>. 25.04.2024.
- Mittelstaedt, J. D., Hopkins, C. D., Raymond, M. A. ve Duke, C. R. (2004). Perceived differences among countries: Understanding relative perceptions. *Journal of International Consumer Marketing*, 17(1), 7-31.
- Murthy, D. (2018). *Twitter*. Cambridge: Polity Press.
- Nurisnaeny, P. S., Kaprisma, H. ve Suwedi, S. (2024). Cultural diplomacy and global challenges in G20 Indonesia 2022. *International Review of Humanities Studies*, 9(1), 2.
- Okumuş, M. (2021). Kültürel diplomasi bağlamında sanal müzeler. *Selçuk İletişim*, 14(4), 1972-2002.
- Ovalı, A. Ş. (2020). Türkiye-ABD ilişkilerinde twitter diplomasisi. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 17(65), 23-45.
- Ökten, S. (2022). Kültürel diplomasi ve medya. Z. Avşar, M. Küçükylmaz, S. Ökten, M. Şahin ve M. P. Veske. (Ed.), *Kültürel diplomasi ve iletişim içinde* (ss. 97-145). İstanbul: İletişim Başkanlığı.

- Özkan, A. (2015) *21. Yüzyılın stratejik vizyonu kamu diplomasisi ve Türkiye'nin kamu diplomasisi imkânları*. Stratejik Rapor:70, TASAM Kamu Diplomasisi Enstitüsü, Ankara.
- Passow, T., Fehlmann, R. ve Grahlow, H. (2005). Country reputation—From measurement to management: The case of Liechtenstein. *Corporate Reputation Review*, 7, 309-326.
- Payne, G., Sevin, E. ve Bruya, S. (2011). Grassroots 2.0: Public diplomacy in the digital age. *Comunicação Pública*, 6 (n10), 45-70.
- Riordan, S. (2003). *The new diplomacy*. Cambridge: Polity.
- Ross, A. (2012). Digital diplomacy and US foreign policy. *In American Diplomacy*. Brill Nijhoff.
- Rusciano, F. L. (2003). The construction of national identity—A 23-nation study. *Political Research Quarterly*, 56(3), 361-366.
- Rusciano, F. L., Fiske-Rusciano, R. and Wang, M. (1997). The impact of “world opinion” on national identity. *Harvard International Journal of Press/Politics*, 2(3), 71-92.
- Saldana, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE.
- Siegel, P. C. (2005). Perception management: IO's stepchild? *Low Intensity Conflict & Law Enforcement*, 13(2), 117-134.
- Sotiriu, S. (2015). *Digital diplomacy: Between promises and reality*. Digital Diplomacy. Routledge.
- Uğurlu, Ö. (2012). Halkla ilişkilere algı çerçevesinden bakış. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (32), 145-164.
- Wanta, W., Golan, G. and Lee, C. (2004). Agenda setting and international news: Media influence on public perceptions of foreign nations. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 81(2), 364-377.
- Yağmurlu, A. (2019). Kültürel diplomasi: Kuram ve pratikteki çerçevesi. *Selçuk İletişim*, 12(2), 1210-1238.
- Yun, S. H. and Toth, E. L. (2009). Future sociological public diplomacy and the role of public relations: Evolution of public diplomacy. *American Behavioral Scientist*, 53(4), 493-503.

Extended Abstract

Introduction

Most of the time, the concepts of “diplomacy” and “foreign policy” are confused and “diplomacy” is neglected as a concept. In reality, diplomacy is not a policy but a set of tools that implement policy. In basic terms, diplomacy is defined as the method of inter-state negotiation, communication procedures (İskit, 2007), the essence, attitudes and objectives of a state in its relations with other states. Diplomacy, while using negotiation and dialogue, is not only an instrument of the state but also an institution. Cultural diplomacy, on the other hand, is defined as a sub-branch of public diplomacy by covering different topics such as education, language, art and sports (Ökten, 2022). Cultural diplomacy, which should be considered as a subheading of public diplomacy, is a type of diplomacy that is used effectively in the international arena under the umbrella of public diplomacy (Avşar and Koyuncu, 2022). The soft power of countries is determined by their political values, foreign policies and culture. For this reason, culture is a dynamic element in diplomacy activities. Many elements of culture such as art, education and professional relations are used for this purpose. Cultural diplomacy is considered as the presentation of cultural activities that states control directly or indirectly in order to enhance their reputation and build relationships with others (Yağmurlu, 2019). At the same time, cultural diplomacy has to use the tools of the digital age to spread culture on a global scale (Ökten, 2022). In the 21st century, new media technologies, which have made great progress, have transformed diplomacy with their cultural, social and economic effects, and have further expanded the diplomatic sphere of states. In parallel with the developments in technology, innovations in public diplomacy have been expressed in terms such as "e-diplomacy", "digital diplomacy" or "public diplomacy 2.0". Whichever way it is defined, with the inclusion of new and social media in the political arena, states have also become involved in this process and started to use new media networks effectively in their diplomatic relations. Keeping up to date with the international agenda, interacting directly with the public and developing a discourse that strengthens the country's image on the internet have come to the fore as advantages of new communication networks (Çömlekçi, 2019).

Method

This study is organized around cultural diplomacy activities and processes in the new media age. In this direction, the study aims to identify cultural diplomacy, interaction, image and perception management strategies by analyzing the themes, language and content of the posts in the light of the data obtained from the official X account of the Ministry of Culture and Tourism. For this purpose, the textual content shared by the Ministry from its X account between January 1 and June 1, 2024 was evaluated by qualitative content analysis method using MAXQDA 2022 package program. In line with the purpose of the study and the research questions, qualitative content analysis method was used in order to reveal the results of the study more clearly and accurately, and this method was preferred due to its suitability to the nature of the research. In addition, the content analysis method is a method for analyzing the content of various data, such as visual and verbal data, for a specific purpose. It enables phenomena or events to be reduced to defined categories for better analysis and interpretation (Harwood and Garry, 2003).

Content analysis is important because it offers the possibility to analyze the context and frame, level, structure and intention of the communication and to identify the focus of the communicator group. Moreover, the fact that it reveals a systematic appropriate to the entire data set makes this method valuable. Content analysis technique responds to all these needs in order to evaluate the data constituting the sample of the study in line with the purpose of the research, to determine the context and level of the posts and to make a systematic evaluation (Koçyiğit, 2023). The selection of the Ministry of Culture and Tourism as the sample in this study is strategically important. The Ministry was preferred because it is an official institution of the state, manages cultural activities as an authorized institution, engages in interaction and image activities, and has a certain individual and social credibility.

Findings

Considering the Ministry's posts, it was found that the messages were mostly focused on cultural-touristic developments, cultural events and festivals. Announcing cultural and touristic developments can contribute significantly to cultural diplomacy, smoothing international relations and increasing understanding between countries. In this direction, it was found that posts on cultural and touristic developments, events and festivals generally consisted of posts on museum and archaeological site openings, art exhibitions, music concerts and gastronomy events. In addition, it was also found that there was a high number of posts about cultural trail festivals, art exhibitions, theater performances, film festivals and music concerts. Through these posts, it is seen that the cultural heritage of the country is aimed to introduce cultural depth and diversity to local and foreign individuals. In addition, through national and international activities, it has been determined that it is aimed to interact with other cultures and individuals from different cultures, to improve the image and perception processes of the country, and to recognize cultural diversity and richness on a global scale. Considering these activities and studies, it is seen that the main objectives of cultural diplomacy are tried to be realized. In addition, announcements and announcements, tourism promotions, museums and archaeological sites, condolences and protection of cultural heritage, art and artists were also shared and it was observed that these posts were used in the context of cultural diplomacy.

Conclusion, Discussion and Recommendations

As mentioned above, cultural diplomacy is an important component of countries' soft power strategies and aims to create a positive image in international relations, promote cultural values and strengthen dialogue between countries. New media, especially social media platforms, have become an important tool in cultural diplomacy practices. In this context, this study, which was conducted through the Ministry of Culture and Tourism of the Republic of Turkey, is important in terms of contributing to the understanding of Turkey's cultural diplomacy strategies and evaluating the effectiveness of practices in this field. In addition, this study is important in terms of providing a new perspective to the literature as it deals with cultural diplomacy processes in a different way from other studies in the literature. Future research can test the generalizability of these findings by using larger or different samples. In addition, this study can be a guide for strategies and new studies for both organizations and academics.

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okul Derslerine Yönelik Benlik Saygılarının İncelenmesi

Rukiye DEMİR
Artvin Çoruh Üniversitesi
demirrukiye8888@gmail.com
ORCID ID: 0009-0009-0842-1452

Mustafa CEYLAN
Artvin Çoruh Üniversitesi
mceylan@artvin.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-1922-0161

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1443731

Geliş Tarihi: 27.02.2024

Revize Tarihi: 14.10.2024

Kabul Tarihi: 23.11.2024

Atf Bilgisi

Demir, R. ve Ceylan, M. (2024). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okul derslerine yönelik benlik saygılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 728-746.

ÖZ

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler akademik becerilerde ve okula uyum becerilerinde güçlükler yaşamaktadırlar. Bu öğrencilerin bahsedilen becerilerinde yaşadıkları başarısızlıklardan dolayı psikolojik özellikleri tipik gelişim gösteren akranlarına göre farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmalardan biri de düşük benlik saygısıdır ve öğrencilerin benlik saygılarının düşük olması onları öğrenilmiş çaresizlik yaşamaya doğru sürüklemektedir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerde olduğu gibi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinde en çok zorlandıkları derslerden birisi Matematik dersidir. Bu çalışmada da öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin Matematik derslerindeki benlik saygılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik araştırma deseni tercih edilmiştir. Çalışmanın araştırma grubunu ortaokula devam eden öğrenme güçlüğü tanılı 18 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada uzman görüşü alınarak oluşturulmuş olan yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan bir form kullanılmıştır. Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler tümevarım yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda iletişim, destek, duygu ve beklenti olmak üzere dört tema ve bu temalara bağlı olarak 10 alt tema ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular ulusal ve uluslararası alan yazın çerçevesinde tartışılarak bir takım önerilere yer verilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle iletişimin güçlendirilmesi, destek sunulması ve motivasyonun artırılmasına yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme güçlüğü, matematik dersi, benlik saygısı, ortaokul öğrencileri.

Investigation of Students with Learning Disabilities' Self-Esteem Towards School Education

ABSTRACT

Students with learning disabilities have difficulties in academic skills and school adaptation skills. Due to these students' failures in the aforementioned skills, their psychological characteristics differ from their typically developing peers. One of these differences is low self-esteem and low self-esteem of students leads them to experience learned helplessness. In this study, it is aimed to examine the self-esteem of middle school students with learning disabilities in Mathematics lessons. For this purpose, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was preferred. The research group of the study consisted of 18 students diagnosed with learning disabilities attending secondary school. In the study, a form consisting of semi-structured interview questions created by taking expert opinions was used. The semi-structured interviews were analyzed using the inductive approach. As a result of the analysis, four themes, namely communication, support, emotion and expectation, and 10 sub-themes related to these themes emerged. The findings were discussed within the framework of national and international literature and some suggestions were made. Suggestions are included for strengthening communication with students with learning disabilities, providing support, and increasing motivation.

Keywords: Learning disabilities, Mathematics education, self-esteem, middle school students, phenomenology.

Giriş

Benlik kavramı, bireyin kendisi ile ilgili algılamaları, sosyal rollerini yorumlama biçimi ve gelecekle ilgili hedeflerinin zihinde temsil edilidir (Aydın, 2015). Benlik kavramı, bireyin kendini

nasıl algıladığı ve değerlendirdiği konusunda bilgi veren bir perspektif olarak ortaya çıkmakta; insanın kendi benliğini görme ve anlama biçimi olarak ifade edilmektedir. Benlik saygısı ise kişilerin kendileri ile ilgili yargıları, tutumları ve değeri olarak ele alınmaktadır (Aydın, 2015). Benlik ve benlik saygısının kapsam olarak farklı unsurlar olmasının yanında birbirleri ile yakın ilişkisi de bulunmaktadır. Kişinin kendi benliğini beğenip beğenmemesi ve bu yöndeki tutumu benlik saygısını oluşturmaktadır. Benlik saygısı kişinin kendini beğenmesi kendini onaylaması durumudur. Bireyin olmak istediği kişi ile kendisi ile ilgili fikirlerinin arasındaki farkın değeri bize benlik saygısının değerini vermektedir.

Warash ve Markstrom (2001), düşük benlik saygısına sahip öğrencilerin genellikle çekingen, kararsız ve saldırgan davranışlar sergilediklerini ifade etmiştir. Aynı çalışmada, benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin araştırmacı özelliklere sahip olduğu, birçok alanda aktif oldukları ve inatçı oldukları belirtilmiştir. Ayrıca, bu öğrencilerin etkileşim kurmaya açık oldukları ve merak ettikleri konularda sorular sormaya hevesli oldukları vurgulanmıştır. Kassin (1998), düşük benlik saygısına sahip bireylerin genellikle kendileri hakkında başarısızlık beklentisine sahip olduklarını, sınırlı bir ruh haline sahip olma eğiliminde olduklarını ve belirli konularda az gayret gösterme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Ayrıca, hayatta önemli olan şeyleri göz ardı edebileceklerini ve başarısız olduklarında kendilerini yeteneksiz ve değersiz olarak suçlayabileceklerini vurgulamışlardır. Benlik saygısı düzeyleri düşük öğrenciler birçok alanda akranlarına göre daha az güven duygusuyla onlardan istenilenleri başaramayacakları kaygısını daha yoğun bir şekilde yaşayabilmektedirler. Bu gibi durumlardan ve herhangi bir başarısızlık sonrası oluşabilecek doğal mahcubiyet duygusunu yaşamamak adına riskli durumlardan kendilerini olabildiğince geri çekerek sürekli olarak kendilerini uzak tutmaya çalışmaktadırlar (Pişkin, 2002). Bahsedilen özellikler öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde de sıklıkla görülmektedir (Çakıroğlu, 2018).

Özel gereksinimli bireyler içerisinde akranlarıyla en fazla aynı ortamı paylaşan grup özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerdir. Tüm özel gereksinimli öğrencilerin %3'ünü öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler oluşturmaktadır (Melekoğlu, 2018). Ancak ABD' de öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, özel gereksinimli bireylerin %33'ünü oluşturmaktadır. Öğrenme güçlüğü, eğitim faktörleri, yaş ve zeka puanından bağımsız olarak, günlük yaşam etkinlikleriyle birlikte okul başarısını olumsuz etkileyen bir durumu ifade etmektedir (American Psychiatric Association [APA], 2013). Aynı zamanda, altı ay veya daha uzun bir süre boyunca temel akademik becerilerin kazanılmasında yaşanan zorlukları içermektedir (Kring, Johnson, Davison ve Neale, 2015). Sıkça karşılaşılan öğrenme güçlükleri incelendiğinde, okuma, yazma ve matematik güçlüğü olmak üzere üç temel türle karşılaşılmaktadır. Belirtilen güçlüklerin her biri tek başına görülebildiği gibi aynı bireyde birden fazla güçlüğü bir arada bulunması da mümkündür (APA, 2013; Pierangelo ve Giuliani, 2006). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde sıkça karşılaşılan sorunlar şunlardır: düşük öz yeterlilik inancı ve zayıf benlik algısı (Elbaum ve Vaughn, 2003). Ayrıca, yetersizlik duyguları (Kavale ve Forness, 1996) ile akranları ve yetişkinlerle ilişki kurmada zorluklar (Chao, Sze, Chow, Forlin ve Ho, 2017) olarak karşımıza çıkmaktadır. Benlik kavramı alanyazında normal gelişim gösteren bireylerle daha fazla çalışılmış olsa da özel gereksinimli bireylerle de benlik kavramına ilişkin çalışmalar yürütülmüştür (Chinn, 2004; Mundia, 2012).

Türkiye'de öğrenme güçlüğü alanında yapılan araştırmaların çoğu okuma güçlüğüne yöneliktir (Ceylan, Çetin ve Karadaş, 2022). Bunun nedeni öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin en çok sorun yaşadığı alanın bu alan olmasıdır. Fakat son yıllarda yapılan araştırmaların artışından dolayı diğer alanlarda güçlük yaşayan öğrenci sayısında artış gözlemlenmiştir. Özellikle matematik öğrenme güçlüğü, sıklıkla tanılanmadığı için daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum, yazma ve matematik gibi diğer alanlarda da daha fazla inceleme gerektirmektedir (Doğan Temur, Kılıç Şahin ve Özdemir, 2019; Mutlu, Olkun, Akgün ve Sarı, 2020). Yapılmış araştırmalardan yola çıkarak öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sayısında artış olması da dikkate alınarak bu alana dair bilimsel araştırma yapmak, veri toplamak, müdahale etmek için mevcut araştırmalara yenilerinin eklenmesi gerekmektedir (Görgün ve Melekoğlu, 2019; Soğancı ve Gülboy, 2023). Matematikte öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, sosyal, akademik ve davranışsal eksiklikler de yaşayabilmektedirler. Bu öğrencilerin yaşadığı eksiklikler; üç benlik kavramı alanında diğer öğrencilere oranla kendilerini daha az olumlu hissetme şeklindedir (Güzel, Akkaya ve Altuntaş, 2021). Benlik saygısı düşük, özgüven bakımından yetersiz olan öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler akranlarıyla sosyal ilişkiler kurmakta

zorlanmakta bir grup içerisinde söz almaktan kaçınmakta ve bu durum yalnızlaşmalarına neden olmaktadır. Bunlar düşünüldüğünde; öğrenme güçlüğünden etkilenen çocukların sınıf içerisinde başta akademik beceriler olmak üzere diğer etkinliklere ve sosyal faaliyetlere de katılım sağlama konusunda isteksiz ve pasif kalabildikleri düşünülebilir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların yanı sıra tipik gelişim gösteren çocuklarla çalışan Karataş ve Ocak (2021), bu öğrencilerin matematik kazanımlarını edinmede güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, bu öğrencilerde zayıf el-göz koordinasyonuna bağlı yazı bozukluğu tespit edilmiş, düşük öz-yeterlik inancı, düşük benlik saygısı ve matematik kaygısı olduğu saptanmıştır. Akademik başarının öğrencinin benlik saygısını etkileyen önemli bir faktör olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin benlik saygısını arttırmaya yönelik birtakım çalışma ve deneyler de yapılmıştır. Ancak, elde edilen veriler bu alanda yeterli çalışma gerçekleştirilmediğini göstermektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin azımsanmayacak ölçüde olmalarından dolayı bu tür çalışmaların sayısının artırılması gerekmektedir. Aynı zamanda hem öğretmen hem de ailenin bilinçli olması ve bu alana yönelik müdahalelerin uygulanması ve betimsel araştırmaların yapılması gerekmektedir (Kalafatoğlu ve Çelik, 2015).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların örgün eğitimde zorlanmaları, kendini yaşatlarından farklı hissetmelerine aynı zamanda ebeveynleri ve öğretmenleri ile ilişkilerinin bozulmasına neden olmakta, çocukların kişilik gelişimlerinde çeşitli olumsuzluklar doğurmaktadır. Benlik saygısının zedelenmesi de yaşanan bu olumsuzlukları arttırmaktadır (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002). Araştırmalardan yola çıkarak öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik başarısını desteklemek, sosyal ilişkilerini düzenlemek ve sağlıklı bir birey olmasını sağlamak için benlik saygılarının belirlenmesi önemli bir faktördür. Benlik saygısı öğrencinin kişisel gelişimi için özellikle de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gelişimi açısından oldukça önemli bir noktadır.

Öğrenme güçlüğündeki sorunlar daha çok akademik alan ile ilişkilendirilmektedir, bu yüzden genelde tanı okula başladığında konulmaktadır. Konulan eğitsel tanıda yalnızca çocuğun akademik becerileri dikkate alındığında; çocuğun akranlarıyla akademik açıdan eşit olma çabası ve bunu gerçekleştirememesi durumu; kendisini diğer öğrencilerle kıyaslaması ve tüm bunların sonucunda kendini eksik hissedip öğrencinin benlik saygısını olumsuz etkilemesi durumu ihmal edilebilmektedir. Öğrencilerin benlik saygılarının zedelenmemesi ve akranları ile aralarındaki akademik başarı farkının açılmaması için öğrencilerin mevcut durumunun belirlenmesi son derece önemlidir (Seçen, 2020). Ülkemizde ilkökul ve ortaokul döneminde olan öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik hizmetler yeterli düzeyde değildir. Alanyazında öğrencilerin akademik olarak desteklenmemelerinden kaynaklı olarak motivasyon, öz güven ve benlik saygısına ilişkin sorunlar yaşadıklarını belirten çalışmalar yer almaktadır. Bu çocukların büyük bir kısmı genel eğitim sınıflarında eğitim görmektedirler fakat onlar için gerekli düzenleme, uyarılma ve destek verilmemektedir. Bu durum da öğrencilerin benlik saygılarını dolaylı olarak olumsuz etkileyebilmektedir (Değirmenci, 2022).

İncelenen çalışmalarda belirtildiği gibi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin matematik dersine yönelik benlik saygılarını doğrudan inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yapılan bu çalışma öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin benlik saygılarını doğrudan ölçmesi bakımından özgünlük taşımaktadır. Ayrıca çalışmada öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin benlik saygısı, öğrenci bakış açısıyla incelenmiştir. Çalışmada öğrenci görüşlerinin incelenmesinin nedeni, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin kendilerini nasıl algıladıklarının, değerlendirdiklerinin ve yorumladıklarını inceleme amaçlıdır. Bu çalışmanın, öğrencilere yönelik ileride oluşturulabilecek programlara ilişkin bilgi vermesi ve yapılacak müdahalelere kaynak olabileceği düşünülmektedir. Tüm bunlardan yola çıkılarak aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler,
A) Matematik dersi sürecinde,
B) Matematik dersi sınavlarında,
C) Evde bu dersle ilgili çalışmalarında neler hissetmektedirler?

- D) Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik dersinde kendilerini yeterli bulmalarına yönelik,
E) Matematik dersine ilişkin beklentilerine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Çalışmanın bu kısmında araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin analizi, etik kurul izni ve çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik derslerindeki benlik saygısını araştırmayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma yaklaşımını benimsendiği bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni benimsenmiştir. Fenomolojik desende bireylerin deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi ve içinde bulunulan çevrenin deneyimle birleştirilerek sunulması söz konusudur (Creswell ve Tashakkori, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmadaki fenomen da bireylerin matematikle ilgili deneyimlerini, bu deneyimleri nasıl değerlendirdiklerini ve kendi dünya algılarını nasıl oluşturduklarını derinlemesine incelemektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan tüm katılımcılar, çalışmaya gönüllü olarak katılmış ve ebeveynlerinden çalışmaya katılmaları için bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır. Çalışma grubu, öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinden, amaçlı örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Ön koşul beceri kriterine uygun olarak seçilen öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1 de yer almaktadır.

Tablo 1
Araştırma Grubu

Gruplar	Cinsiyet	
	Erkek	Kız
5. Sınıf	4	1
6. Sınıf	4	3
7. Sınıf	1	3
8. Sınıf	2	-
Toplam	11	7

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri, katılımcıların görüşlerini ve deneyimlerini derinlemesine anlamak için kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sırasında katılımcıların algıladıkları dünyayı kendi düşünceleriyle ifade edebilmesi için sorular açık uçlu olarak sorulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Sorular tam yapılandırılmış görüşme sorularından daha esnek sorulardan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları özel bilgi verilmesi istenen soruları istemekten ziyade daha çok katılımcıların ifade ettiği düşüncelerden yola çıkarak açığa çıkarılmaya çalışılmış olup önceden kararlaştırılmış sorulara gerek duyulmamıştır. Bu metod konuşma süresi içinde farklı konular, sorular içerir ve yeni fikirlerin oluşmasına katkıda bulunur (Creswell ve Tashakkori, 2007).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmaya başlamadan önce, gerekli izinler alınmıştır ve Rehberlik Araştırma Merkezi aracılığıyla Artvin merkez ve ilçelerindeki okullarda öğrenim gören öğrenme güçlüğü olan öğrenciler

tespit edilmiştir. Daha sonra ailelerinden aydınlatılmış onam formunu doldurup çalışmaya katılmayı kabul eden gönüllüler belirlenip, randevular ayarlanmıştır. İlk görüşmelerde katılımcılara çalışmanın amacı ve ses kaydı alınmasıyla ilgili detaylar anlatılmıştır. Katılımcılara ses kaydı alınacağı, ancak bu kayıtların sadece araştırma amaçları için kullanılacağı, öğrencilerin isimlerinin gizli tutulacağı ve verilerin araştırma ekibi haricinde hiçbir kişiyle paylaşılmayacağı vurgulanmıştır. Görüşmeler, belirlenen gün ve saatlerde gerçekleştirilmiş; öğrencilere katılıp katılmama ve ses kaydının sorun olup olmadığı teyit edilmiştir. Tüm görüşmeler, bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve veri doygunluğu sağlanana kadar devam ettirilmiştir. Öğrenci görüşmelerinin süresi, katılımcının deneyimlerine ve görüşmenin içeriğine bağlı olarak değişmiş olup 17.22 dakika ile 8.27 dakika arasında değişmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla verilerin elde edilmesinin ardından ses kayıtları deşifre edilmiş ve 37 sayfalık bir döküman oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analiz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deşifre edilen araştırma verileri iki ayrı araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. İncelemelerden sonra dört tema, 10 alt tema ve bunlara ilişkin 28 kategori oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri güvenilirliğini sağlamak amacıyla, yapılan görüşmelerin en az %20'sinin farklı gözlemciler tarafından incelenmesi gerekmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu çalışmada, her araştırmacı, tüm katılımcıların yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorularına dair dökümleri ayrı ayrı analiz etmiş ve olası temalar ile bu temaların alt temalarını belirlemiştir. Görüşmelere dair temalar ve alt temalar oluşturulduktan sonra araştırmacılar bir araya gelerek bu temalar üzerinde tartışmış, ortak bir anlayışa ulaşılan durumlarda temalarda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Bu çalışmanın güvenilirlik hesaplaması kodlayıcılar arası güvenilirlik yöntemiyle yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100 formülü kullanılmıştır. Görüş ayrılıklarının giderilmesinin ardından çalışmanın kodlayıcılar arası güvenilirliği %100 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırma için Artvin Çoruh Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 05.04.2023 tarihli, E-18457941-050.99-87342 sayı numarası ile Etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik derslerine ilişkin benlik saygılarının incelendiği bu çalışmada 18 öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencisi ile çalışılmıştır. Öğrencilerden veri elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi tümevarım yaklaşımıyla yapılmıştır. Analizler sonucunda çalışmanın bulguları dört ana tema, bu ana temalara ilişkin 10 alt tema ve alt temalara yönelik 28 kategori olacak şekilde raporlaştırılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilere Ö1 ile Ö18 aralığında harflerden ve rakamlardan oluşan kodlar atanmış ve bulgularda yer alan alıntılarda öğrencilerin kişisel bilgileri yerine bu kodlar kullanılmıştır. Bulgular temalar halinde sunulmaktadır.

İletişim

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yöneltilen sorulardan alınan yanıtlar iletişim teması içinde iki alt tema ve alt temalara yönelik altı kategori oluşturacak biçimde sunulmuştur. Tablo 2'de alt tema ve kategorilere yönelik bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 2
İletişme Ait İfadeler

Alt Tema	Kategori	Frekans
Öğretmen	Olumlu	14
	Görmezden Gelinme	3
	Olumsuz Tutumlar	1
Akran	Olumlu	10
	Akran Zorbalığı	4
	İletişim Kuramama	4

Öğretmenlere Yönelik Görüşler

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan görüşmelerde Matematik öğretmenlerinin kendilerine yaklaşımlarının olumlu, olumsuz ve görmezden gelinme tutumlarından oluştuğu çalışmaya katılan öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde katılımcılardan 14'ü Matematik öğretmenlerinin kendilerine yönelik olumlu tutumlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ö12: *“bana çok güzel davranıyor, çok tatlı bir hoca, konuşması güzel.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen yanıtlar incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin üçü matematik öğretmenlerinin kendilerini görmezden geldiklerini vurgulamışlardır. Öğrencilerden Ö2: *“matematik dersinde öğretmenimin konuyu benim için bir iki defa daha anlatmasını istedim. Derste soru çözüyorum ben diğerleri anlıyor ama ben anlamıyorum. Öğretmenime de soruyorum.”* diyerek görüşünü dile getirmiştir.

Öğrencilerden biri matematik öğretmeninin kendisine yönelik olumsuz tutumlar sergilediğini yapılan görüşmede dile getirmiştir. Katılımcılardan Ö9: *“öğretmenim derste biraz bağıyor ve bazen biraz zor sorular soruyor.”* diyerek durumu ifade etmiştir.

Akranlara Yönelik Görüşler

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde çalışmaya katılan öğrenciler akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabildiklerini, akran zorbalığına maruz kaldıklarını ve iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin 10'u kendileriyle yapılan görüşmelerde akranlarının kendilerine karşı olumlu tutumlar sergilediklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerden Ö11: *“arkadaşlarım bana sevimli davranıyor”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin dördü akranlarının zorbalığına uğradıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö1: *“ben şey tahtaya kalkmak istemiyorum çünkü mesela yapamadığım için arkadaşlarım benle dalga geçiyor. O yüzden yani şey yapmıyorum istemiyorum yani”* diyerek görüşünü dile getirmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen yanıtlar incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akranlarıyla iletişim kurmakta zorlandıkları çalışmaya katılan dört öğrenci tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerden Ö9: *“biraz kötü geçiniyoruz arkadaşlarımla, konuşmuyoruz pek”* şeklinde durumu açıklamıştır.

Destek

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yöneltilen yarı yapılandırılmış sorulardan alınan yanıtlar destek teması içinde üç alt tema ve alt temalara yönelik sekiz kategori oluşturacak biçimde bulgulaştırılmıştır. Tablo 3'te alt tema ve kategorilere yönelik bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 3
Desteğe Ait İfadeler

Alt Tema	Kategori	Frekans
Ebeveyn	Destek Alma	6
	Destek İstememe	1
Akran	Destek Alma	9
	Destek Almama	3
	Destek İstememe	6
Öğretmen	Destek Alma	10
	Destek Almama	2
	Destek İstememe	4

Ebeveynlere Yönelik Görüşler

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler ebeveynlerinden destek aldıklarını ve ebeveynlerinin desteğine gereksinim duymadıklarını belirten yanıtlar vermişlerdir.

Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin altısı talep etmeleri halinde ebeveynlerinden matematik derslerine yönelik destek aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ö13: *“yapmaya çalışıyorum ondan sonra yapamayınca anneme söylüyorum.”* diyerek görüş belirtmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen yanıtlar incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin biri ebeveynlerinden matematik dersine yönelik herhangi bir destek talep etmediğini belirtmiştir. Katılımcılardan Ö7: *“u bazen soruları yapamıyorum. Bazen şimdi bırakayım sonra yaparım falan diyorum. Sonra da yapamıyorum. Kimseye soru sormuyorum yani istemiyorum.”* şeklinde dile getirmiştir.

Akranlara Yönelik Görüşler

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yapılan görüşmelerde matematik dersine yönelik akranlarından destek aldıklarını, destek almadıklarını ve destek talep etmediklerini ifade eden yanıtlar vermişlerdir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dokuzu kendileriyle yapılan görüşmelerde akranlarından matematik dersine yönelik destek aldıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerden Ö7: *“ben matematik dersinde arkadaşarımdan yardım alıyorum ve yalnız olmadığımı hissediyorum.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Yapılan görüşmeler sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerden üçü matematik dersine yönelik akran desteği almadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö3: *“herkes dersini kendisi yapıyor, kimse kimseye yardımcı olmuyor.”* diyerek ifade etmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen yanıtlar incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik dersine yönelik akranlarından destek talep etmedikleri çalışmaya katılan altı öğrenci tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerden Ö16: *“arkadaşarıma soru sormuyorum çünkü gerek duymuyorum.”* şeklinde durumu açıklamıştır.

Öğretmenlere Yönelik Görüşler

Çalışmaya katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan görüşmelerde matematik dersine yönelik öğretmenlerden destek aldıkları, destek almadıkları ve destek talep etmedikleri vurgulanmıştır.

Yapılan görüşmeler sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerden 10'u matematik dersine yönelik öğretmen desteği aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö10: *“öğretmenime sorular soruyorum derste Mesela diyorum ki ben çemberi anlamadım. Daireyi anlamadım mesela yarıçap neye göre belirleniyor çap neye göre diye soru soruyorum o da bana yardımcı oluyor.”* diyerek ifade etmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ikisi kendileriyle yapılan görüşmelerde öğretmenlerinden matematik dersine yönelik destek almadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerden Ö16: *“öğretmenim bana iyi davranıyor ama genelde soru sormuyorum pek fazla. Yani ondan da yardım almıyorum.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen yanıtlar incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik dersine yönelik öğretmenlerinden destek talep etmedikleri çalışmaya katılan dört öğrenci tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerden Ö15: *“Hocam bana iyi davranıyor Ben de onun dersinde sessiz durmaya çalışıyorum uslu durmaya çalışıyorum yani böyle çok fazla soru sormak istemiyorum.”* şeklinde durumu açıklamıştır.

Duygu

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yöneltilen yarı yapılandırılmış sorulardan alınan yanıtlar duygu ana teması içinde iki alt tema ve alt temalara yönelik altı kategori oluşturacak biçimde bulgulaştırılmıştır. Tablo 5'te alt tema ve kategorilere yönelik bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 5
Duygulara Ait İfadeler

Alt Tema	Kategori	Frekans
Derse Yönelik	Olumlu	7
	Olumsuz	9
	Nötr	2
Sınava Yönelik	Olumlu	4
	Olumsuz	10
	Nötr	3

Derse Yönelik Görüşler

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik dersine yönelik olumsuz, olumsuz ve nötr duygulara sahip oldukları çalışmaya katılan öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

Yapılan görüşmelerde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik dersine yönelik olumlu duygulara sahip oldukları çalışmaya katılan yedi öğrenci tarafından vurgulanmıştır. Öğrencilerden Ö17: *“en zor bulduğum ders matematik en kolay bulduğum Türkçe, Matematik dersini seviyorum ama zor olduğu için yapamıyorum.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dokuzu kendileriyle yapılan görüşmelerde matematik dersine karşı olumsuz duyguları olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılardan Ö15: *“ben şimdi Matematik dersi yani... nasıl desem.. böyle.. u çok zorlandığım bir ders aslında. Ben bir keresinde, hoca ödev vermişti ben mesela yapamadığım için odaya gitmişim, ağlamışım. Matematik dersini anlatıyor öğretmenim ama ben anlamıyorum. ben mesela ben çalışsam da aynı çalışsam da aynı. Çalışsam bile*

bana soru sorsalar yapamam çünkü ben normalde yapamadığım için mesela diğer derslerde de böyle oluyor.” diyerek duygularını ifade etmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen yanıtlar incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik dersine yönelik duygularının nötr olduğu çalışmaya katılan iki öğrenci tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerden Ö3: “Matematik dersinde bir şey hissetmiyorum, normal hissediyorum. Derste yani genelde uyuyorum ben.” şeklinde durumu açıklamıştır.

Sınava Yönelik Görüşler

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yapılan görüşmelerde matematik sınavlarına yönelik olumlu, olumsuz ve nötr duygularının olduğu çalışmaya katılan öğrenci görüşleriyle belirlenmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde katılımcılardan dördü Matematik sınavlarına ilişkin olumlu duyguları olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ö16: “hemen o dersin gelmesini istiyorum, daha mutlu oluyorum. Keşke yapabilsem diye düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen yanıtlar incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin 10’u matematik dersi sınavlarına yönelik olumsuz duygulara sahip olduklarını vurgulamışlardır. Öğrencilerden Ö17: “Sınav günü çok heyecanlanıyorum. İki şey, o an sanki şey geliyor çok düşük alacağım ya da çok zorlanacağım gibi oluyor. Aşırı zorlanıyorum ve o yüzden yapamayacaktım gibi oluyor. İçime bir şey düşüyor işte öyle.” diyerek görüşünü dile getirmiştir.

Öğrencilerden üçü Matematik dersi sınavlarına yönelik olumlu ya da olumsuz duygularının olmadığını yapılan görüşmede dile getirmişlerdir. Katılımcılardan Ö4: “Matematik sınavı oluştuğu gün bir şey düşünmüyorum, heyecanlanmıyorum. Soruları sallıyorum.” diyerek durumu ifade etmiştir.

Beklenti

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler neticesinde beklenti ana teması içinde üç alt tema ve bu alt temalara ilişkin sekiz kategori oluşmuştur. Tablo 6’da alt tema ve kategorilere yönelik bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 6
Beklentiye Ait İfadeler

Alt Tema	Kategori	Frekans
Akran	Akran Öğretimi	4
	Olumlu Sınıf İklimi	4
Öğretmen	Öğretimin Farklılaştırılması	8
	Güdülenme	3
	Sınıf Yönetimi	1
	İletişim	6
Bireysel	Motivasyon	9
	Dikkat	4

Akranlara Yönelik Görüşler

Çalışmaya katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin akranlarına yönelik beklentilerinin akran öğretimi ve olumlu sınıf iklimi olduğu belirlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen yanıtlara bakıldığında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dördünün akranlarından kendilerine akran öğretimine yönelik beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö5: “Arkadaşlarımın bana yardımcı olmasını isterdim. Mesela

çözemediğim soruları anlatmalarını isterdim. Bana bazen yardımcı oluyorlar kendimi iyi hissediyorum.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde katılımcılardan dördü akranlarından olumlu sınıf iklimi oluşturulması için çaba beklediklerini vurgulamışlardır. Öğrencilerden Ö15: “Arkadaşlarım derste çok konuşuyorlar o öğrencilerin yanımda olmasını istemezdim yani çok ses yaptıkları için. ders çalışmalarını isterdim.” diyerek bu beklentisini belirtmiştir.

Öğretmene Yönelik Görüşler

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler beklenti ana teması içerisinde öğretmenlerinden öğretimin farklılaştırılması, güdüleme, sınıf yönetimi ve iletişim alanlarında beklentileri olduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan görüşmelerde sekiz öğrenci öğretmenlerinden öğrenmelerinin kolaylaşması için öğretimin farklılaştırılmasına yönelik beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ö16: “Öğretmenimin oyunla anlatmasını isterdim. Oyunla daha iyi oluyor.” diyerek fikirlerini aktarmışlardır.

Öğrencilerden üçü Matematik dersinde akademik olarak daha başarılı olabilmeleri için öğretmenlerinden kendilerini güdülemeye yönelik beklentilerinin olduğunu yapılan görüşmede dile getirmişlerdir. Katılımcılardan Ö15: “Öğretmenimden güzel söz duymak beni etkiler. Bunu duyunca kendimi özgüvenli hissedirdim yani yapabilirim falan filan derdim.” diyerek durumu ifade etmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde katılımcılardan biri öğretmeninden sınıf yönetimi konusunda beklentisi olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden Ö3: “hocam şöyle arkadaşlarım birbirlerine silgi tozu atıyorlar, gidiyorlar sırayı çekip kart oyunu hani kart oyunu olur ya hocam. Onu yapıyorlar bir de geliyorlar kart falan atıyorlar bana ben o yüzden takılmıyorum yani genellikle. Kart falan atıyorlar. Bu yüzden odaklanamıyorum. Dersi dinlemelerini isterdim.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen yanıtlar incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin altısı matematik dersinde öğretmenlerden iletişimle ilgili beklentileri olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerden Ö5: “öğretmenime eksik olduğum konuyu söyleyebilmek isterdim. Yani öğretmenimle birebir iletişim kurabilmek isterdim.” diyerek görüşünü dile getirmiştir.

Bireysel Beklentilere Yönelik Görüşler

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kendilerine yönelik beklentilerinin daha iyi motive olabilmek ve dikkatlerini sürdürdürebilmelerini öğrenmek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere bakıldığında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dokuzunun daha iyi motivasyona yönelik beklentilerinin olduğu saptanmıştır. Katılımcılardan Ö7: “Matematik dersini yapabileceğime inanmak isterdim, başka şeylerle ilgilenmek istemezdim bir kere yani daha girişken olmak isterdim.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerden dördü yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde kendilerine yönelik beklentilerinin dikkatlerini sürdürdürebilmesini sağlamak olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ö11: “Konuları daha iyi anlayabilmek için başka şeylerle ilgilenmek istemezdim. Aslında hep dersi başlarken başka bişey düşünmüyecem diyom ama olmuyor.” diyerek beklentisini dile getirmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin Matematik dersine yönelik benlik saygılarının incelendiği bu çalışmada öğrenci görüşleri bir bütün halinde incelenmiş ve dört ana tema, bu ana temalara ilişkin

10 alt tema ve alt temalara yönelik 28 kategori elde edilmiştir. İletişim teması incelendiğinde öğrencilerin çoğunun öğretmenleri ve akranlarıyla iletişim konusunda olumlu tutumları olduğunu ve iletişim kurmada problem yaşamadıkları yönünde kendilerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sosyalleşme konusunda bir problem yaşamadıklarını şeklinde yorum yapmak mümkündür. Matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden çoğunun iletişim becerileri açısından olumlu bir tutuma ve algıya sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri düşüktür. Alanyazına bakıldığında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin yüksek olduğu, bu nedenle kendilerini eksik ve yetersiz ifade ettiklerini, antisosyal davranışlar sergileyebildikleri görülmektedir (Yurttaş Durak, 2022). Görüşmeler sırasında çoğu öğrencinin iletişim kurarken sorulara yüzeysel cevaplar vermesi, iletişim kurarken göz teması kurmaktan kaçınması, öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar ile çeliştiğinden kendi ifadelerinin doğruluğunu yansıtmaması adına ebeveyn, akran ve öğretmen görüşlerinin de alınması ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin iletişim biçimlerinin detaylı incelenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Fırat ve Karataş'ın (2018) öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yaptığı çalışmada değindiği birkaç önemli husus bulunmaktadır. Bunlar; öğrencilerin sınıf ortamında iletişim kurarken problem yaşadığı, herhangi olumsuz bir durumda içine kapandıkları, kendilerini ifade etmek konusunda isteksiz oldukları aynı zamanda sınıfa uyum, sosyal ilişkileri yönünden zayıf ve başarısız olduklarıdır. Saygıdeğer (2004), benlik saygısı yüksek öğrencilerin iletişim becerileri algılamalarının yüksek olduğunu ifade etmiş bunun yanı sıra diğer bir çalışmada (Kartalçıklar, 2022) öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sosyal algıları, benlik saygısı düzeylerinin düşük olduğu, sosyalleşme ve kendini ifade etme konusunda pasif konumda oldukları belirtilmiştir.

Bu çalışmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin iletişim becerileri, benlik saygısı düzeyine göre karşılaştırıldığında, benlik saygısı yüksek olduğu düşünülen öğrencilerin kendilerini daha etkili ifade ettikleri ve özgüvenle iletişim kurdukları gözlemlenmiştir. Öte yandan, benlik saygısı düşük olduğu düşünülen öğrencilerin ise kendilerini ifade etme konusunda yetersiz kaldıkları, iletişim sırasında daha tedirgin davrandıkları ve pasif bir iletişim tarzı sergiledikleri görülmüştür. Elde ettiğimiz bulgulara bakıldığında alanyazında belirtilenlerin aksine (Yıldız, 2012). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin kendilerini iletişim konusunda olumlu olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bunlara ek olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun iletişim kurarken zorlandıkları, eksik cümle kurdukları, kendileri ile ilgili sorulara yüzeysel bilgi verdikleri, sorulara kaçınarak yaklaştığı ve yanıtlarken isteksiz oldukları gözlemlenmiştir. Bu da bize öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin alanyazında belirtilen çalışmalarda davranışları destekler nitelikte olduğunu göstermektedir (Morrison, 2016). Tüm bunlardan hareketle öğrencilerin ifadelerinin doğruluk payının olup olmadığının incelenmesi gerektiği bu durumun ise iletişim noktasında ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin alınmasının faydalı olabileceği ifade edilebilir.

Destek temasına bakıldığında öğrencilerin çoğunun ebeveyn, akran ve öğretmenlerinden destek aldığı görülmektedir. Bunların yanı sıra en çok yardımı öğretmenden daha sonra akrandan son olarak ebeveyninden aldıklarını söylemek mümkündür. Ebeveynlerin öğrencilere sağladıkları ek desteğin öğrencinin başarısında ve kendini daha iyi ifade etme konusunda pozitif yönde ilerleme kaydetmelerinde önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Temur ve Korkmaz, 2021). Yapılan çalışmalarda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadıkları problemlerin sadece akademik problemler olmadığını öğrencilerin aynı zamanda sosyal, bilişsel ve psikolojik açıdan da desteklenmesi ve bu doğrultuda ilerlenmesi gerektiği görülmüştür (Bayrakçı ve Susam, 2021). Gök ve Abdüsselam (2020), yaptığı çalışmada matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sözel derslere oranla matematik dersinde daha pasif ve özgüvensiz olduklarını, kendilerini ifade etme konusunda çekindiklerini, derslere katılımlarının az olduğunu bunların dışında sosyal ortamlarında daha aktifken ders esnasında daha pasif kaldıklarını gözlemlemiştir, aynı zamanda öğrencilerin aldıkları desteğin kendilerinde pozitif bir etki yarattığına değinmişlerdir. Çakar ve Karataş'ın (2012) çalışmasına bakıldığında benlik saygısı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin algıladıkları sosyal destek ve destek alma yönelimi benlik saygısı düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha fazladır aynı zamanda benlik saygısı düşük olan öğrencilerde ise algılanan ve talep edilen destek düzeyi daha düşüktür. Yüksek benlik saygısının psikolojik iyi oluşu etkilediği ve bu durumun bireyin nitelikli, sağlıklı iletişim kurarak problem çözme becerilerini geliştirdiği yapılan çalışmalarda görülmektedir (Çelenk ve Peker, 2020).

Öğrencilerden elde edilen verilere göre çoğunun matematik dersine ilişkin olumsuz duygular besledikleri aynı zamanda matematik sınavlarının da kendileri için olumsuz deneyimler şeklinde yorumladıkları görülmektedir. Alanyazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematiksel işlemleri algılama, yorumlama, idrak etme gibi becerileri gerçekleştirmede zorlandığı belirtilmektedir (Öztürk, 2019). Bu öğrencilerin matematik dersinde yaşadığı problemlerin öğrencilerin öz farkındalıklarının gelişmemiş olduğu, benlik algılarının düşük olduğu ve kendini ifade etme konusunda yetersiz oldukları görülmektedir. Bu tür problemlerden dolayı kendilerini yetersiz görmekte ve kendilerine yönelik olumsuz algı içerisindedirler. Atılganlık becerisi gelişmemiş olan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kendilerini yapmakta olduğu şeyler konusunda negatif yargılarda bulunurlar (Filiz, 2021). Çalışmalara bakıldığında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin duyguları anlayıp yorumlayabilme becerilerinin yeterli düzeyde gelişmediği görülmektedir (Doğmaz ve Girli, 2017). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en iyi mutluluk duygusunu tanıyıp, algılayıp yorumladıkları tespit edilmiştir (Tülü ve Ergül, 2015).

Yapılan bir çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik dersini sevdiği yönünde bulgulara rastlanılmış olup bunun nedeninin ise popülerite düzeylerini arttırmak, sosyal çevre edinebilmek ve öğretmen tutumunun etkisi olduğu vurgulanmıştır (Elbir ve Sarı, 2022). Araştırma bulgularında öğrencilerin çoğunun matematik dersine ilişkin olumsuz duygulara sahip olmasının nedeni olarak; sınıf ortamının, arkadaşlık ilişkilerinin, öğretmen tutumu ve bilincinin pozitif etki yaratmadığı şeklinde bir ifade kullanılabilir. Bu da kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin sınıf ortamlarının, öğretmen bilincinin, akranlarında bilinçli farkındalığın artırılması, iyileştirilmesi yönelik çalışmaların artırılmasına yönelik ihtiyaçlar doğurabilir. Alanyazında öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yaklaşımının nasıl olacağı yönünde bilgi sahibi olmaları ve bu tür öğrencilere yönelik daha donanımlı ve etkili olmak adına yapılabilecek şeyler konusunda istekli oldukları fakat müfredat olarak aldıkları derslerin yeterli olmadığı, bu tür derslerin sayısının artırılması gerektiği görülmüştür (Büyükkarcı ve Akgün, 2023). Bu yüzden lisans programlarının hizmet öncesi eğitimler ile desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Beklenti temasına bakıldığında öğrencilerinin çoğunun kendilerinden, akranlarından ve öğretmenlerinden beklentileri olduğu görülmüştür. Beklenti içerisinde olunan kategorilerin en çok akran öğretimi, olumlu sınıf iklimi, öğretimin farklılaştırılması, iletişim ve motivasyon olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öğretmenlerinden beklentilerinin öğretimin farklılaştırılmasına yönelik olduğu görülmektedir. Çalışmalar incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, bilişsel ve üstbilişsel becerileri kullanmada zorlandıkları ve bu yönde öğretmenleri tarafından desteklenmesi gerektiği aynı zamanda bu yönde bir ihtiyacın olduğu görülmektedir (Firat ve Koçak, 2019). Bulgularda akranlarından beklentilerinin, akran öğretimi ve olumlu sınıf iklimi olduğu görülmüştür. Akran öğretimi öğrencileri akademik alanda destekler aynı zamanda sosyal ve duygusal yönden de pozitif yönde katkı sağlar (Türkmenoğlu ve Baştuğ, 2017).

Akran öğretimini öğretmen görüşleriyle inceleyen Akçabelenli (2023), akran öğretiminin olumlu sınıf iklimine katkı sağladığını, öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarına katkı sağladığını, aynı zamanda özgüven açısından da desteklediğini belirtmektedir. Buradan hareketle akran öğretiminin olumlu sınıf ortamına da katkı sağlayacağı düşünüldüğünden sınıf ortamında akran öğretimini destekler nitelikte, öğrencileri bilinçlendirici çalışmalar yapılması gerektiği aynı zamanda bu yönde yapılacak olan çalışmaların etkilerinin incelenip her kademedeki uygulanmasının olumlu etki yaratabileceği önerilebilir. Bu tür çalışmalar ile öğrencilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri tanıması, sınıf ortamlarında yardımlaşma, dayanışma, etkili iletişim becerilerinin kazandırılmasının etkisi olarak olumlu sınıf iklimine katkı sağlayabileceği öngörülmektedir. Çalışmaların öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal becerilerine katkı sunabileceği düşünülebilir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin beklentilerinin bulunduğu bir diğer kategori ise öğretimin farklılaştırılmasıdır. Çam ve Acat (2023), çalışmada ortaokul düzeyinde öğretmenlerin öğretimin farklılaştırılması yönteminin yeni bir yaklaşım olmasına rağmen uygulama konusunda eksik kaldığını bunun sebebinin ise öğretmenlerin öğretim farklılaştırılmasının ne demek olduğunu tam olarak kavrayamadığından oluşan bir problem olduğu şeklinde bir yorumda bulunmuştur. Sakız, Sart ve Ekinci'nin (2016) çalışmasında değinildiği üzere öğretim farklılaştırılmasının öğrenme güçlüğü olan

öğrencilerin sadece akademik değil sosyal, bilişsel ve psikolojik açıdan da destekler nitelikte olması gerektiğini belirtip eğitim süreci içerisinde sınıf öğretmeninin rehber öğretmen, aile ve okul idaresinin işbirliğiyle çalışması gerektiğini vurgulamıştır. Bu tür çalışmaların temelinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğretmenlerinin, akranlarının ve aile bireylerinin bu konudaki görüşlerini inceleyen çalışmalara alanyazında yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin çeşitli açılardan değerlendirilmesi, yapılacak olan çalışmalara ışık tutması açısından aynı zamanda odak grubu yeterli düzeyde değerlendirilmesi yönünden önem arz ettiği ifade edilebilir.

Beklenti içinde bulunulan bir diğer kategori ise motivasyondur. Görgü (2017), çalışmasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşamış olduğu akademik problemler, öğrencide motivasyon düşüklüğüne, özgüven problemi yaşamasına ve bu gibi problemlere eşlik eden karın ağrıları, mide bulantısı gibi hem biyolojik hem de psikolojik olarak negatif bir etki yaratan bir çok probleme neden olmaktadır. Akademik motivasyonun düşük olduğu bu öğrencilerin yaşadığı problemlerden biri de derslerin tipik gelişim gösteren öğrencilerin performanslarına göre işlenmesidir (Dadandı, 2015). Özkubat, Sanır ve Özmen (2021), öğrenme güçlüğü ile çalışan öğretmenlerin derslerin planlanmasında, öğretim ve değerlendirme aşamalarında uyarılama yapılmasının öğrencilerin derslere yönelik motivasyonlarını artırdığını belirtmişlerdir. Bu noktana hareketle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin desteklenip akademik yaşantılarında başarılı olmaları adına gerekli eğitimler ve uygulamalar yapılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında yazarlar %50 oranında katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Açıklama: Bu çalışma TÜBİTAK' ın 2209-A - Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında 1919B012221454 proje numarası ile desteklenmiştir.

Kaynaklar

- Akçabelenli, Ö. (2023). Öğretmen görüşlerine göre akran öğretimi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 8(2), 29-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/79366/1333184>
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *DSM-V Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th Edition, American Psychiatric Association, Washington, DC.
- Aydın, B. (2015). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi* (5. Baskı). Nobel Akademi, Ankara.
- Bayrakçı, M. ve Susam, B. (2021). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 45-56. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1856609>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Pegem Yayınları, Ankara.
- Büyükkarcı, A. ve Akgün-Giray, D. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğrenme güçlüğüne (Diskalkuli) yaklaşımları: Odak Grup Görüşmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 59(1), 363-375. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3337311>
- Ceylan, M., Çetin, E., ve Karadaş, C. (2022). What do theses and dissertations tell us about learning disabilities? *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(1), 308-332. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1327923>

- Chao, C. N. G., Sze, W., Chow, E., Forlin, C., and Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>
- Chinn, S. (2009). Mathematics anxiety in secondary students in England. *Dyslexia*, 15(1), 61-68. <https://doi.org/10.1002/dys.381>
- Creswell, J. W., and Tashakkori, A. (2007). Differing perspectives on mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(4), 303-308. <https://doi.org/10.1177/1558689807306132>
- Çakar, F. S. ve Karataş, Z. (2012). Ergenlerin benlik saygısı, algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri: Bir yapısal eşitlik modeli çalışması. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2397-2412. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/48897/623287.xml>
- Çakıroğlu, O. (2018). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. İçinde M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (s. 2-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Çam, Ş. S. ve Acat, M. B. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 96-120. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2967210>
- Çelenk, B. ve Peker, A. (2020). Ergenlerde benlik saygısının, stresle başa çıkma tarzları ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkideki aracılık rolü. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 147-162. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1077640>
- Dadandi, İ. ve Dadandi, P. U. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 509-532. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.028>
- Değirmenci, G. Y. (2022). *Sosyal beceri eğitimi programının öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, T., Totan, T. ve Sapmaz, F. (2009). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ve sosyal zeka. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 235-247. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115605>
- Doğan Temur, Ö., Kılıç Şahin, H. ve Özdemir, K. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenmede sıkıntı yaşama düzeyleri ile yazma kalitesi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 65-80. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.537469>
- Doğmaz, S. ve Girli, A. (2017). Özel öğrenme güçlüğü ve zihin kuramı ilişkisi. *Journal of International Social Research*, 10(51), 683-693. <https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1804>
- Elbaum, B., and Vaughn, S. (2003). For which students with learning disabilities are self-concept interventions effective?. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 101-108. <https://doi.org/10.1177/00222194030360020>
- Elbir, N. S. ve Sarı, O. T. (2022). Özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin okul yaşantılarına ilişkin görüşler. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 327-355. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.959729>

- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 3(1), 5-13. <https://doi.org/10.1177/002221940303600203>
- Erözkan, A. (2005). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 135-149. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2015>
- Filiz, T. (2021). Matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretimsel müdahalelerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 1025-1055. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.713496>
- Fırat, T. ve Koçak, D. (2019). Başarılı okuyucular ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metni anlamak için kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 669-681. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2672>
- Fırat, T. ve Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 915-931. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/485228>
- Gök, B. ve Abdüsselam, Z. (2020). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan 6. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin incelenmesi. *Journal of History School (JOHS)*, 16, 4191-4214. <https://doi.org/10.29228/joh.45021>
- Gördü, E. (2017). Özgül öğrenme güçlüğü tanımlı çocuklarla yapılan grupla psikolojik danışmanın çocukların depresyon ve kaygı düzeylerine etkisi. *Turkish Studies*, 12(33), 197-212. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12703>
- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 83-106. <https://doi.org/10.19126/suje.456198>
- Güzel, H. Ş., Akkaya, G. ve Altuntaş, M. (2021). Özgül öğrenme bozukluğu tanısı olan çocukların depresif belirtileri ve benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Duygu düzenleme güçlüğüne aracı rolü. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 228-238. <https://doi.org/10.5505/kpd.2020.24008>
- Kalafatoğlu, M. R. ve Çelik, S. B. (2015). Öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenciler için geliştirilen benlik saygısı artırma psikoeğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 80-99. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-820237>
- Karataş, S. ve Ocak, G. (2021). 5. sınıf öğrencilerinin Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe Dersleri kazanımlarına ulaşma düzeylerinin incelenmesi: Veri madenciliği çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 118-137. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.710277>
- Kartalcıklar, E. (2022). *Kişilerarası iletişim açısından bilinçli farkındalık ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Z Kuşağına yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kavale, K. A., and Forness, S. R. (1996). Learning disability grows up: Rehabilitation issues for individuals with learning disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 62(1), 34-41. <https://doi.org/10.1177/08857288050280010501>

- Kring, A. M., Johnson, S. L., Davison, G., and Neale, J. (2015). *Anormal Psikolojisi*. (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Akademi.
- Melekoğlu, M. A. (2018). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Eds.), *Özel Öğrenme Güçlüğü olan Çocuklar* içinde (s. 15-47). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage
- Morrison, J. (2016). *DSM-5'i kolaylaştıran 'Klinisyenler içmorrisonin tanı rehberi'*. (M. Şahin, çeviri). Ankara: Nobel.
- Mundia, L. (2012). The assessment of math learning difficulties in a primary grade-4 child with high support needs: mixed methods approach. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2), 347-366. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070446.pdf>
- Mutlu, Y., Olkun, S., Akgün, L. ve Sarı, M. H. (2020). *Diskalkuli matematik öğrenme güçlüğü: Tanımı, özellikleri, yaygınlığı ve tanınması*. Ankara, Pegem Akademi.
- Özkubat, U., Sanır, H. ve Özmen, E. R. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yapılan öğretimsel uyarlamalara ilişkin öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 881-900. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.979746>
- Öztürk, Ş. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerinin incelenmesi (Afyonkarahisar örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Pierangelo, R., and Giuliani, G. A. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching*. Pearson, Allyn & Bacon.
- Pişkin, M. (2002). Okul Zorbalığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 533-551. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/2142/>
- Sakız, H., Sart, Z. H. ve Ekinci, A. (2016). Öğrenme güçlüğünde yaşanan zorlukların eğitsel çerçevede incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 240-256. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/264195>
- Saygıdeğer, A. (2004). Benlik saygısı düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin bazı kişisel özelliklerine göre iletişim becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi. Yüksek Lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Seçen, A. (2020). *Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin benlik saygılarının ve ailelerinin duygu sosyalleştirme tepkilerinin bireyin psikolojik iyi oluşu ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Soğancı, S. ve Gülboy, E. (2023). Ebeveynlerin Gözünden Özgül Öğrenme Güçlüğü: Bir Metafor Analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 255-274. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1212387>
- Temur, Ö. D. ve Korkmaz, N. (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların matematik öğrenme sürecine ilişkin veli deneyimleri: Bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(3), 591-609. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.729195>

- Tülü, B. K. ve Ergül, C. (2015). Öğrenme güçlüğü olan çocukların sözel olmayan ipuçları ile aktarılan duyguları algılama becerileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 32-44. <https://psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320150000m000035.pdf>
- Türkmenoğlu, M. ve Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 36-66. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s2m>
- Warash, B. G., and Markstrom, C. A. (2001). Parental perceptions of parenting styles in relation to academic self-esteem of preschoolers. *Education*, 121 (3), 485-494. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=04035ab7-e48d-430f-b089-aebd66189bdd%40redis>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, S. (2012). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimi. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 169-180. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/93000>
- Yurttaş Durak, N. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 4-8. sınıf öğrencilerinde, anne baba tutumları ile problem çözme becerileri, sosyal kaygı düzeyleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin araştırılması: Tekirdağ örnekleme*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Extended Abstract

Introduction

The concept of self emerges as a perspective that provides information about how an individual perceives and evaluates himself/herself; in other words, it refers to the way people see and understand their own self. Self-esteem is considered as the judgments, attitudes and values of individuals about themselves (Aydın, 2015). Although self-concept has been studied more with individuals with normal development in the literature, studies on self-concept have also been conducted with individuals with special needs (Chinn, 2004; Mundia, 2012). Among individuals with special needs, the group that shares the same environment with their peers the most are students with special learning disabilities. 3% of all students with special needs constitute students with learning difficulties (Melekoğlu, 2018). Learning disability refers to a condition that negatively affects daily life activities and school success, regardless of educational factors, age and intelligence score (APA, 2013). Students with mathematics learning disabilities experience social, academic and behavioral deficits. These students feel less positive than other students in these three self-concept areas (Güzel, Akkaya and Altuntaş, 2021).

Students with learning disabilities who have low self-esteem and insufficient self-confidence may have difficulty in establishing social relationships with their peers, may avoid speaking in a group and this may cause them to become isolated. Considering these, it can be stated that children affected by learning disabilities may be reluctant and passive in participating in other activities, especially academic and social activities in the classroom. The fact that children with learning disabilities have difficulties in formal education causes them to feel different from their peers, as well as deterioration in their relationships with their parents and teachers, and leads to various negativities in the personality development of children. Damage to self-esteem also increases these negativities (Erden, Kurdoğlu and Uslu, 2002). Based on the research, it is an important factor to determine the self-esteem of students with learning disabilities in order to support their academic success, organize their social relations and ensure that they become a healthy individual. Self-esteem is a very important point for the personal development of the student, especially for the development of students with learning disabilities.

Method

In this study, in which a qualitative research approach was adopted, the phenomenology (phenomenology) design, one of the qualitative research designs, was adopted. The phenomenon in this study examines individuals' experiences with mathematics, how they evaluate these experiences, and how they form their own perceptions of the world. All participants in the study group voluntarily participated in the study and informed consent forms were obtained from their parents. The study group was selected from middle school students with learning disabilities by criterion sampling, which is a purposive sampling method. Eighteen students who met the criteria constituted the research group of the study.

The data for the study were collected through semi-structured interviews, which were used to gain an in-depth understanding of the participants' views and experiences. After collecting the data through semi-structured interviews, the audio recordings were transcribed and a 37-page document was created. For reliability in this study, each researcher separately analyzed the transcripts of all participants' questions in the semi-structured interview form and identified possible themes and their sub-themes.

Findings

The data obtained were analyzed using an inductive approach. As a result of the analysis, the findings of the study were reported as four main themes: communication, support, emotion and expectation, 10 sub-themes related to these main themes and 28 categories for sub-themes. The sub-themes obtained as a result of the study are 10: teacher and peer communication; parent, teacher and

peer support; feelings towards the course and exam; and expectations from peers, teachers and themselves. The students participating in the study were assigned codes consisting of letters and numbers between T1 and T18, and these codes were used in the quotations in the findings instead of the personal information of the students.

Conclusion, Discussion and Recommendations

When the literature is examined, it is seen that students with learning disabilities have high levels of social anxiety, therefore they express themselves incompletely and inadequately, and may exhibit antisocial behaviors (Yurttaş Durak, 2022). The fact that most of the students gave superficial answers to the questions during the interviews, avoided making eye contact while communicating, contradicted the answers given by the students, necessitates the need to take the opinions of parents, peers and teachers in order to reflect the accuracy of their own statements and to examine the communication styles of students with learning difficulties in detail.

There are several important issues that Fırat and Karataş (2018) mentioned in their study on students with learning disabilities. These are that students have problems communicating in the classroom environment, withdraw in any negative situation, are reluctant to express themselves, and are weak and unsuccessful in terms of classroom adaptation and social relations. Saygıdeğer (2004) stated that students with high self-esteem have high perceptions of communication skills, and in another study (Kartalçıklar, 2022), it was stated that students with learning difficulties have low social perceptions, low self-esteem levels, and are passive in socialization and self-expression.

Erözkan (2005), who stated that self-esteem is an important factor affecting communication skills in the literature, stated in his study that communication is one of the basic needs and also stated that communication affects the well-being of the individual. In Çakar and Karataş's (2012) study, students with high self-esteem levels perceived social support and the tendency to receive support are higher than students with low self-esteem levels, while the level of perceived and requested support is lower in students with low self-esteem. In the literature, it is stated that students with learning disabilities have difficulty in performing skills such as perceiving, interpreting, and comprehending mathematical operations (Öztürk, 2019). It is seen that the problems experienced by these students in the mathematics course are that their self-awareness is underdeveloped, their self-perception is low, and they are inadequate in expressing themselves. Looking at the expectation theme, it was seen that most of the students had expectations from themselves, their peers and their teachers. When the studies are examined, it is seen that students with learning disabilities have difficulty in using cognitive and metacognitive skills and should be supported by their teachers in this direction and there is a need in this direction (Fırat and Koçak, 2019).

Yeşil Hareket ve İrlanda Yeşiller Partisi

İhsan KONAK
Bitlis Eren Üniversitesi
ikonak@beu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-2119-3369

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1513081

Geliş Tarihi: 09.07.2024

Revize Tarihi: 04.09.2024

Kabul Tarihi: 25.11.2024

Atıf Bilgisi

Konak, İ. (2024). Yeşil hareket ve İrlanda Yeşiller Partisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 747-766.

ÖZ

Siyasal sistemler ile vatandaşlar etkileşim halindedir. Bu süreçte vatandaşlar farklı gayelerle ve çeşitli şekillerde siyasal katılım gösterir. Vatandaşlardan gelen girdiler eğer sistem içerisinde değerlendirilmez ise yeni siyasal aktörlerin ortaya çıkması muhtemeldir. Bu bağlamda çevresel kaygılar Batı dünyasında ve siyaset mekanizmasında göz ardı edilmiştir. Uzunca bir süre ana akım partiler çevresel konuları görmezden gelmiştir. Bu durum çevreyi temel alan siyasal partilerin gelişimine zemin hazırlamıştır. Bu çalışmada yeşil partilerin oluşum ve gelişim süreci ele alınmıştır. Neden ve nasıl böyle bir parti ve parti ailesine ihtiyaç duyulduğu sorusunun yanıtlanması kilit öneme sahiptir. Vatandaşları çevreci hareketlere katılıma sevk eden etmenlerin ortaya konulması yeşil partilere olan desteğin değerlendirilmesini mümkün kılar. Yeşil ideoloji, siyaset tarzı ve yeşil partilerin örgütsel yapısı ele alınan diğer hususlardır. Ayrıca, örnek olay odaklı bu çalışmada İrlanda Yeşiller Partisi'nin kuruluşundan 2007 yılında koalisyon hükümetine katılması arasında geçirdiği dönüşüm incelenmiştir. İrlanda Yeşilleri bağlamında aktivist temelli yeşil bir hareketin koalisyon ortağına dönüşmesi, bu durumun örgütsel yansımaları ve iç çatışmalar değerlendirilmiştir. Bu çalışma doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma hazırlanırken ağırlıklı olarak ikincil kaynaklara –yabancı literatüre - başvurulmuş olup bilimsel makaleler ve kitaplar taranıp analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda çevreye ilişkin hassasiyetlerin ana akım partiler tarafından göz ardı edilmesinin yeşil hareketlerin ve yeşil partilerin gelişmesine zemin hazırladığı görülmüştür. Yeşil partilerin yükselişi yeşil gündemin büyük partiler tarafından da benimsenmesini kolaylaştırmıştır. İrlanda Yeşiller Partisi örneğinden hareketle Yeşiller açısından hükümette yer almanın faydalarının yanında maliyetleri de olabilmektedir. Yeşil hedefler için hükümette yer almak, uzlaşmak ve gerektiğinde bu hedeflerden taviz verilmesi gerekebilir.

Anahtar Kelimeler: İrlanda Yeşiller Partisi, yeşil hareket, yeşil ideoloji, yeşil siyaset, parti örgütü.

The Green Movement and the Irish Green Party

ABSTRACT

Political systems and citizens interact. In this process, citizens participate in politics for different purposes and in various ways. If the inputs from citizens are not evaluated within the system, new political actors are likely to emerge. In this context, environmental concerns have been ignored in the Western world and the political mechanism. For a long time, mainstream parties ignored environmental issues. This situation paved the way for the development of political parties based on the environment. This study examines the formation and development process of Green parties. Answering why and how such a party and party family was needed is significant. Identifying the factors that motivate citizens to participate in environmental movements makes it possible to identify support for Green parties. Green ideology, green politics, and the organizational structure of Green parties are other issues addressed. In addition, this study examines the transformation of the Irish Green Party from its inception to its joining the coalition government in 2007. In the context of the Irish Greens, the transformation of an activist-based green movement into a coalition partner, its organizational reflections, and internal conflicts are evaluated. This study utilized a document analysis method. During the preparation of the study, mainly secondary sources - foreign literature - were benefitted, articles and books were scanned and analyzed. The study found that the disregard for environmental sensitivities by mainstream parties paved the way for the development of green movements and green parties. The rise of green parties has facilitated the adoption of the green agenda by major parties. In the case of the Green Party of Ireland, there can be costs as well as benefits for the Greens to be in government. Being a coalition partner for green goals may require compromises and compromises have to be made when necessary.

Keywords: Irish Green Party, green movement, green ideology, green politics, party organization.

Giriş

Yeşil renk, modern dünyamızda farklı kavram ve fikirlerle derinden bağlantılıdır ve çok yönlüdür. Bu renk yüzyıllardır doğa ile ilişkilendirilmiştir. Ancak 19. ve 20. yüzyıllarda bu renk, ekoloji ve çevre kavramı, para ve kapitalist değerler (bu renk bugün hala dolar banknotlarında kullanılır) ya da daha siyasi ve dini konularla ve ayrıca İrlanda'nın ulusal bayrağı da dahil olmak üzere bir dizi ulusal bayrağın modern şekillerine kadar sosyal hayatımızın birçok yönüyle ilişkilendirilmiştir (Armao, 2013). Yeşili sadece bir renk olarak düşünmek hatalı olur. Anlaşılabilirliği üzeri yeşilin renkten öte anlam ve çağrışımları vardır. Günümüzde yeşilin bir ideolojisi, siyaseti, siyasal partisi ve kendine has bir örgütsel yapısı olduğu düşünülür.

Bu çalışmada yeşilin çevre siyaseti boyutu ele alınmıştır. İklim değişikliği, küresel ısınma ve ekolojik kriz gibi konular tüm ulusların karşılaştığı önemli sorunlar olarak karşımıza çıkarken, çevreye ilişkin kaygılar doğrudan ve dolaylı olarak daha fazla dikkat çekmektedir. Azalan ve kıt kaynaklar karşısında insan ırkının çevreye verdiği tahribatın boyutu bu soruna ilişkin politika geliştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Ana akım siyasal partilerin bu soruna kayıtsız kalması veya gerekli önceliği vermemesi bu meseleyi odak noktası haline getiren protesto hareketlerinin ve siyasal partilerin doğmasına olanak sağlamıştır. Böyle bir arka planın yeşil partilerin doğuşuna zemin hazırladığı ifade edilebilir.

Yeşil partiler, Avrupa'da parti sistemlerinin küçük ama çoğu zaman önemli oyuncularındır. Yeşiller çeşitli açılardan benzersizdir. Yeşiller kendilerini ideolojik ve örgütsel açıdan ana akım partilere bir alternatif olarak görür ve bu partilere meydan okur. Dahası, Avrupa parti sistemlerinin nispeten genç bir üyesi olarak, uygulamaları ve ilkeleri daha az yerleşik ve değişime daha açıktır (Bomberg, 2002). Bu çalışmanın amacı yeşil anlayışın siyaset, ideoloji ve siyasal partiler üzerindeki etkisi incelemektir. Neden ve nasıl böyle bir parti ailesi ortaya çıktı sorusunun yanıtlanması ortaya konulan bir diğer husustur. Teorik bağlamın yanında örnek olay odaklı bu çalışmada İrlanda Yeşiller Partisi'nin kuruluşundan 2007 yılında koalisyon hükümetine katılması arasında geçirdiği dönüşüm incelenmiştir. Aktivist temelli yeşil hareketin bir koalisyon ortağına dönüşmesi, bunun örgütsel yansımaları ve yaşanan iç çatışmalar değerlendirilmiştir.

İrlanda'da çevreye ilişkin endişe düzeyinin diğer birçok Avrupa ülkesine nazaran düşük olması ve çevre sorunlarına aynı hassasiyetle yaklaşılmaması (Tovey, 1993; Whiteman, 1990) herhangi bir yeşil hareketin veya partinin başarısını ihtimal dışı bırakacağı iddia edilebilecekse de İrlanda Yeşiller Partisi farklı ve ilginç bir vakadır. Bir toplumsal hareketten 2007 genel seçimleri sonucunda kurulan koalisyon hükümetinin bir parçası olması İrlanda Yeşiller Partisi'ni farklı bir çerçeveye yerleştirir. Ayrıca Türkçe literatürde İrlanda'daki çevre hareketi ve İrlanda Yeşiller Partisi ile ilgili akademik çalışmaların azlığı göz önüne alındığında bu çalışmanın önemli bir alan yazını olacağı ifade edilebilir. Bu çalışmada öncelikle yeşil partileri ortaya çıkaran bağlam ele alınmıştır. Ardından görece yeni gelişen yeşil parti ailesi, yeşil ideoloji ve siyasetin ne anlama geldiği değerlendirilmiştir. Sonrasında sıfırdan kurulan partiler olmaları nedeniyle geleneksel partilerden ayrılan yeşil partilerin örgütsel yapısı ortaya konulmuştur. Teorik çerçevenin ardından İrlanda örneğinden hareketle yeşil hareketin ve İrlanda Yeşiller Partisi'nin tarihsel gelişimi ve yaşanan değişim ve dönüşümler çözümlenmiştir.

Yöntem

Nitel bir araştırmada amaç; spesifik bir durumu, vakayı ve etkileşimi incelemektir (Creswell, 2016). Bu nedenle çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187). Doküman incelemesi yapılırken geniş bir kaynak araştırmasına ihtiyaç duyulur (İslamoğlu, 2009). Doküman incelemesi; "dökümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dökümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma aşamalarına göre yapılır" (Kıral, 2020, s. 181). Bu süreç, verilerin dikkatli ve daha odaklı bir şekilde yeniden okunmasını ve gözden geçirilmesini içerir. Seçilen verilere daha yakından

bakılır ve bir olguyla ilgili temaları ortaya çıkarmak için verilerin özelliklerine göre kodlama ve kategori oluşturma işlemleri gerçekleştirilir (Bowen, 2009). Tematik analiz olarak tanımlanabilecek bu süreçte verilerdeki örüntüler tanımlanır ve analiz kategorileri belirlenir (Kıral, 2020). Söz konusu süreçler göz önünde bulundurularak bu çalışmada yeşil hareket ve İrlanda Yeşiller Partisi ile ilgili yerli, yabancı (İngilizce), basılı ve çevrim içi kaynaklar tarama analizleri yapılmıştır. Teorik arka planın ortaya konulmasının ardından örnek vaka incelemesi İrlanda Yeşiller Partisi üzerinden sunulmuştur. Örnek vaka incelemesi, “incelenmek istenen bir konunun derinliğine ve ayrıntılı bir biçimde ele alınmasına yönelirken, aynı zamanda o konunun nasıl filizlendiğini, geliştiğini, yayıldığını” detaylı bir şekilde ortaya koyar (Türkdoğan ve Gökçe, 2015, s. 340). Nitekim bu çalışmada yeşil hareketin İrlanda bağlamında ortaya çıkışı, gelişimi ve yaşanan değişim ve dönüşümler ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.

Yeşil Partilerin Doğuşu

Inglehart, 1971 yılında yayımlanan Avrupa’da Sessiz Devrim başlıklı çalışmasında gelişmiş sanayi toplumlarının siyasal kültürlerinde yaşanan dönüşüme dikkat çekmiştir. Bu dönüşümün nesillerin temel değer önceliklerini değiştireceğini tahmin etmiştir. Değişikliklerin kişinin siyasi sorunlarda takındığı tutumu etkileyeceğini düşünmüş ve mevcut siyasi kalıpları değiştirme yönünde uzun vadeli bir eğilime işaret etmiştir (Inglehart, 1971). Avrupa toplumlarında Inglehart’ın dikkat çektiği bu değişim ve dönüşümün yeşil partilerin kurulmasına zemin hazırladığı söylenebilir.

Literatürde yeşil partilerin sanayileşmiş Avrupa toplumlarının değişen siyasal kültürü nedeniyle ortaya çıktığı sıklıkla tartışılmıştır. 1970 ve 1980’lerdeki yeni bir demokratikleşme ve kitlesel katılım dalgasının birçok vatandaşın tutum ve değerlerini değiştirdiği kabul edilmiştir. Yerleşik siyasi kurumlara karşı protesto, hükümet ve muhalefetteki geleneksel siyasi partilere karşı memnuniyetsizliği arttırmıştır (Müller-Rommel, 1998). Yeni siyasi kaygıların bir sonucu olarak ortaya çıkan yeşil partiler (Jahn, 1997) Avrupa’ya hâkim olan geleneksel siyasal yapılardan farklıdır. Yeşil partilerin çoğu, yeni siyaset partileri ailesine aittir. Bu partiler, yeni siyaset ideolojisi, katılımcı parti örgütlenmesi ve toplumun yeni siyaset katmanında kök salmış bir destek tabanı sergiledikleri ölçüde geleneksel siyasal partilerden ayrışır. Yeni siyasetin, bireysel siyasi tercihlerde post materyalist değerlere doğru bir kaymayı ve siyasal katılım kalıplarında değişimi içerdiği düşünülür. Barış, ekoloji ve feminizm gibi konuları kucaklayan yeni toplumsal hareketler, bu yeni siyaset tarzına öncülük etmiştir. Bu siyaset tarzının temelinde, ekonomik ve güvenlik konularına odaklanan hâkim siyasi paradigmanın reddedilmesi ve bireysel özgürlük ve katılımın artırılması kaygısı yatar. Bu açıdan bakıldığında yeşil partiler yeni siyaset olgusunun partilerdeki siyasi yansımasıdır. İdeolojik ve örgütsel nitelikleri ve destek tabanları yeni siyasetin değer ve taleplerini yansıtır (Burchell ve Williams, 1996).

Yeşil partilerin yükselişi sanayi toplumlarındaki siyasi, ekonomik (Müller-Rommel, 1998) ve sosyal değişimlerle ilişkilendirilebilir. Nüfus arttıkça ve genç seçmenlerin sayısı yaşlı seçmenleri geçtikçe, siyasal talepler de gelişir. Post-materyalizme toplumsal bir geçişle birlikte, siyasal aktörlerin yaşam kalitesi sorunlarını ele almaları yönünde bir talep oluşmuştur. Avrupa’da savaş sonrası refah döneminde doğanlar, seçmen kitlesine dâhil oldukça, hem post-materyalist değerlere sahip seçmen sayısı hem de mevcut parti sistemi üzerindeki baskı büyük ölçüde artmıştır (Spoon, 2009). Yeni post-materyalist değerler en güçlü şekilde ekonomik ve fiziksel güvenlik ortamında büyüyen bir nesil tarafından temsil edilmiştir. Yeşiller, nükleer enerji karşıtları, kadın ve barış hareketleri ve tüketiciyi koruma grupları bu post-materyalist değer yöneliminin temsilcileridir. Bu durum toplumda uzun vadeli bir değer değişimine işaret etmiştir. Yerleşik partiler, büyük ölçüde doymuş iç pazarlarına karşın, ekonomik genişlemeyi savunan politikalara bağlı kalmaya devam ettiği için yeni post-materyalist değer yönelimleri, Yeşillere ve radikal protesto hareketlerine kaymıştır (Rothacher, 1984). Siyasi gündem yeni siyaset ile ilgili konuları içermeye başlamış ve protesto eylemlerine katılma eğilimi artmıştır (Müller-Rommel, 2002). 1970’lerde Fransa’da başlayan nükleer enerji karşıtı protestolar kıtanın büyük bölümüne yayılmış ve siyasi seferberlik ve çatışmalar yoğunlaşmıştır. Nükleer karşıtı coşku, genellikle doğrudan devletle karşı karşıya gelen radikal bir ekolojik hareketin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Rudig, 1991). Yeşil hareket, iktidardaki partilerin çevresel sürdürülebilirlik, barış ve sosyal eşitlik gibi çeşitli yaşam kalitesi ve bireysel özerklik konularını ele

alma biçiminden duyulan memnuniyetsizlikten doğmuştur (Spoon, 2009). Değer ve yönelimlerde yaşanan değişimlerin ve yeni siyaset anlayışının yeşil hareketlerin gelişmesine zemin hazırladığı görülebilir. Tutum ve davranışlarda materyalizmden post materyalizme doğru kayışın yeni siyaset meselelerini ele alan siyasal partilerin kuruluşunu teşvik ettiği değerlendirilebilir.

Yeşil partilerin ortaya çıkışı ekolojik kaygıların ikinci dalgasıyla aynı döneme denk gelir ve 1975 ile 1985 yılları arasındaki gelgitin Avrupa'da yeşil siyaset için bir gebelik dönemi dolduğu (Dijkink ve Van Der Wusten, 1992) iddia edilebilir. Çevrenin siyasi bir mesele olarak ortaya çıkması, yeni bir potansiyel çatışma kaynağı yaratarak ve yeni bir siyasi partinin – Yeşiller'in - doğmasına yol açarak mevcut parti sistemlerine önemli bir meydan okuma teşkil etmiştir (Carter, 2013). Ana akım partilerin yeni konu taleplerine yanıt ver(e)memesi ve ideolojik boşluk nedeniyle Yeşil partiler kurulmuştur (Spoon, 2009). Ekonominin ve insan yaşamının radikal bir şekilde yeniden yapılanmasının ancak siyasi hareketler yoluyla ve nüfusun çoğunluğunun desteğiyle sağlanabileceği vurgulanmıştır (Rothacher, 1984). Bu bağlamda Yeşil partilerin kurulması bir zaruret halini almıştır. Nüfusun belirli bir kesiminin taleplerinin siyasal sistem içerisinde yanıtız kalması ve bu taleplere mevcut siyasal kurumların tepkisizliğinin Yeşil partilerin kurulmasını kolaylaştırdığı iddia edilebilir.

Yeşil Parti Ailesi

Yeşiller, bir asır önce Sosyal Demokratların yükselişinden bu yana en kalıcı ve uyumlu yeni parti ailesidir. İtalya'dan İrlanda'ya, Finlandiya'dan Fransa'ya, yeşil partiler gelişmiş demokrasilerde koalisyon hükümetlerinde yer almışlardır. Hükümette yer alsın veya almasın, birçok yeşil parti ülke siyasetinde önemli bir denge unsuru olmuştur (Grant ve Tilley, 2019). Yeşil partiler, birçok gelişmiş liberal demokraside küçük (ulusal düzeyde nadiren % 10'un üzerinde oy alan) ancak ciddi aktörler olarak yavaş yavaş istikrarlı bir güç haline gelmiştir. Herhangi bir yeşil parti ailesinin çekirdek üyeleri, nispeten uzun süredir seçimlerde başarılı olan Avrupalı Yeşil partiler grubudur (Carter, 2013).

Yeşil partiler başlangıçta kendilerini ideolojik olarak sağ ve solun ötesinde konumlandırmışlardır. Sol ile çalışmanın sağ ile çalışmak kadar itici olduğunu savunmuşlardır (Spoon, 2009). Alman Yeşiller Partisi sözcüsü Petra Kelly'ye göre, yeşil ideoloji ne sol ne de sağ, ama ileridir (Leonard, 2010). Daha sonrasında Fransız Yeşiller Partisi Les Verts örneğinde olduğu gibi solda konumlanmaya başlamışlardır. Les Verts, sosyalistlere çevre, göç ve insan hakları gibi post-materyalist konularda meydan okumuştur (Beaudonnet ve Vasilopoulos, 2014). Benzer şekilde, 1973'teki kuruluşundan itibaren İngiltere ve Galler Yeşiller Partisi kendisini ne sol ne de sağ olarak tanımlamıştır (Spoon, 2009). Günümüzde Yeşiller'in çoğunluğu ideolojik olarak kendilerini solun bir parçası olarak gördüğü ancak geleneksel sosyalizmden farklı olan partiler ve yeşil politikanın sol-sağ ayrımını aştığı fikrine çoğunlukla sadık olan partiler olarak ikiye ayrılabilir (Doherty, 1992). Ayrıca yeşil partiler aşırı liberal (Carter, 2013) ve sol-özgürlükçü olarak da nitelendirilir. Sol-özgürlükçü partiler değişen bireysel tercihler, siyasi kurumlar ve fırsatlar, yapılar ve yeni toplumsal hareket çatışmaları arasındaki karmaşık etkileşimden doğar. Yeşil partilerin ideolojik boyutu soldur, çünkü bu partiler serbest piyasa mantığını eleştirir ve dayanışma ve eşitliği savunur. Özgürlükçüdür çünkü Yeşiller merkezi bürokrasiyi reddeder ve bireysel özerklik, katılım ve âdemi merkeziyetçi toplulukların kendi kendini yönetmesi çağrısında bulunurlar. Yeşil parti seçmenlerinin kendine özgü sosyoekonomik profilleri vardır: genç, iyi eğitilmiş, yeni orta sınıf, solcu ve post materyalist bakış açısına sahip ve yeni toplumsal hareketlere sempati duyma eğilimindedirler (Burchell ve Williams, 1996).

Parti ailelerinin tanımlanmasında dört yaygın yaklaşım vardır: parti adı; ulusötesi bağlantılar; kökenler ve toplumsal taban; parti politikası ve ideoloji (Mair ve Mudde, 1998). Bunlardan ilk üçü, 20 yıl içinde çok az değişikliğe uğramış homojen bir yeşil parti ailesinin varlığına işaret eder. Birincisi, her potansiyel aile üyesinin parti adı, kendisini hala Macar Yeşil Partisi olarak tanımlayan 'Politika Farklı Olabilir' hariç, yeşil kelimesini veya ekoloji kelimesinin bir türevini içerir. İkinci olarak, tüm bu partiler Küresel Yeşiller gibi ulus ötesi yeşil parti federasyonlarına üyedir. Bu ulus ötesi federasyonlara üyelik, Yeşil partilerin kendilerini başka yerlerdeki kardeş partilerle ortak amaç ve ilkeleri paylaştıklarını gösterir (Carter, 2013). Küresel Yeşiller, Küresel Yeşiller tüzüğünü onaylayan

ve düzenli olarak seçimlere katılan tüm ulusal yeşil partilerden oluşan dünya çapında bir ağdır (Grant ve Tilley, 2019). Bu ağ sayesinde yeşil partilerde ortak bir gündemin oluşturulması hedeflenir.

Yeşil İdeoloji

Yeşil partilerin ortak bir dizi politikası ve paylaşılan bir ideolojisi vardır. Yeşil ideolojinin anlaşılmasının yeşil parti ailesinin tanımlanmasına, değerlendirilmesine ve yeşil siyasetin temel unsurlarının ve yeşil ideolojinin diğer ideolojilerden farklı yönlerinin ortaya konulmasına yardımcı olacağı düşünülür.

Yeşil partiler, geleneksel materyalist önceliklerin ötesinde ekolojik sürdürülebilirlik ve çevreci ilkelerin önemini vurgulayan bir ideolojiye sahip olan partiler olarak düşünülebilir (Grant ve Tilley, 2019). Bu ideoloji ekolojizm olarak da adlandırılır ve liberalizm, muhafazakârlık ve sosyalizm gibi diğer ideolojilerden farklıdır (Chapman, 2008). Diğer ideolojilerden farklı yönü sadece insanı odağına yerleştirmemesi ve diğer varlıkların yapısı ile ilgilenmesidir (Önder, 2019). Yeşil ideoloji yeni bir ideoloji midir yoksa çok eski bir şeyin geri dönüşü müdür? İlk olasılık genellikle yeşil hareketin bağımsız karakterini destekleyenler tarafından vurgulanırken, ikincisi yeşil fikirleri önceden var olan hareketlere dâhil etmeye çalışanlar tarafından savunulur. Örneğin yeşil ideolojinin yeniliği argümanının temsilcilerinden olan Dobson ve Eckersley, yeşil fikirlerin ve kavramların çoğunun yeni olmadığını kabul eder. Dobson yeşil ideoloji ile 1970 öncesi bazı fikir ve hareketler arasındaki yakınlığa işaret ederken, Eckersley Yeni Sol temalardan (bireysel özerklik vb.) bahseder (Stavrakakis, 1997). Bir yandan yeşil ideolojinin diğer ideolojilerden farklı yönleri öne çıkarılırken, diğer yandan da yeşil ideolojinin diğer ideolojilerle ortak yönleri araştırılır ve böylece kurucu fikirler ve inançların izleri istenildiği kadar geriye götürülebilir.

Bir ideolojinin üç temel özelliği vardır: toplumun analitik bir tanımı; tasavvur edilen toplum için bir reçete ve siyasal eylem için bir program. Yeşil ideolojinin temel ilkesi ekonomik büyümenin ve nüfus artışının doğal sınırları olduğudur. Yeşil ideologlar ekonomik büyümenin sosyal nedenlerle (kısıtlayıcı üretim ilişkileri gibi) değil, dünyanın kendisinin sınırlı taşıma (nüfus için), üretme (her tür kaynak için) ve emici kapasiteye (kirlilik) sahip olması nedeniyle kısıtlanması gerektiğini savunur (Chapman, 2008). Yeşiller büyümenin sınırlarına inanır ve sınırlı bir sistemde sürekli büyümenin imkânsız olduğunu iddia eder (Dobson, MacGregor, Torgerson ve Seward, 2009). Yeşil ideoloji temel ham maddelerin tükenmesi, kirli hava, yok edilen ormanlar ve türler, kirlenen nehirler ve okyanuslar ve bozulan besin zinciriyle birlikte gelecek nesiller için küresel bir ekolojik kriz olasılığını vurgular. Çevrenin bu geri dönülemez tahribatının yayılmacı sanayi sisteminden kaynaklandığı düşünülür. Bu nedenle Yeşiller yalnızca daha radikal çevre programlarını savunmakla kalmaz, aynı zamanda tüketim toplumuna ve tüm yerleşik partilerin ilişkili olduğu büyüme politikalarına da muhalefet eder (Rothacher, 1984). Teknolojik tükenme ve endüstriyel büyümenin türlerin hayatta kalması için doğal ön koşulları tehdit ettiğinden doğanın kendi içinde Yeşiller'in temsil etmesi ve savunması gereken belirli haklara sahip olduğu sonucu çıkarılmıştır. Korunmaya ve sürdürülmeye değer tüm doğal süreçlerin somutlaşmış hali olarak anlaşılan doğa, bugüne kadar yeşil ideolojinin politik-ahlaki kimliğini aldığı başlıca kavram olmuştur (Honneth, 2010). Bu bağlamda yeşil ideoloji toplumların doğaya karşı ahlaki bir sorumluluğu olduğunu vurgular.

Aynı zamanda yeşil ideoloji, görmek istediği toplumun bir tanımını yapar: sürdürülebilir toplum. Bu toplumda hem üretim daha verimli hale getirilir hem de tüketimden kaynaklanan malzeme kullanımı önemli ölçüde azaltılır. Ayrıca yeşil ideoloji demokratik siyasete katılım, toplulukların oluşturulması, yaşam tarzı değişiklikleri ve doğrudan eylem dâhil olmak üzere bir dizi değişim stratejisine sahiptir (Chapman, 2008). Çevresel kriz ve büyümenin sınırlarına olan inanç, azalan ya da sıfır veya sınırlı (sürdürülebilir) büyümeyi gerekli kılar (Wissenburg, 1997). Bu çerçevede yeşil ideolojinin bazı açılardan yeni, bazı açılardan ise eski olabilir. Önceden var olan ideolojik unsurları yeşil ideolojiye dönüştüren şey, ekofelsefi bir çerçevenin müdahalesidir. Bununla genellikle bir tür içsel değer kastedilir; yani doğanın, ekosistemin, insanlıktan bağımsız olarak kendi içinde etik değere sahip olduğu fikridir. Bu, insan merkezilik ile ekomerkezilik (çevre merkezilik) arasındaki farktır (Stavrakakis, 1997). İnsanın diğer varlıklardan üstün olduğunu iddia eden insan merkezilik, insanın

ahlaki değerlendirme kapasitesine sahip olduğunu ve diğer varlıklara değer biçebileceğini öne sürer (Çoban, 2020). Ekokerkezcilik ise genel olarak insanların değer verme kapasitesine sahip tek varlıklar olduklarını ancak değeri olan yegâne varlıklar olmadığını savunur. İnsan dışı varlıkların insanlar için olabilecek herhangi bir kullanımdan ayrı olarak değere sahip olduğuna inanılır. Dolayısıyla yağmur ormanlarının korunmasını savunmak için biyolojik çeşitliliğin insan hastalıkları için tedaviler barındırabileceği ya da yağmur ormanlarının istikrarlı ve öngörülebilir iklim modellerinde kilit bir unsur olduğu ya da yerli kabilelerin hayatta kalmaları ve refahları için ona bağımlı oldukları gibi argümanlar ileri sürülebilirken, yeşil ideologlar bize tüm bu potansiyel ya da fiili faydaları sağlamsa bile bu varlıkların korunma hakkı olduğunu iddia eder (Dobson vd., 2009). Bu bağlamda yeşil ideolojiyi farklı kılan unsur, doğayı öncelemesi ve doğanın içsel bir değere sahip olduğu düşüncesidir. Doğa, yeşil ideolojinin temel unsurudur ve eylemlerimizi değerlendirirken önemli bir kıstastır. Yeşil ideolojinin yeniliği ya da radikalliği doğayı temel bir kıstas olarak değerlendirmesidir. Sosyal, siyasi ve ekonomik çerçeve dâhil tüm sistemde köklü değişikliklerin doğanın temel alınarak yapılması gerektiğine inanılır.

Doğa, yirminci yüzyılın ikinci yarısında siyaset teorisi için yeni bir önem kazanmıştır. Çevresel krizin yaygın olarak algılanması ve kamusal alanda çevreciliğin ortaya çıkmasıyla birlikte, doğa artık sadece insanların potansiyel tahakkümüne maruz kalan bir şey olarak görülmemiştir. Yeşil düşünce, modern doğa anlayışına yönelik meydan okumaların bir parçası olarak ortaya çıkmıştır ve insanların kendilerini bir anlamda doğal düzenle yeniden uyumlu hale getirmelerini önermiştir (Dobson vd., 2009). Sonlu bir fiziksel nesne olarak dünyanın merkeziliği yeşil ideolojiyi diğer siyasi ideolojilerden ayırır. Dünya ve şu anda sürdürülen yaşam tarzı, insan yaşamını desteklediği için ve aynı zamanda kendi başına bir değere sahip olduğu için önemlidir: sadece araçsal değil, içsel bir değere de sahiptir. Yeşil ideoloji, insanın doğaya karşı takındığı ve onu sadece araçsal bir değere sahip gören tutumunu çevre sorunlarının temel nedeni olarak görür (Chapman, 2008). İnsanın doğaya hükmetme arzusu, insan ile doğa arasındaki sorunlu ilişkinin temelidir (Dündar, 2014). Buna karşın, ahlaki açıdan yüceltilmiş doğa kavramı, sanayileşmiş toplumların kontrolsüz büyümesine karşı direnişi ifade eder (Honneth, 2010). Aynı zamanda Yeşiller ekonomik büyüme ve teknolojik ilerlemenin çevresel, sosyal ve insani maliyetlerini vurgulayarak modern sanayi toplumunun temel bir eleştirisini sunar (Bomberg, 2002). Yeşiller'in insanın doğayla uyum içinde yaşadığı ve çalıştığı post-endüstriyel bir toplum vizyonu vardır. Yeşiller demokratik olarak düzenlenmiş, ekonomik ve idari birimlere sahip, merkezi olmayan ve kendi kendine yeten topluluklar öngörür (Rothacher, 1984). Başarıyı sadece gayrisafı yurt içi hasıladaki büyüme açısından ölçen siyasi ve ekonomik sistemlerin başarısız olacağı düşünülür (Dobson vd., 2009). Yeşil ideoloji özünde Batılı kapitalist düzenin bir eleştirisini sunar ve doğaya karşı takınılan tavır eleştirilir. Yeşil ideolojinin doğayı merkeze alan yapısıyla şümulü bir ideolojidir. İnsan merkezli bir bakış açısı yerine çevreyi esas alan bir anlayışa sahiptir. Bu hususta diğer ideolojilerden ayrıldığı görülebilir.

Yeşil Siyaset

Yeni koşullar yeni siyasi teamüller gerektirebilir. Yeşil siyaset de döneme özgü kaygı ve beklentilerin ana akım siyaset mekanizmasında girdi olarak ele alın(a)mayışının bir sonucu olarak yeşil partiler aracılığıyla ortaya çıkmıştır. Yeşil ideolojinin ardından yeşil siyasetinde de ortaya konulmasının yeşil parti ailesinin daha net değerlendirilmesine yardımcı olacağı düşünülür.

Yeşil parti sürdürülebilirlik, sosyal adalet, barış, özgürleşme ve âdemi merkezîyetçiliğe dayalı bir geleceği temsil eder. Yeşil ideoloji, radikal anlamıyla bile doğaya yönelik yeşil bir kaygıyla sınırlı değildir. Doğaya yönelik kaygı, yeşil olmanın önemli bir parçası olabilir ancak yeşil olmakla hiçbir şekilde aynı şey değildir. Yeşil siyasetinin radikal boyutu, insan deneyiminin her yönünü ve yeryüzündeki tüm yaşamı kucaklar ve herhangi bir siyasi proje ya da ideolojinin gittiğinden çok daha ileri gider (Stavrakakis, 1997). Her ne kadar yeşil siyaset bir zamanlar basitçe çevrecilik (*environmentalism*) olarak adlandırılabilir şeyden ortaya çıkmış olsa da (Dobson vd., 2009) şu anda çok daha fazlasını ifade ettiğini söylemek yanlış bir değerlendirme olmaz. Ancak yeşil siyaseti benimseyenler arasında da bunun sınırları noktasında uzlaş yoktur. Radikal ideolojik söylemlerden ve

politikalarından ne kadar ödün verilmesi veya ödün verilip verilmemesi noktasında fikir ayrılıkları yaşanmaktadır.

Alman Yeşiller Partisi örneğinden hareketle Yeşiller arasında bir Fundis-Realos ayrışması yaşanmıştır. Alman Yeşilleri Avrupa'nın köklü yeşil partilerden biridir. 1980'lerin başındaki olağanüstü yükselişin ardından istikrarlı seçmen desteği ve parti üyeliğine sahip olmuştur. Parti çok fazla iç çatışma yaşamış ve partinin bölünmesine dair tartışmalar yaşanmıştır (Rudig, 1991). Bu durum, 1980'lerin başından itibaren partiyi iki rakip gruba bölen *Fundis* (radikaller/muhafazakârlar) - *Realos* (gerçekçiler/pragmatistler) arasındaki mücadele ile açığa çıkmıştır. Bu karmaşık ideolojik bölünmeyi basit bir şekilde tanımlamak gerekirse, *Realos*'un parlamenter siyasetten ve Sosyal Demokrat Parti ile resmi koalisyonlar da dâhil olmak üzere iş birliğinden yana olduğu söylenebilir. Fundis ise tam tersine gösteriler ve sivil itaatsizlik gibi parlamento dışı eylemleri vurgulamış ve Sosyal Demokratlar ile sadece konu bazlı iş birliği yapılmasını savunmuştur (Jahn, 1997). Radikal kanat, diğer partilerle ilkeli bir muhalefet ilişkisini ve toplumsal hareketlerde parlamento dışı eylemlere yoğunlaşma stratejisini savunmuştur. 1980'lerin sonlarına doğru radikaller etkisini kaybetmeye başlamış ve orta yolu seçmeye çalışan gruplar ön plana çıkmıştır. Radikalizmin azalmasıyla birlikte Yeşiller'in koalisyon hükümetlerinde yer alma ihtimali artmıştır (Rudig, 1991). Partiyi yeni bir yaşam tarzının canlı örneği olarak görenler ile parti içinde daha ölçülü ve pragmatik bir siyaseti tercih edenler arasındaki gerilimin (Spoon, 2009) *Realos* lehine sonuçlanmasının Alman siyasetinde Yeşiller'in daha da önemli bir aktör olmasını sağladığı ifade edilebilir. Bu da yeşil hareketin daha tutarlı bir kimliğe sahip olmasına yardımcı olmuştur.

Bu değişim ve dönüşüm yalnızca diğer partiler ve siyaset mekanizmasıyla olan ilişkilerde yaşanmamış, diğer alanlara da yansımıştır. Yirmi yıl önce yeşil manifestolarda demokrasi ve uluslararasılık ön plana çıkarken, bunu eşitlik, refah devletinin genişlemesi, ekonomik olmayan demografik gruplar (örneğin kadınlar), asker karşıtlığı, âdemi merkezizetçilik, özgürlük ve insan hakları gibi çok çeşitli konular takip etmiştir. 2000'lere gelindiğinde üç konu neredeyse her yerde yeşil manifestonun merkezindedir: çevre, eşitlik ve refah devletinin genişlemesi. Eğitimin yaygınlaştırılması, teknoloji ve altyapı yatırımları (ulaşım dâhil) sık sık desteklenirken; demokrasi, uluslararasılık, özgürlük ve insan hakları çok daha az yer almıştır (Carter, 2013). Yeşil partilerin sadece çevresel sürdürülebilirliğe odaklanmadığı (Spoon, 2009) ve yeşil gündemin önceliklerinde değişimler yaşandığı görülebilir.

Tüm yeşil partiler çevrenin korunması konusunda hemfikirdirler. Çevre, yeşil parti manifestolarında önemli bir rol oynar. Ancak çevrenin önemi giderek azalmıştır. Son zamanlardaki eğilim, çevrenin parti programlarına hâkim olmak yerine küçük bir grup önemli konunun yanında yer almasıdır. Ana akım partiler çevreyi hala öncelikli bir konu olarak algılamaz ve bunu bir parti rekabeti meselesi haline getirmek için çok az neden görür. Çevre, 2000 yılından bu yana yapılan 56 seçimde sosyal demokrat parti bildirelerinin sadece % 25'inde ve merkez sağ parti bildirelerinin % 29'unda ilk beş konu arasında yer alırken, sosyal demokrat parti bildirelerinin % 30'unda ve merkez sağ parti bildirelerinin % 48'inde ilk 10 konu arasına girememiştir. Beş seçimde merkez sağ parti bildirelerinde çevre konusuna olumlu değinilmemiştir (Carter, 2013).

Yeşiller tartışmalı konuları kamuoyunun gündemine taşıyarak siyaset mekanizmasını etkiler. Bu konuların toplum nezdinde kabul gördüğü anlaşılırsa, yerleşik partilerden bir veya ikisi tarafından ele alınabilir (Sosyal Demokratlar, Yeşiller tarafından gündeme getirilen bazı önemli konuları benimsemeye çalıştıkları için). Dolayısıyla Yeşiller'e oy veren yeni toplumsal hareketlerin takipçileri, bazı büyük partilerin siyasal duruşlarının değişmesinde dolaylı olarak etki sahibi olur (Müller-Rommel, 1985). Yeşil siyasetin başarısının daha önceleri ana akım partilerin ve siyasetin gündeminde olmayan meselelere sahip çıkması ve bunu dile getirmedeki başarısı olduğu ifade edilebilir. Herhangi bir meselenin siyasi bir sorun olarak algılanması ve kabul edilmesinde Yeşiller büyük rol oynamıştır. Siyasi yelpazede yeni sorunların mevcut siyasal partiler tarafından ele alın(a)mamasının yeşil partilere alan açtığı değerlendirilebilir.

Yeşil Partilerin Örgütsel Yapısı

Herhangi bir örgütsel altyapısı olmadan sıfırdan kurulan partiler olmaları nedeniyle Yeşiller için parti örgütü gelişiminin bir deneme yanılma süreci şeklinde geçtiği düşünülebilir. Yeşiller zamanla profesyonelleşme noktasında adımlar atsalar da yeşil örgütlenmeler geleneksel siyasi parti yapılarından ayrılır. Yeşil partiler kendilerine has bir örgütsel yapı oluşturmuşlardır.

Genel itibariyle yeşil partiler toplumsal hareketlere dayanan yeni doğmuş partiler olma eğilimindedir; çok sınırlı veya hiç olmayan bir örgütsel altyapıdan yola çıkan ve sıfırdan bir parti örgütü kurması gereken partilerdir. Genellikle son derece âdemi merkezîyetçi bir altyapıya sahiptirler ve aktivistlerin anti-elitist tutumları partiye de yansır. Bu da profesyonelleşme potansiyeli gibi merkezileşme potansiyelinin de geniş olduğu anlamına gelir. Başlangıçta, önceden belirlenmiş hiçbir örgütsel prosedür örgüt içi davranışı yönlendirmez ya da kısıtlamaz. Bu nedenle uzun vadede ne tür bir örgüt kurulacağına ilişkin fikirlerin çeşitlilik göstermesi muhtemeldir. İdeolojik olarak yeni bir partinin kurucuları süreçlerin nasıl işlenmesi gerektiğine dair tek bir vizyon üzerinde anlaşsalar bile, bu süreçler için seçilen prosedürler genellikle uygulamada oldukça farklı işler. Yeni partilerin örgütlenme süreci genellikle yüksek düzeyde belirsizlik içeren, yeni oluşturulan örgütsel süreçlerin gerçek etkilerinin veya istenmeyen yan etkilerinin keşfedildiği bir süreç olarak işler (Bolleyer, 2010). Bu bağlamda yeşil partilerin epey bir yol kat ettiği, geleneksel parti örgütlenmelerine yakınsamalar olsa da kendilerine has özelliklerini de muhafaza ettikleri görülebilir.

Ulusal düzeyde yeşil partiler, siyasi sistemin demokratik olmayan doğasını ve geleneksel siyasi partilerin griliğini eleştirerek geleneksel parti siyasetine karşı bir tutum sergilemişlerdir. Yeşillerin kamuoyu tarafından tanınması, yerel hedefleme politikasının etkili olabilmesi için hayati önem taşır. Bu strateji Yeşiller'in âdemi merkezîyetçilik ve yerel parti özerkliği konusundaki ideolojik inançlarına bağlı kalmasını sağlamıştır (Burchell ve Williams, 1996). Sürdürülebilir bir topluma ulaşmak ve bunu muhafaza etmek için toplumun en iyi nasıl örgütlenebileceği sorusuyla karşı karşıya kalan Yeşiller, radikal âdemi merkezîyetçiliği savunmuşlardır. Yeşil ideoloji, sürdürülebilirliğe odaklanmasına uygun olarak, âdemi merkezîyetçiliği desteklemek için kendine özgü bir dizi neden sıralamıştır. Diğer ideolojiler ademi merkezîyetçiliklerini demokratik bir zorunluluğa dayandırırken - yüz yüze toplumlar kararları, sonuçları ve karar alıcıları birbirine yaklaştırır - Yeşiller, ademi merkezîyetçi toplumsal örgütlenmelerinin üretici ve tüketiciyi birbirine yaklaştırarak üretim ve tüketim süreçlerinin ekolojik sonuçlarını gün ışığına çıkarabileceğini savunur. Yeşil siyasette yerleşme yönünde hala güçlü bir eğilim olduğu ölçüde, âdemi merkezîyetçi dürtü varlığını sürdürür, ancak bu dürtü, kilit bir sosyal ve siyasi oluşum ve sürdürülebilirlik aracı olarak devleti çevresel siyaset teorisine geri getiren bir gerçekçilik tarafından büyük ölçüde yumuşatılmıştır (Dobson vd., 2009). Kuruluş aşamasına hâkim olan ideolojik ve örgütsel eğilimlerde değişimler yaşanmıştır. Bu değişim ve dönüşüm yeşil partilerin yerel ve ulusal seçimlere katılıp hükümet mekanizmasının bir parçası olduklarında ve partilerin konsolidasyon aşamasında gerçekleşebilmiştir.

Yeşil partiler, diğer tüm partilerden daha fazla, parti içi demokrasi fikriyle ilişkilendirilir. Yerleşik partilerin ve onların çalışma biçimlerinin reddedilmesi, Yeşiller'in 1970 ve 1980'lerde ortaya çıktığı siyasi bağlamın önemli bir parçasıdır. Yeni partiler, yeni toplumsal hareketlerin gündeminden ödünç alınan bir fikri hayata geçirmeye çalışmışlardır. Yerleşik partilerin hiyerarşik yapısı ve sıradan vatandaşların (parti üyeleri de dâhil) taleplerine cevap vermemeleri, yeni bir siyaset türü ortaya konularak aşılmalıydı. Yeşil partiler için bu, gücün parti liderleri ya da parti elitlerinden ziyade sıradan üyelere verilmesine vurgu yapan taban demokrasisinin hayata geçirilmesi anlamına geliyordu (Rüdig ve Sajuria, 2020). Yeşiller, bu yöndeki toplumsal idealleri parti örgütlenmesine ve karar alma süreçlerine uygulamak için yoğun çaba harcamıştır. Bu amaçla tüm ulusal parti liderleri ve federal ve eyalet yasama meclis üyeleri, iki yıllık görevden sonra zorunlu istifaya tabi tutulmuştur. Hedef, liderliğin ve tabanın yabancılaşmasını önlemek ve karar alma sürecinin şeffaflığını arttırmaktır. Ancak bu rotasyon fikri giderek daha az uygulanmıştır (Rothacher, 1984). Kolektif liderlik yerine 2000'li yılların başında bazı yeşil partiler tek lider kavramını benimsemiştir (Rüdig ve Sajuria, 2020). Yeni toplumsal hareketlerin örgütleriyle olan ilişkilerinin yeşil parti örgütlenmelerini etkilediği görülebilir.

Yeşillerin taban demokrasisi fikrine daha yatkın olmaları yeni toplumsal hareketlerle olan yakın ilişkilerinden kaynakladığı ifade edilebilir.

Yeşiller'in radikal yeni siyasi aktörlerden çağdaş parti sisteminin kabul gören üyelerine dönüşüm süreci, Yeşiller'in tarihsel köklerinde var olan ideolojik hedef ve taahhütler ile partilerin karşı karşıya olduğu seçim fırsatları ve kısıtlamaları arasında bir dengeleme eylemini yansıtmıştır. Daha da önemlisi, Yeşiller'in seçim siyasetine yaklaşımlarının artık daha pragmatik olduğu ve genel davranışlarının bunu yansıttığı, ancak geleneksel siyasal partilere kıyasla farklı şekillerde hareket ettikleri görülebilir. Örneğin ideolojik taahhütlerinden tamamen vazgeçmeye ve yalnızca seçim kazanmaya odaklanmaya istekli değillerdir (Spoon, 2006). Yeşil örgütlerde toplumsal hareket karakterinin etkinliği zamanla azalsa ve profesyonelleşme yolunda adımlar atılsa da Yeşil partiler kendilerine özgü örgütlenme yapısını korumuştur. Bu unsur Yeşilleri geleneksel siyasal partilerden ayırır.

İrlanda ve Yeşil Hareket

İrlanda Cumhuriyeti, Avrupa'nın kuzeybatı ucunda yer alan 4,5 milyondan az nüfusuyla nispeten küçük bir ülkedir. Yine de 1990'ların sonlarında ve 21. yüzyılın ilk on yılının büyük bölümünde, Kelt Kapları olarak adlandırılan ve ekonomik büyümenin yılda yüzde 10'a ulaştığı, hatta en yüksek olduğu dönemde eşi benzeri görülmemiş bir patlama yaşamıştır. İlk aşama, özellikle bilgi teknolojisi, ilaç ve tabii ki gıda olmak üzere imalat ihracatından kaynaklanmış; ancak ikinci aşama, özellikle emlak yatırımlarını teşvik etmeyi amaçlayan bir dizi vergi teşvikinin de etkisiyle tamamen inşaat sektörü kaynaklıdır (McDonald, 2013). Hızlı büyüme bir yandan artan enerji ihtiyacını ve yatırımları gündeme getirirken diğer yandan çevresel kaygıları beraberinde getirmiştir. Çevresel kaygılar yerelden başlayarak yeşil hareketlerin ve protesto gruplarının oluşumunu tetiklediği görülebilir.

İrlanda'da çevre konusundaki endişe ve örgütlenmenin, başlangıçta ekonomik ve özellikle de endüstriyel kalkınmanın neden olduğu tehditlere bir tepki olarak ortaya çıktığı düşünülür. Örneğin, nükleer karşıtı hareket, 1970'lerde büyük ölçüde devlet tarafından işletilen Elektrik Tedarik Kurulu'nun artan enerji talebini karşılamak amacıyla Wexford'da nükleer enerjiyle çalışan bir elektrik üretim istasyonu inşa etme kararının bir sonucu olarak gelişmiştir. Aynı dönemde bir dizi endüstriyel gelişme (Bantry ve Dublin Körfezlerindeki petrol rafinerileri, County Cork'ta bir asbest fabrikası, Cork ve Shannon bölgelerindeki ilaç fabrikaları) bazı tartışmalara neden olmuştur (Tovey, 1993). O dönem tüm siyasi partilerin ortak kaygısı ekonomik büyüme ve endüstriyel genişleme idi. Bu hedefler tüm siyasi partilerin politikalarının temel taşlarını oluşturmuştur. Bu siyasal uzlaşısı, 1970'lerin ortalarına kadar nükleer enerji konusunda ciddi bir siyasi tartışmanın olmamasının en önemli nedenidir. İlk itirazlar, diğer Avrupa ülkelerindeki nükleer enerji karşıtı ve barış hareketleri tarafından öne sürülen argümanları takiben önce yerel sonra da ulusal düzeyde dile getirilmiştir. Mart 1979'da ABD'de Three-Mile Island elektrik santralinde meydana gelen kazadan sonra tartışmalar yaşanmıştır. İrlanda'daki nükleer karşıtı hareket Ağustos 1978'de hükümetin nükleer projesi Carnsore Point'te düzenlenen yaz festivaliyle doruk noktasına ulaşmıştır. Üç gün boyunca yaklaşık 25.000 kişi nükleer enerji karşıtı konuşmaları dinlemek, tiyatro ve geleneksel müzik gösterilerine katılmak üzere bir araya gelmiştir. Festival 1981 yılına kadar her yaz devam ederken, nükleer karşıtı hareket adanın dört bir yanında gelişmiştir. Bu süreçte Eire ve Kuzey İrlanda'da yaklaşık elli yerel protesto grubu oluşmuştur. 1981 genel seçimlerinin ardından oluşturulan koalisyon hükümeti (Fine Gael/Labour) çevre sorunu devam ettiği sürece projenin sürdürülmeyeceğini açıklamıştır. Bundan sonra, nükleer seçeneği kalıcı olarak ortadan kalkmıştır. Nükleer enerji karşıtlığı siyasette ve kamuoyunda bir norm haline gelmiştir (Martin, 2013). Bu arka planda nükleer enerji karşıtı ve protesto hareketlerinin yereldeki çevre sorunları etrafında örgütlenerek çevresel bilinç düzeyini yukarı taşıdıkları görülebilir.

1982 ve 1986 yıllarında yapılan anketler, İrlanda'nın Avrupa Topluluğuna (AT) üye 12 ülke (Belçika, Danimarka, Almanya, Fransa, Lüksemburg, Hollanda, Birleşik Krallık, İtalya, Yunanistan, İspanya ve Portekiz, İrlanda) arasında benzersiz bir konuma sahip olduğunu ortaya koymuştur. Sadece İrlanda sürekli olarak çevresel endişenin düşük ucunda yer almıştır (Whiteman, 1990). Ancak bu

durumun çevre örgütlerinin üye sayılarındaki artışlarla değiştiği değerlendirilebilir. Örneğin çevre koruma örgütü An Taisce 1948 yılında kurulmuştur. O tarihten 1960'ların başına kadar üye sayısı sadece 100 civarındayken, 1966-1969 yılları arasında 450'den 2.500'e çıkmış ve 1980'lerin ortalarında ise yaklaşık 6.500 olmuştur. Diğer kuruluşlar da benzer bir büyüme eğilimi göstermiştir. Örneğin, 1980'lerin ortasında İrlanda Yaban Kuşları Koruma Derneği'nin yaklaşık 3.000 üyesi var iken İrlanda Yaban Hayatı Federasyonu'nun üye sayısı yaklaşık 2.000 idi. Bu üç ulusal kuruluşun üye sayısında son yirmi yılda yaklaşık on kat artış görülmüştür. Bu, hala o dönem İngiltere'deki benzer örgütlerin üye sayısının sadece beşte birini, Hollanda'dakilerin ise yaklaşık yirmide birini denk gelmekteydi. O dönem çevreciler, An Taisce'nin 1963 tarihli Yerel Yönetim Yasası kapsamında tanınması ve bu sayede önerilen değişiklikler hakkında bilgilendirilme ve yorum yapma hakkı elde etmesine; 1964 yılında An Foras Forbartha'nın (Ulusal Fiziksel Planlama ve İnşaat Araştırma Enstitüsü) kurulmasına; çevre planlamanın bir mesleki faaliyet olarak tanınması ve 1980'lerin başında üniversiteler bünyesinde çevre planlamacıları için araştırma ve eğitim merkezlerinin kurulmasına büyük önem atfetmiştir (Tovey, 1993). O dönem AT üyesi ülkelerle karşılaştırıldığında İrlanda kamuoyunun çevreye ilişkin farkındalığı düşüktür. Bu çerçevede nükleer enerji karşıtı ve yeşil hareketlerin gelişmesi beklenmeyen bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle İrlanda Yeşiller Partisi'nin gelişimini incelemek aynı zamanda yeşil ideoloji ve siyasetin durumu anlamak açısından önemlidir.

İrlanda Yeşiller Partisi'nin Tarihsel Seyri

İrlanda Ekoloji Partisi 1981 yılında büyük ölçüde Vejetaryen Derneği, Esperanto hareketi ve Friends of the Earth aktivisti Christopher Fettes'ten alınan ilhamla yeşil meseleleri ele alan bir siyasi partiye ihtiyaç olduğu fikri ile kurulmuştur. Partinin açılış toplantısında Fettes'in de aralarında bulunduğu 12 kişilik bir yürütme komitesinin oluşturulması oy birliğiyle kabul edilmiştir. Partinin o dönem yaklaşık 40 üyesi vardır (Bolleyer, 2010). Sınırlı bir katılım ile başlayan yeşil hareket, 2007 yılında koalisyon ortağı olmayı başarmıştır.

Hareket, ilk (de facto) seçimine 1982 yılında katılmıştır ancak adayları, partinin resmi olarak aday kaydını yaptırdığı 1984 yılına kadar bağımsız olarak seçime girmiştir (Bolleyer ve Panke, 2009). Kasım 1982'de gerçekleştirilen ulusal seçimlerde alınan sonuçlar, erken dönem desteğe ilişkin temel oluşturmuştur. Yeşil adaylar katıldıkları yedi seçim bölgesinde birinci tercih oylarının % 1.3'ünü (ulusal oyların % 0.2'sine denk) almıştır. 1984'teki AP seçimlerinde Yeşiller küçük bir ilerleme kaydetmiştir. Aday gösterilen tek seçim bölgesinde (Dublin) parti, oyların % 1.9'unu almıştır, bu da ulusal oyların % 0.5'ine tekabül ediyordu. Aynı yıl parti ilk kez resmi olarak aday kaydı yaptırmıştır (Whiteman, 1990). Yeşiller AP'de bir sandalye elde edememiş olsa da, katılımları geleneksel siyasetteki ilk deneyimlerinden birini temsil etmiştir. Bu, siyasi olarak adlandırılmanın parti içinde hala bir hakaret olarak kabul edildiği o dönemde tartışmalı bir deneyim olmuştur (Bolleyer ve Panke, 2009). İlk seçim başarısı 1985 yılında Killarney Kenti Bölge Konseyi'ne bir Yeşil adayın seçilmesiyle elde edilmiştir (Bolleyer, 2010). 1985'teki il ve ilçe seçimlerinde, oy toplamları yine küçük ama istikrarlı bir ilerleme göstererek, 34 seçim bölgesinde oyların % 2.3'üne ve toplamda % 0.6'sına ulaşmıştır. 1987'deki ulusal seçim sonuçları bu eğilimi tersine çevirmiştir ve bazıları tarafından seçimlerin gerçekten önemli olduğu zamanlarda partiye verilen desteğin daha zayıf olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Parti dokuz seçim bölgesinde (yedisi büyük Dublin bölgesinde) kampanya yürütmüş ve oyların % 1.8'ini ya da ulusal düzeyde % 0.4'ünü almıştır (Whiteman, 1990).

Bununla birlikte, İrlanda Yeşilleri partinin kuruluşundan itibaren örgütlü emekle ya da solun yeni ortaya çıkan alternatif ve radikal hareketleriyle herhangi bir temas kurma konusunda isteksizdi (Leonard, 2011). Ayrıca, partinin geleneksel bir parti olmaya karşı direnci hala belirgindi. Bu durum, 1983/84'te her biri kendi yapılarını ve politikalarını geliştiren büyük ölçüde özerk Yeşil gruplardan oluşan bir ittifak olan Comhaontas Glas/Yeşil İttifakı ortaya çıkaran büyük bir yeniden yapılanmada ifadesini bulmuştur. Bu reform, partiyi daha merkezi bir karar alma tarzından uzaklaştırmış ve parti içinde o dönem etkili olan radikal grupları (örneğin Rathmines Radikalleri ve Green Action Now Group [GANG] memnun etmiştir (Bolleyer ve Panke, 2009). Bu dönemde örgüt, merkezi karar alma tarzından Yeşillerin uzlaşma, âdemi merkezîyetçilik ve yerelleştirilmiş karar alma kavramlarıyla daha

uyumlu bir tarza geçiş yapmıştır (Whiteman, 1990). Bu değişim, erken dönemde ideolojik tercihlerin, örgütsel verimliliğe ilişkin pragmatik düşüncelerden daha güçlü bir şekilde örgütün doğasını şekillendirdiğini gösterir. Parti etiketinin hala olumsuz çağrışımlar yaptığı ve Yeşil İttifak'ın resmi adının bir parçası olarak kasıtlı olarak dâhil edilmediği bir dönemde, örgütün değeri demokratik karar alma konusundaki yeşil ideallere uygunluğu ile tanımlanmıştır (Bolleyer, 2010). Örgütün adı, grubun seçim hedeflerine ilişkin bazı belirsizlikleri açıklığa kavuşturmak amacıyla 1988 yılında Yeşil Parti/Comhaontas Glas olarak tekrar değiştirilmiştir (Whiteman, 1990). Partinin seçim siyasetine ilişkin kararsızlığının ve bu temel çatışma alanının ancak 1988 yılında giderildiği anlaşılabilir. Bu gelişme, parti içerisindeki pragmatik kanadın başarısı olarak görülebilir.

Bu gelişme yeşil hareket içerisindeki tüm gruplar tarafından memnuniyetle karşılanmamıştır. Örgütün âdemi merkezîyetçi bir hareket mi olması gerektiği yoksa alternatif olarak geleneksel bir parti gibi esas olarak seçim faaliyetlerine mi odaklanması gerektiği sorusu yanıt bulmuştur. İkincisine muhalefet eden ana grup, Cork Yeşil hareketinin önemli bir bölümü tarafından desteklenen ve sonunda 1986'da partiden ayrılmaya karar veren GANG idi. Yeşiller'in alabilecekleri her türlü desteğe ihtiyaçları olduğu anda bu ayrılışın örgütsel maliyeti yüksek olmuştur (Bolleyer, 2010).

Yaşananlar Avrupa'daki diğer yeşil partilerdeki gelişmelerle uyumludur (Bolleyer ve Panke, 2009). Bu dönüşüm hafife alınmamalı, ancak bu çatışma hattının ortadan kalktığı ve partiyi geleneksel siyasete hazır hale getirecek reformların kolayca kabul edildiği anlamına gelmez. Yeşiller çoğunluk oylaması yerine uzlaşmayla karar almayı tercih eder (yüzde 75 çoğunluk sağlandığında bu resmen mümkündür). Bu da parti içinde Yeşiller'in siyasete katılmasına şüpheyle yaklaşan ideolojik azınlığa önemli bir koz verir. Aslında bölünme sırasındaki en önemli çatışma kaynaklarından biri, tüm üyeler arasında oy birliği sağlanmadığı takdirde partinin herhangi bir politikayı benimseyip benimseyemeyeceği sorusuydu. Parti, anarşist grupların ayrılmasından yıllar sonra bile konsensüsle karar alma konusunu ele almakta zorlanmıştır (Bolleyer, 2010).

Bugün partide hala bazı eleştirel sesler duyulsa da, partinin artan seçim başarısı profesyonel siyasete dâhil olma kararını pekiştirmiştir (Bolleyer ve Panke, 2009). Yeşil parti katıldığı seçimlerde yavaş ama istikrarlı bir ilerleme kaydetmiştir. Gerçekten de 1989 ulusal ve Avrupa seçimlerinde parti kendi en iyimser tahminlerini bile aşmış ve ilk kez bir üyesini İrlanda Parlamentosu'na (Dâil) sokmuştur. 1989 seçim sonuçları beklenmedikti - parti bu seçimleri 1990 yerel seçimlerine hazırlık olarak görmüş ve en azından birkaç yerel konseyde koltuk kazanmayı ummuştur. Ulusal seçim sonuçları mütevazı olsa da (ulusal oyların % 1.5'i), parti birkaç seçim bölgesinde çok başarılı olmuştur (bir tanesinde ilk tercih oylarının % 10'undan fazlasını almıştır) ve yarıştığı 11 seçim bölgesinde toplamda ortalama % 5.4 oy almıştır. Beklenmedik olan, Roger Garland'ın Dâil'in ilk Yeşil parti üyesi olarak seçilmesidir. Ulusal seçimlerle eş zamanlı olarak yapılan AP seçimlerinde de beklenmedik derecede güçlü sonuçlar elde edilmiştir. Parti, adaylarının bulunduğu iki seçim bölgesinde (Dublin ve Leinster) oyların % 7.4'ünü, toplamda ise oyların % 3.7'sini almayı başarmıştır (Whiteman, 1990). Garland'ın ilk Yeşil TD (Teachta Dála [parlamentar]) olarak seçilmesi, partinin seçim siyasetine katılmasını savunanların yeniden teyit edilmesi ve özellikle profesyonel siyasete ciddi bir şekilde katılmayı savunan pragmatistlerin parti içindeki konumlarını sağlamlaştırması açısından önemlidir. Kıt kaynaklar karşısında bu şaşırtıcı başarı memnuniyetle karşılanmıştır çünkü Garland maaşını partiye bağışlamış ve onun aracılığıyla Yeşiller, TD'lerin hakkı olan parlamento kaynaklarına - parlamento asistanları gibi - erişebilmiştir. Kamu kaynaklarına erişim özellikle önemlidir çünkü parti kendi içinde kaynak yaratma konusunda ciddi sıkıntılar yaşamıştır. 1990 yılında parti koordinasyon komitesi üye sayısını dikkate alan bir grup vergisi getirmeye çalışmıştır. Ancak buna, ödeme yapmayı reddeden bazı gruplar itiraz etmiştir. Aynı durum standart bir grup vergisi (grup başına 12 sterlin) önerildikten sonra da yaşanmıştır. Yerel gruplar parti finansmanını merkezileştirme girişimlerine güçlü bir şekilde karşı çıkmıştır. Bu da ulusal partinin işleyişini özellikle parti büroları tarafından sağlanan kaynaklara bağımlı hale getirmiştir (Bolleyer, 2010).

Yeşiller 1989 yılında Dâil'e ilk üyesinin seçilmesiyle yeni bir itibar kazanmıştır. Avrupa'daki diğer ülkelerle kıyaslandığında İrlanda kamuoyu o dönem yeşil kaygıları pek desteklemiyordu (Whiteman, 1990). 1989'daki başarıyı, 1994 yılında iki Yeşil AP üyesinin seçilmesi izlemiştir.

1997'de Trevor Sargent'a ikinci bir Yeşil temsilci olan John Gormley katılmıştır ve iki AP üyesi 1999'da koltuklarını korumayı başarmıştır (Bolleyer ve Panke, 2009). İklim değişikliği gibi konuların siyasette ön plana çıkmasıyla 1990'lar yeşil on yıl haline gelmiştir. Bununla birlikte, neo-liberal politikacılar 1992 Dünya Zirvesi'nden bu yana yeşil konularla boğuşurken, yeşil partiler genel seçimlerde büyük ilerlemeler kaydedememiştir. İrlandalı Yeşilleri'nin Avrupa seçimlerinde Dâil ve yerel seçimlerden daha başarılı olduğu gerçeği de aynı derecede önemlidir. Örneğin, parti Haziran 1994'te % 7.9 ve Haziran 1998'de % 3.5 oy alırken, 1997 genel seçimlerinde % 2 oy almışlardır. İrlanda Yeşillerinin bir protesto partisinden Avrupa düzeyinde daha belirgin bir başarı elde eden bir siyasal harekete doğru kademeli olarak ilerlediği görülebilir (Leonard, 2011).

Söz konusu dönemde yeşil manifestolar ve politikalar, genel olarak çevre konusuna ve yerel demokrasiye güçlü bir vurgu yapmıştır. Yeşiller, İrlanda toplumunun ekonomik refaha fazla yönelmiş olmasını eleştirerek post materyalist görüşler öne sürmüştür. Bu politikaların bir sonucu olarak İrlanda Yeşiller Partisi'nin Avrupa entegrasyonuna yönelik tutumu ikircikli bir karakter kazanmıştır. Bir yandan AB, Avrupa Tek Senedi'nin 1986'da bu yetkileri Avrupa düzeyine aktarmasından önce bile çevre politikasıyla ilgilenmiştir. Çevre sorunları genellikle uluslararası çözümler gerektirdiğinden ve devletten daha üst bir düzeyde daha etkili bir şekilde ele alınabildiğinden ve AB bu alanda aktif olduğundan, Yeşiller Partisi'nin AB'ye karşı olumlu bir tutum sergilemesi beklenmiştir. Öte yandan, Yeşiller'in yerel demokrasi ve vatandaş katılımına yaptığı vurgu, politika yapma yetkisinin Brüksel'e kaydırılmasıyla çelişiyor gibi görünmüştür. Yeşiller, Avrupa entegrasyonuna, yetkilerin bir süper devlette merkezileşmesi ve politika yapımının yerel düzeyden uzaklaşması korkuları nedeniyle karşı çıkmıştır (Bolleyer ve Panke, 2009).

Elde edilen seçim başarıları parti içinde tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Parlamenter siyasete adım atılması parti yapısında farklı sorunlara neden olmuştur. Örneğin, aktif parti sözcülerinin çok az çalışma grubu desteği vardı, bu da politika gruplarına danışmama özgürlüğünü kullanabilecekleri ve yeşil eşitlikçi fikirlerle çelişen belirli bakış açılarını zorlayabilecekleri anlamına geliyordu. Bu açıdan 1991 yılında bir sözcünün atanması kritik bir süreçtir. Bu görevi devralan Trevor Sargent ilk basın açıklamasında kendisini ilk kez partinin lideri olarak adlandırmıştır. Parti lideri fikrine şiddetle karşı çıkılan partide bu ifadeler tartışmalara neden olmuştur. Sargent, sözleri nedeniyle partinin ulusal komitesinden özür dilemek zorunda kalmıştır (Bolleyer, 2010). Bu durum örgüt içi hiyerarşide yaşanan sorunları gün yüzüne çıkarmıştır. Parlamenter siyasete adım atılması hareket içerisinde daha önceleri karşılaşılmayan sorunlarla yüzleşmeyi beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda parti 1990'larda çoğunluk oylaması lehine konsensüsten vazgeçmiştir. 2001'deki temel adımlardan biri resmi bir liderin (aynı zamanda bir lider yardımcısı ve bir genel sekreter) seçilmesi olmuştur. Böyle bir öneriye, sıradan üyelerin faaliyetlerini kısıtlayabilecek bir liderin kurumsallaşmasına karşı güçlü iç muhalefet nedeniyle uzun süre karşı çıkmıştır. Sonunda 2001 yılında yapılan özel bir kongre ile Dâil'e giren ikinci Yeşil TD olan Trevor Sargent lider seçilmiştir. Bu adım, kamu görevinde - ne kadar küçük olursa olsun - partiye dayanan bir güç tabanının oluşumunu başlatmıştır. 1992'de seçilmesinden kısa bir süre sonra, Sargent'ın (Roger Garland'dan [ilk Yeşil TD] daha büyük ölçüde) yeniden seçilmeye odaklandığı anlaşılmıştır; örneğin, Sargent seçim bölgesindeki seçmenlerinin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmıştır. Etrafında bir destek ekibi oluşmaya başlamış ve Fingal Yeşil Grubu partideki en etkili grup olmuştur. Bu gelişme, yapıları bireysel görevliler etrafında gelişen ve kişisel desteklerini sürdürmeye yönelik olan yerleşik İrlanda siyasi partilerindeki yaygın bir örgütsel modeli yansıtırsa da (Bolleyer ve Panke, 2009) yeşil hareketin eşitlikçi idealleri ile çeliştiği ifade edilebilir. Profesyonel politikacıların ağırlığının parti içi demokrasiye zarar vereceği ve sıradan üyelerin etkinliğinin azalacağı düşünülür. 10 yıl önce kendisini partinin başı olarak niteleyen Sargent'ın özür dilemek zorunda kalması göz önüne alındığında Sargent'ın 2001 yılında partinin lideri olarak seçilmesi örgüt için büyük bir değişim olarak görülebilir. Bu gelişme ideolojik yönü ağır basan *Fundis* karşısında *Realos*'un parti içindeki ağırlığını yansıttığı söylenebilir.

Yeşillerin Yükselişi: Toplumsal Hareketten Koalisyon Hükümetine

2002 yılında Yeşiller Dâil'de altı sandalye kazanmıştır. Bu belirleyici bir andı çünkü o andan itibaren Yeşiller kendilerini hükümet için ciddi bir aday olarak görmeye başlamışlardır (Bolleyer,

2010) ve örgütsel reformlar başlatılmıştır. 2002 seçimlerinden önce, en güçlü seçim bölgelerini hedef alan bir politika benimsenmiştir. Partinin giderek profesyonelleştiğini gösteren bir adımdır. Altı Yeşil TD'nin seçilmesinin ardından parti, bir parlamento grup sekreteri, lider ödeneği ve TD'lerin maaşlarının bir kısmının parti örgütüne gönüllü katkıları gibi ekstra kaynaklara güvenerek kurumsal bağışları reddetmeyi ve üyelik aidatlarına oldukça mütevazı erişimi telafi edebilmiştir. 2002'den sonra reform süreçleri daha da yoğunlaşmıştır. Daha hızlı karar alınmasını sağlamak için düzenlemeler yapılmıştır ancak bu durum tabanla iletişimi zorlaştırmıştır. Mevcut basın sorumlusunun yanına ayrı bir iletişim sorumlusu atanmış ve parti yıllık konferansını büyük bir etkinlik olarak düzenlemeye başlamıştır. Kısacası, partinin artan parlamento gücü ve giderek profesyonelleşen parlamenterleri, Yeşiller'in hem büyüklük hem de personel kapasitesi açısından ciddi bir hükümet adayına dönüşmesini kolaylaştırmıştır (Bolleyer ve Panke, 2009). Bu süreç, Yeşiller'in 2007 yılında koalisyon hükümetinin küçük ortağı olmasıyla sonuçlanmıştır (Leonard, 2011).

Haziran 2007'de partinin ilk hükümet deneyimi başlamıştır (Bolleyer, 2010). 2007 genel seçimleri, Yeşillerin 1980'lerde çevre hareketi aktörlerinin bir koalisyonu olarak başlayan ve ulusal hükümette yer alan bir partiye dönüşümünün son bölümünü başlatmıştır. İlk anketler partinin oy oranını % 8'e kadar yükseltirken, Yeşiller bağımsız duruşlarını korumak için koalisyon öncesi paktlardan herhangi birine katılmamayı tercih etmiştir. Bu durum, Yeşiller kadar seçmenlerin de ilgisini çekmek üzere tasarlanmış bir dizi çevre politikasını uygulamaya koyan Fianna Fáil tarafından da benimsenmiştir. Seçim haftasında Fianna Fáil anketlerde % 5'lik bir artışla destek bulmuştur. Artık birkaç bağımsızın da desteğiyle koalisyon hükümeti olasılığı belirlemiştir. Yeşiller'in kampanyası başladığı gibi sona ermiş ve parti % 6'lık bir oy oranına ulaşmıştır. Seçim sonuçları da benzer şekildedir: Fianna Fáil % 41.1 (78 sandalye), Fine Gael % 27.3 (51 sandalye), İşçi Partisi % 10.1 (20 sandalye), Sinn Féin % 6.9 (4 sandalye), Yeşiller Partisi % 4.7 (6 sandalye), İlerici Demokratlar (PD) % 2.7 (2 sandalye) ve beş Bağımsız. Yeşiller bir sandalye kaybetmiş (Cork'ta Dan Boyle) ancak Carlow/Kilkenny kırsalında lider yardımcısı Mary White ile kazanmıştır (Leonard, 2011). Yeşiller açısından 2007 genel seçim sonuçları 2002 seçimleri ile karşılaştırıldığında sandalye sayısında artış yaşanmamıştır. Fianna Fáil açısından koalisyon zorunluluğu ortaya çıkmıştır.

İrlanda Yeşiller Partisi, gerçek bir muhalefet partisi olma geçmişine karşın Fianna Fáil ve İlerici Demokratlar ile birlikte ulusal hükümete girmiştir (Bolleyer ve Panke, 2009). Ancak bu, zorlu bir müzakere sürecinden sonra gerçekleşebilmiştir. Yeşiller'in anlaşmayı özel bir üye kongresinde kabul ettirmesi gerektiği ve Dáil'in kısa bir süre içerisinde 14 Haziran'da tatile gireceği düşünüldüğünde baskı giderek artmıştır. Koalisyona girme konusunda şüpheleri olan partinin radikalleri ile yeşil politikaları hükümette uygulama fırsatını değerlendirmek isteyen pragmatistler arasındaki uçurum, müzakerelere girme konusunda bile genişlemeye devam etmiştir (Leonard, 2010). Ayrıca Yeşiller, Fianna Fáil için vazgeçilmez değildi. Büyük müzakere ortaklarını rakip bir koalisyona katılmakla ve alternatif bir hükümet kurmakla tehdit edebilecek oyun kurucu rolleri yoktu. Bu durum pazarlık güçlerini önemli ölçüde azaltmıştır. Parti, anlaşmayı güvence altına almak için Shannon Havaalanı'nın Amerikan birlikleri tarafından kullanılması ve ülkenin kültürel mirasının merkezi olan Tara Tepesi yakınlarında yeni bir otoyol inşa edilmesi gibi bir dizi acı verici taviz vermek zorunda kalmıştır ve bu da anlaşmanın bir dizi aktif üye tarafından hoş karşılanmamasına neden olmuştur. Fianna Fáil ideolojik olarak en çok tercih edilen koalisyon ortağı da değildi. Yeşiller kasıtlı olarak seçim öncesi bir anlaşmaya dâhil olmamış ve hükümete katılım için ön koşul belirtmekten stratejik olarak kaçınmıştır. Bununla birlikte, Yeşil adaylar daha önce tercih ettikleri hükümet ortaklarının İşçi Partisi ve Fine Gael olduğunu ima etmiştir. Fianna Fáil hükümeti ise manifestolarda eleştirilmiştir. Fianna Fáil ile hükümete katılmayı hazmetmek bazıları için hükümete katılmaktan bile daha zor olmuştur (Bolleyer, 2010).

13 Haziran 2007 tarihinde özel olarak toplanan parti konferansında yeşil delegeler 441'e karşı 67 oyla Fianna Fáil ve İlerici Demokratlar ile hükümete girme yönünde oy kullanmıştır. Katılanların % 86'sının anlaşmayı onaylamasıyla parti üyeleri koalisyona büyük bir destek vermiştir. Teklif edilen anlaşmanın ana unsurları kademeli bir karbon vergisi, emisyonlarda yıllık % 3'lük bir azalma, iklim değişikliği ve vergilendirme komisyonları, rüzgâr ve dalga enerjisi için artışlar, yerel yönetim reformu ve eğitim için 35 milyon avro idi. Yeşiller'in hedeflerine ulaşamadığı başlıca konular arasında

Tara'daki otoyol, Shannon Havaalanı'nın ABD ordusunun kullanımına açılması, kurumsal siyasi bağışların yasaklanması ve kamu arazilerinin özel hastaneler için tahsis edilmesi yer almıştır. Özel kongre, partiyi Fianna Fáil ile koalisyona götürmeme sözüne sadık kalan parti lideri Trevor Sargent'ın istifasına da tanıklık etmiştir. Fundis-Realos ayrışması, Trevor Sargent'ın yerine parti liderliği için yapılan yarışta kendini tekrar göstermiştir. Pragmatik kanat nihai kazanan John Gormley tarafından temsil edilirken, parti ailesinin radikal kesimi eski milletvekili Patricia McKenna gibi aktivistler tarafından temsil edilmiştir (Leonard, 2011).

Yeşiller Fianna Fáil ile yürütülen müzakereler sonucunda iki üst düzey bakanlık elde etmiştir: John Gormley Çevre, Miras ve Yerel Yönetim Bakanı olurken, Éamon Ryan da İletişim, Enerji ve Doğal Kaynaklar Bakanı olmuştur. Fianna Fáil Yeşiller ile çoğunluk koalisyonunu, Yeşiller'in istismar etmeye çalışabileceği daha az istikrarlı bir azınlık hükümetine tercih etmiştir. Yeşiller hükümet müzakerelerine daha 2006 yılında, seçim öncesi hazırlıkların bir parçası olarak John Gormley, Dan Boyle ve parti genel sekreteri Dónall Geoghegan'dan oluşan bir komite kurarak koalisyon görüşmeleri için stratejiler belirlemiştir. Bu komite daha sonra müzakereleri de yürütmüştür (Bolloyer, 2010). Ayrıca parti liderliğinden istifa eden Sargent, Gıda ve Bahçecilikten Sorumlu Bakan Yardımcısı olarak atanmıştır. Partinin ilk başarılarından biri Gormley'in Avrupa Bakanlar Konseyi'ne İrlanda adasının Genetiği Değiştirilmiş Serbest Bölge ilan edileceğini duyurması olmuştur. Kuşkusuz, Yeşiller iktidarda olduğu dönemde iyileştirilmiş bina yönetmelikleri ve organik üreticiler için artan fırsatlar da dâhil olmak üzere birçok başarı elde etmiştir. Ancak neo-liberal politikalara meydan okuma ve yeşil bir ekonomi politikası teşvik etme konusu 2008 yılında yaşanan kredi krizi ve o tarihten bu yana küresel ekonomileri saran borsa kaosu nedeniyle geri planda kalmıştır (Leonard, 2011).

Ekonomik kriz Yeşiller'in hükümet sicilini kesinlikle etkilemiştir. Koalisyon hükümeti bütçesi önemli eleştirilere sebep olmuş, eğitim ya da çocuk bakımı gibi alanlarda yeşil politikaları hayata geçirmek son derece zorlaşmıştır. Sonuç olarak Yeşiller'in karnesi oldukça mütevazı kalmıştır ve bu durumdan parti kısmen sorumlu tutulabilir. Ancak aynı zamanda parti, profilini etkili bir şekilde korumak ve zor koşullar altında mümkün olan başarıları vurgulamak için mücadele etmiştir. Yeşiller'in Fianna Fáil ile hükümet programının gözden geçirilmesi talebi, parti liderliğinin bu sorunun farkında olduğunu göstermiştir. Bu karar, Avrupa seçimleri öncesinde koalisyon ortağıyla arasına mümkün olduğunca mesafe koyma arzusuna işaret etmiştir. Fianna Fáil'i seçim kampanyası sürecinde kendilerinden uzak tutmaya yönelik bir girişimdi. Bu, küçük bir koalisyon ortağı olarak Yeşiller'in içinde bulunduğu zor durumun sadece bir örneğidir. Haziran 2009'daki Avrupa ve yerel seçimlerde Yeşiller Partisi, Avrupa'da hiç sandalye kazanamayarak ve Büyük Dublin bölgesindeki 10 meclis üyesinin tamamını kaybederek en büyük kaybeden parti olmuş ve erken bir genel seçimde Dáil koltuklarının her birini riske etmiştir (Bolloyer, 2010).

Nihayetinde Yeşiller, destekleri azaldıkça sonraki seçimlerde büyük kayıplar yaşamıştır. Yeşiller'in pragmatik kanadı 2009 Avrupa ve yerel seçimler sonrasında büyük bir darbe almıştır. Sonuçlar Yeşilleri Dublin'de parlamentoda üyesiz bırakmış ve parti AP'ye hiçbir temsilci göndermemiştir. 2011 genel seçimlerinde ise Yeşiller neredeyse tüm kamu temsilcilerini kaybetmiştir. Küresel ve ulusal ekonomik krizin yaşandığı bir dönemde, İrlanda'nın ihtiyaç duyduğu sürdürülebilir politika henüz tam olarak ifade edilmemiş veya uygulanmamıştır (Leonard, 2011). Bu süreç parti içinde istifalara ve ayrılıklara neden olmuştur. 2009 yılında iki yerel meclis üyesi - Cork Belediye Meclisi üyesi Brian O'Leary ve Dublin Belediye Meclisi üyesi Bronwyn Maher - istifa etmiştir. Partinin her ne pahasına olursa olsun hükümette kalma politikası ulusal parti yürütme kurulunda tartışmalara neden olmuştur. 2007 kongresinde üyelere verilen temel sözlerden biri olan karbon vergisinin getirilmemesinden ve partinin kendine özgü politika profilini ve kimliğini kaybetmesinden şikâyet edilmiştir. Küçük koalisyon ortağının daha güçlü ortakları tarafından domine edilme riskine dikkat çekilmiştir. Bu tür iç eleştiriler 2010 yılında 1980'lerdeki orijinal yeşil hareketin hedeflerinin çoğunu benimseyen yeni bir grup olan An Fís Nua'nın kurulmasına zemin hazırlamıştır (Bolloyer, 2010). Koalisyon ortağı olma ve iktidarın bir parçası olarak kalma ısrarı, parti içerisinde ideolojik tartışmaları tekrardan açığa çıkarmıştır. Bir yandan yeşil hedefler diğer yandan iktidarın parçası olmanın dayanılmaz ağırlığı ve yeşil hedeflerden taviz verme zorunluluğu örgüt içerisinde *Fundis-Realos* çatışmasını tekrardan ortaya çıkarmıştır. Bir toplumsal hareket olarak başlayıp siyasal

bir partiye evrilme kaçınılmaz olarak örgütsel değişiklere neden olmuştur. Artan merkezileşme ve profesyonelleşme yeşil hareketi geleneksel siyasi parti örgütlenmesine yakınlaştırmıştır. Partinin yönelimi protestodan geleneksel siyasi katılıma evrilmiştir. Bu çerçevede partide örgütsel değişiklikler yapılmıştır. Seçim siyasetinin benimsenmesi parti programında ve önceliklerinde de değişime neden olmuştur. Bu değişiklikler örgüt içerisinde eşit derecede memnuniyetle karşılanmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

İklim değişikliği ve ekolojik kriz gibi konuların ortaya çıkması çevreye ve çevrenin korunmasına ilişkin endişelerin yaygınlaşmasına neden olmuştur. Çevresel sürdürülebilirliğe uzunca bir süre kayıtsız kalınmıştır. Çevre ve doğanın tahribatına ilişkin endişeler ana akım siyaset tarafından göz ardı edilince yeni siyasi fırsatlar ortaya çıkmıştır. Bu fırsat penceresi yeşil hareket ve partiler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Materyalist değerlerden post materyalist değerlere kayma yaşam kalitesine ilişkin sorunları ön plana çıkarmıştır. Tabanda yaşanan bu değişim ve dönüşümün siyasi alana yansması yeşil partilerle olmuştur. Kültürel değişim taban aktivizmini tetiklemiş ve yeni bir siyasi gücün ve parti ailesinin oluşumu hızlanmıştır.

Yeşil siyasi düşünce daha önceleri denkleme dâhil edilmemiş olanı doğayı merkeze yerleştirme çabasıdır. İnsan merkeziliğin yerine çevre ikame edilir. Daha iyi bir dünya vizyonunun, egemen fikir ve politikalar şekillendirilirken çevresel sürdürülebilirliğin hesaba katılmasıyla gerçekleştirilebileceğine inanılır. Yeşil gündemin çevresel kaygıları, ana akım partiler tarafından göz ardı edilince yeşil hareketlere alan açıldığı düşünülür.

Öncelikle yerel yeşil meseleler etrafında örgütlenen toplumsal protesto hareketleri çevreye ilişkin düzenlemelerin ulusal ve uluslararası boyutunu dikkate alarak siyaset sahnesine adım atmışlardır. Yerel düzeyde örgütsel bir taban oluşturan yeşil hareketler kayda değer seçim başarıları elde etmişlerdir. Ekolojik politikaları önceleyen, âdemi merkezietçi ve taban demokrasisine inanan Yeşiller'in protesto hareketinden ana akıma geçişi kolay olmamıştır. Örgütün doğasına ilişkin ciddi tartışmalar yaşanmıştır. Toplumsal hareket geleneğinden gelen örgütlerin siyasi parti halini alması ciddi dirence neden olmuştur. Yerleşik parti siyasetini reddeden Yeşiller'de örgütsel dönüşüm ve değişimin gerçekleştirilmesi hiç kolay olmamıştır. Yeşil hareketlerin partileşme süreci radikal sayılabilecek bir dizi örgütsel reformu gerekli kılmıştır ve bu süreçte iç çatışmalar yaşanmıştır. Protesto partisinden hükümet partisine geçiş köklü yapısal reformların yapılması ile mümkün olmuştur. Hazır seçmen kitlesinden yoksun Yeşiller'de bu reformlar ayrılıklara neden olmuştur.

İrlanda Yeşiller Partisi'nin tabandan gelen protestocuların oluşturduğu koalisyonun ulusal hükümette bir koalisyon ortağına dönüşmesi, ülkenin çevre hareketi ve yeşil siyaset tarihindeki en önemli ana akım siyasi olaydır (Leonard, 2010). 1980'lerin sonunda bile ne İrlanda hükümetinin ne de halkının çevre konularına gereken önceliği vermediği (Tovey, 1993) dikkate alınır İrlanda Yeşilleri'nin başarısı daha da anlam kazanır. Yeşiller'in İrlanda kamuoyunu ve ana akım siyasi partileri yeşil hedefler doğrultusunda harekete geçirdiği ifade edilebilir. İrlanda'nın 1999 yılında çıkarılan bir yasa ile elektrik üretiminde nükleer enerji kullanımını yasaklaması (Martin, 2013) ve çevresel etki değerlendirmesini benimseyen ilk Avrupa ülkelerinden biri olması (Geraghty, 1996) çevre sorunlarına ilişkin farkındalığın arttığına ve yeşil söylemin yaygın bir destek gördüğüne işaret edebilir.

Bir protesto hareketinden temsili siyasete katılım ve koalisyon hükümetinin bir parçası olmak parti içerisinde sancılı günlerin yaşanmasına neden olmuştur. Toplumsal hareket karakterini benimseyen ve seçim siyasetine uzak duran eylemci tabanının partileşme sürecine ikna olması kolay olmamıştır. Bir yandan seçim siyasetine şüpheyle yaklaşan ve ideolojik bağlılığı yüksek *Fundis*, diğer yanda yeşil hedeflerin gerçekleştirilebilmesi adına parlamenter siyasete dâhil olunması gerektiğini düşünen *Realos*. Bu süreç İrlanda Yeşilleri özelinde *Realos*'un istediği yöne evrilmiştir. Parti tedrici olarak merkezileşmiş ve profesyonelleşmiştir. Bu dönüşüme uygun örgütsel değişiklikler (parti sözcüsü ve liderinin seçilmesi, çoğunluk oylamasına geçiş vb.) yapılmıştır. Başlangıçta düzen karşıtı

kimliği ve katılımcı idealleri olan bir örgütte bu değişimlerin hayata geçirilmesi tartışmalara neden olmuştur. Tabandan gelen yapıyı sürdürme isteğiyle hareket eden örgüt üyeleri, bu değişimi memnuniyetle karşılamamış ve iki grup arasında fikir ayrılıkları yaşanmıştır. Bu durum partide ayrılıkları beraberinde getirmiş ve yeşil hedeflerden uzaklaşıldığına inanan radikal kanat partiden ayrılmıştır.

İrlanda Yeşiller Partisi'nde 1981'deki kuruluşundan itibaren yaşanan ideolojik farklılıklarda dengenin, alınan seçim başarılarıyla *Realos* lehine değiştiği görülebilir. Çevre konusunda yapılmak istenen düzenlemelerin ulusal ve uluslararası boyutu düşünüldüğünde temsili siyaset ve hükümete katılım zorunluluk arz eder. Yeşil hedeflerin gerçekleştirilmesi kaçınılmaz olarak hükümette yer almayı, uzlaşmayı ve bu hedeflerden taviz verilmesini gerektirebilir. Yeşillerin uzun vadede başarısının bu ikisi arasında bir denge kurup politikalarını uygulayabilme becerisine bağlı olduğu değerlendirilebilir. Ana akım partilerin de yeşil partilerle yeşil hedeflerde yarışması ve bir rekabetin oluşması daha iyi bir çevre politikası anlamına gelebilir. Çevre sorunları kolektif politikaları teşvik eder. Böylece çevre sorunları daha ciddiyetle ele alınabilir. Ancak yeşil meselelerin büyük partiler tarafından benimsenmesi bir yandan da varoluşsal tehdit oluşturabilir. Yeşil gündem ana akım partiler tarafından temsil edilebilir. Yeşiller açısından hükümette yer almanın faydaları olduğu gibi maliyetleri de olabilmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Armao, F. (2013). Environmental issues in political discourse in England and Ireland. G. Leydier and A. Martin (Ed.), *Environmental issues in political discourse in Britain and Ireland* in (pp. 177–190). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Beaudonnet, L. and Vasilopoulos, P. (2014). Green parties in hard times: The case of EELV in the 2012 French presidential election. *Party Politics*, 20(2), 275–285. <https://doi.org/10.1177/1354068813514885>
- Bolleyer, N. (2010). The Irish Green Party: From protest to mainstream party?. *Irish Political Studies*, 25(4), 603–623. <https://doi.org/10.1080/07907184.2010.518701>
- Bolleyer, N. and Panke, D. (2009). The Irish Green Party and Europe: An unhappy marriage? *Irish Political Studies*, 24(4), 543–557. <https://doi.org/10.1080/07907180903274826>
- Bomberg, E. (2002). The europeanisation of green parties: Exploring the EU's impact. *West European Politics*, 25(3), 29–50. <https://doi.org/10.1080/713601613>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Burchell, J. and Williams, M. (1996). Green parties and the political environment: A response to O'Neill's ideological mapping of green parties. *Contemporary Politics*, 2(3), 39–53. <https://doi.org/10.1080/13569779608454738>
- Carter, N. (2013). Greening the mainstream: Party politics and the environment. *Environmental Politics*, 22(1), 73–94. <https://doi.org/10.1080/09644016.2013.755391>

- Chapman, A. (2008). Green political thought, Andrew Dobson. *Environment International*, 34(7), 1082–1083. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2007.11.001>
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap: Ankara.
- Çoban, A. (2020). *Çevre politikası: Ekolojik sorunlar ve kuram*. İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.
- Dijkink, G. and Van Der Wusten, H. (1992). Green politics in Europe: The issues and the voters. *Political Geography*, 11(1), 7–11.
- Dobson, A., MacGregor, S., Torgerson, D. and Saward, M. (2009). Trajectories of green political theory. *Contemporary Political Theory*, 8(3), 317–350. <https://doi.org/10.1057/cpt.2009.11>
- Doherty, B. (1992). The Fundi-Realo controversy: An analysis of four european green parties. *Environmental Politics*, 1(1), 95–120. <https://doi.org/10.1080/09644019208414010>
- Dündar, İ. B. (2014). Yeşil siyasal düşüncenin varlık ve meşruluk temellerine ilişkin eleştirel bir değerlendirme. *İdeal Kent*, 5(13), 38–54.
- Geraghty, P. J. (1996). Environmental impact assessment practice in Ireland following the adoption of the european directive. *Environmental Impact Assessment Review*, 16(3), 189–211. [https://doi.org/10.1016/0195-9255\(96\)00049-2](https://doi.org/10.1016/0195-9255(96)00049-2)
- Grant, Z. P. and Tilley, J. (2019). Fertile soil: Explaining variation in the success of green parties. *West European Politics*, 42(3), 495–516. <https://doi.org/10.1080/01402382.2018.1521673>
- Honneth, A. (2010). The political identity of the green movement in Germany: Social philosophical reflections. *Critical Horizons*, 11(1), 5–18. <https://doi.org/10.1558/crit.v11i1.5>
- Inglehart, R. (1971). The silent revolution in Europe: Intergenerational change in post-industrial Societies. *American Political Science Review*, 65(4), 991–1017. <https://doi.org/10.2307/1953494>
- İslamoğlu, A. H. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İzmit: Beta.
- Jahn, D. (1997). Green politics and parties in Germany. *Political Quarterly*, 68(B), 174–182. <https://doi.org/10.1111/j.1467-923x.1997.tb02864.x>
- Leonard, L. (2010). A challenging transformation: The Irish Green Party's emergence into power. *Irish Journal of Sociology*, 18(1), 43–65. <https://doi.org/10.7227/IJS.18.1.3>
- Leonard, L. (2011). An issue history and event analysis of the green party and sustainable politics in Ireland. L. Leonard and I. Botetzagias (Ed.), *Sustainable politics and the crisis of the peripheries: Ireland and Greece* in (pp. 83–106). Emerald Group Publishing Ltd. [https://doi.org/10.1108/s2041-806x\(2011\)0000008008](https://doi.org/10.1108/s2041-806x(2011)0000008008)
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Mair, P. and Mudde, C. (1998). The party family and its study. *Annual Review of Political Science*, 1, 211–229. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.1.1.211>

- Martin, A. (2013). The political discourse on nuclear energy in Ireland. G. Leydier and A. Martin (Ed.), *Environmental issues in political discourse in England and Ireland* in (pp. 165–176). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- McDonald, F. (2013). Ireland after the boom and bust. G. Leydier and A. Martin (Ed.), *Environmental issues in political discourse in England and Ireland* in (pp. 158–164). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Müller-Rommel, F. (2002). The lifespan and the political performance of green parties in Western Europe. *Environmental Politics*, 11(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/714000596>
- Müller-Rommel, F. (1985). Social movements and the Greens: New internal politics in Germany. *European Journal of Political Research*, 13(1), 53–67. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6765.1985.tb00109.x>
- Müller-Rommel, F. (1998). Explaining the electoral success of green parties: A cross-national analysis. *Environmental Politics*, 7(4), 145–154. <https://doi.org/10.1080/09644019808414428>
- Önder, T. (2019). Doğayla sözleşme: Eko-merkezci siyasetin imkânı. *İdeal Kent*, 10(28), 1050–1068.
- Rothacher, A. (1984). The green party in German politics. *West European Politics*, 7(3), 109–116. <https://doi.org/10.1080/01402388408424489>
- Rudig, W. (1991). Green party politics around the world. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 33(8). <https://doi.org/10.1080/00139157.1991.9931410>
- Rüdiger, W., and Sajuria, J. (2020). Green party members and grass-roots democracy: A comparative analysis. *Party Politics*, 26(1), 21–31. <https://doi.org/10.1177/1354068818754600>
- Spoon, J. J. (2006). Developments in the study of green parties. *French Politics*, 4(2), 179–187. <https://doi.org/10.1057/palgrave.fp.8200097>
- Spoon, J. J. (2009). Holding their own: Explaining the persistence of green parties in France and the UK. *Party Politics*, 15(5), 615–634. <https://doi.org/10.1177/1354068809336397>
- Stavrakakis, Y. (1997). Green ideology: A discursive reading. *Journal of Political Ideologies*, 2(3), 259–279. <https://doi.org/10.1080/13569319708420763>
- Tovey, H. (1993). Environmentalism in Ireland: Two versions of development and modernity. *International Sociology*, 8(4), 413–430.
- Türkdoğan, O. ve Gökçe, O. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemi*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Whiteman, D. (1990). The progress and potential of the green party in Ireland. *Irish Political Studies*, 5(1), 45–58. <https://doi.org/10.1080/07907189008406473>
- Wissenburg, M. L. J. (1997). A taxonomy of green ideas. *Journal of Political Ideologies*, 2(1), 29–50. <https://doi.org/10.1080/13569319708420749>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Political systems and citizens interact. In this process, citizens participate in politics for different purposes and in various ways. If the inputs from citizens are not evaluated within the system, new political actors are likely to emerge. In this context, environmental concerns have been ignored in the Western world. For a long time, mainstream parties ignored environmental issues. This situation paved the way for the development of political parties based on the environment. This study examines formation and development process of Green parties. Answering why and how such a party and party family was needed is key to evaluating the Greens. Identifying the factors that motivate citizens to participate in environmental movements makes it possible to assess support for Green parties. Green ideology, style of politics, and the organizational structure of Green parties are other issues addressed. In addition, this case study examines the transformation of the Irish Green Party from its inception to its joining the coalition government in 2007. In the context of the Irish Greens, the transformation of an activist-based green movement into a coalition partner, its organizational reflections, and internal conflicts are evaluated.

Method

Qualitative research aims to understand a specific situation, event, role, group, and interaction (Creswell, 2016). For this purpose, the document analysis method was used in the study. Document analysis, which is one of the qualitative research methods, involves the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena targeted to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2011). Document review is implemented in the stages of accessing documents, checking their originality, understanding documents, analyzing data, and using data (Kıral, 2020). This process involves rereading and reviewing the data in a careful and more focused way. Selected data are looked at more closely and coding and categorization are carried out according to the characteristics of the data to reveal themes related to a phenomenon (Bowen, 2009). This process, which can be defined as thematic analysis, is a way of recognizing the pattern in the data and the emerging themes become the categories of analysis (Kıral, 2020). This study reviewed and analyzed domestic, foreign (English), printed, and online sources on the Green Movement and the Irish Green Party. After presenting the theoretical background, the case study is presented through the Irish Green Party. A case study tends to examine an issue in depth and detail, while at the same time revealing in detail how that issue sprouted, developed, and spread (Türkdoğan and Gökçe, 2015). As a matter of fact, in this study, the emergence, development, changes, and transformations of the green movement in the Irish context are discussed in detail.

Conclusion and Discussion

The emergence of issues such as climate change and the ecological crisis has led to widespread concern about the environment. For a long time, environmental sustainability was ignored. When mainstream politics disregarded environmental issues, new political opportunities emerged. This window of opportunity was seized through Green movements and parties. The shift from materialist to post-materialist values has brought quality-of-life issues to the forefront. This change and transformation at the grassroots level has been reflected in the political sphere through green parties. The cultural change triggered grassroots activism and accelerated the formation of a new political force and party family.

Green political thought strives to place nature at the center, which was previously excluded from the equation. The environment is substituted for anthropocentrism. It is believed that a vision of a better world can be realized by considering environmental sustainability when shaping dominant ideas and policies. When the environmental concerns of the green agenda are ignored by mainstream parties, it is thought that space is created for green movements.

Social protest movements, primarily organized around local green issues, have entered the political arena by taking into account the national and international dimensions of environmental regulations. Having established an organizational base at the local level, green movements have achieved significant electoral success. Prioritizing ecological policies and believing in decentralization and grassroots democracy, the transition of the Greens from a protest movement to the mainstream was not easy. There have been serious debates about the nature of the organization. The transformation of organizations coming from the social movement tradition into political parties caused serious resistance. Rejecting the established party politics, organizational transformation, and change has not been easy for the Greens. For the Greens, becoming a normal party necessitated a series of radical organizational reforms and led to internal conflicts. The transition from a party of protest to a party of government was only possible through fundamental structural reforms. These reforms led to splits among the Greens.

The transformation of the Irish Green Party from a coalition of grassroots protesters to a coalition partner in the national government is the most significant mainstream political event in the history of the country's environmental movement and green politics (Leonard, 2010). The success of the Irish Greens makes even more sense when one considers that even in the late 1980s, neither the Irish government nor the Irish public gave environmental issues the necessary priority (Tovey, 1993). It can be stated that the Greens mobilized Irish public opinion and mainstream political parties in favor of green goals. The fact that Ireland banned the use of nuclear energy in electricity generation with a law enacted in 1999 (Martin, 2013) and became one of the first European countries to adopt environmental impact assessment (Geraghty, 1996) may indicate that awareness of environmental problems has increased and green discourse has gained widespread support.

Moving from a protest movement to representative politics and becoming a part of the coalition government was hard. It was not easy to convince the activist base, which adopted the character of a social movement and stayed away from electoral politics. On the one hand, some fundis were skeptical of electoral politics and highly ideologically committed, and on the other hand, there were realos who believed that parliamentary politics was necessary for the realization of Green goals. In the case of the Irish Greens, this process evolved in the direction the realos wanted. The party was gradually centralized and professionalized. Organizational changes (the election of a party spokesperson and leader, the introduction of majority voting, etc.) were made in line with this transformation. The implementation of these changes in an organization that initially had an anti-establishment identity and participatory ideals caused controversies. Green activists who wanted to maintain the grassroots structure did not welcome this change. This led to divisions in the party and the radical wing, which believed that the party had moved away from Green goals, left the party.

The balance of ideological differences in the Irish Green Party since its foundation in 1981 has shifted in favor of the realos with the electoral successes. Considering the national and international dimension of environmental regulations, representative politics and participation in government is a necessity. The realization of Green goals may inevitably require participation in national governments and compromises. The long-term success of the Greens depends on their ability to strike a balance between the two and implement their policies. Mainstream parties competing with Green parties on green goals and creating a rivalry could mean a better environmental policy. Environmental problems encourage and necessitate collective politics. Thus, environmental issues can be taken more seriously. However, the adoption of Green issues by major parties can also pose an existential threat. The Green agenda can be adopted by mainstream parties. For Greens, being in government can have costs as well as benefits.

Halikarnas Balıkcısı'nın Mavi Sürgün Adlı Eserinden Hareketle Türkiye Türkçesinde Önvaryım Tetikleyicileri

Ceren OĞUZ KABADAYI
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
ceren.oguz@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-6626-2009

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1514005

Geliş Tarihi: 10.07.2024

Revize Tarihi: 16.10.2024

Kabul Tarihi: 26.11.2024

Atıf Bilgisi

Oğuz Kabadayı, C. (2024). Halikarnas Balıkcısı'nın Mavi Sürgün adlı eserinden hareketle Türkiye Türkçesinde önvaryım tetikleyicileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 767-780.

ÖZ

İletişimde görev alan dilsel ifadeler sadece yüzeysel yapı ile sınırlı değildir. Tümceler, görünürde taşıdığı anlamın yanı sıra farklı şekillerde, görünenden daha fazla ileti taşıyabilir. Bu ileti çoğu zaman açıklıktan uzaktır. Bu tür örtük ifadelerden biri de önvaryımdır. Değerlendirme yöntemlerine göre farklı açılardan incelenmesi mümkün olsa da önvaryım kavramı çalışmada anlamsal bir yönden ele alınmaktadır. Önvaryım, kendisini iletişimin her iki tarafında da bilinir duruma getiren unsurlara göre türleri ayrılmaktadır. Tümcede çeşitli ekler, sözcük türleri veya yan tümceler şeklinde karşımıza çıkarak tümcedeki örtük anlamı üstlenen unsurlar önvaryım tetikleyicileri olarak adlandırılır. Bunlar, tümcede örtük olarak sunulan arka plan bilgisini alıcı ile gönderici arasında görünür kılmakla görevlidir. Tümcedeki kullanım şekillerine ve sayılarına bağlı olarak bir tümcede bir veya birden çok önvaryımın okuyucuya veya dinleyiciye aktarılması mümkündür. Bu çalışmada Türkiye Türkçesinde önvaryım türleri ve önvaryım tetikleyicisi olarak kullanılan unsurlar üzerinde durulmuştur. Çalışmada örneklem olarak Halikarnas Balıkcısı'nın "Mavi Sürgün" adlı eserinden yararlanılmıştır. Buradan elde edilen veriler vasıtasıyla varoluşsal, sözlüksel ve yapısal önvaryım tetikleyicileri ve bu unsurların kullanımı neticesinde ortaya çıkan önvaryım türleri üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Örtük anlam, önvaryım, önvaryım türleri, önvaryım tetikleyicileri, Halikarnas Balıkcısı.

Presupposition Triggers in Turkish Based on Halikarnas Balıkcısı's Mavi Sürgün

ABSTRACT

Linguistic expressions in communication are not limited to the surface structure. Sentences can also carry more messages than what is apparent in different ways. This message is often unclear. One of such implicit expressions is presupposition. There are different perspectives, but the assumption is examined semantically in the study. Presupposition is classified according to the elements that make it known on both sides of the communication. Elements that gain implicit meaning through various suffixes, word types or clauses in a sentence are called presupposition triggers. These are responsible for making the background information implicit in the sentence visible to the sender and receiver. Depending on the structure of the sentence, it is possible to convey one or more presuppositions to the reader in the sentence. This study was prepared on the types of presuppositions in Turkish language and the elements used as presupposition triggers. The work "Mavi Sürgün" by Halikarnas Balıkcısı was used as a sample in the study. Based on the sentences used in this novel, the types of presuppositions and the triggers of existential, lexical and structural presuppositions are explained.

Keywords: Implicit meaning, presupposition, types of presuppositions, presupposition triggers, Halikarnas Balıkcısı.

Giriş

Dil hem yapısal hem de anlamsal olarak görünenin ötesinde bir zenginliğe sahiptir. Yapısal anlamda incelendiğinde yüzeysel yapının ardındaki derin yapıdan, anlamsal boyutta ele alındığında ise görünen anlamın art alanındaki örtük anlamdan bahsetmek mümkündür. Gerek sözlü gerek yazılı iletişimde kullanılan ifadeler, bu örtük anlamlar aracılığıyla alıcının bildiği kabul edilen birtakım bilgileri ihtiva eder. Dile getirilmeyen bu bilgiler, iletişimin her iki tarafınca doğruluğu kabul edilen, art alana yerleşmiş varsayımlardır. Dolayısıyla bünyesinde herhangi bir önvaryım tetikleyicisi barındıran tümceler biri önvaryım biri de bilgi olmak üzere en az iki yargı içerir. Tümcenin bünyesinde sakladığı bu çoklu anlam yapıları için Bozdoğan (2022, s. 33), bu yapıların bağdaşıklık ölçütünün alt başlıklarından biri olan *örtük yapı* (implicit structure) içerisinde incelendiğini söyler.

Buna göre örtük yapının başlıca alt başlıkları ise şöyledir: *çıkartım* (inference), *sezdirim* (implicature) ve *önvarsayım* (presupposition). Bu kavramlara *gerektirim* ve *karşıolgusallık* da eklenebilir.

Dilde varsayımların bir karşılığının olması, tümcenin görünen yapısının ardında konuşuculara ait bilgilerin de var olduğunun bir göstergesidir. İletişimin iki tarafı da bu bilgilere sahipse veya tümce örtük bir şekilde bu bilgiyi alıcıya sunuyorsa tümcenin yapısında yer almayabilir. Bunun sebeplerinden biri dilin temel prensiplerinden dilde en az çaba yasası olmalıdır. Nitekim Karaoğlu (2022, s. 193) da bu durumu “dilde en az çaba yasası” ile ilişkilendirerek konuşucu/yazar ve dinleyici/okur arasındaki iletişimin sürdürülmesi için iletişimde önvarsayımların baş gösterdiğini ifade eder. Bozdoğan (2022, s. 33) ise bu anlamları metnin derin yapısında var olan ve göndericinin (yazar/konuşmacı) açıkça iletmediği hâlde alıcıya (okuyucu/dinleyici) bir şekilde iletilen çoklu anlam yapıları olarak izah eder.

Önvarsayımın söyleme bağlı olarak açığa çıkması edimbilimsel bir işleve dayanmaktadır. Yılmaz “Konuşucunun örtük bıraktığı veya dil ekonomisinden dolayı kısalttığı önermeler, alıcı tarafından bütüncül bir bakış içerisinde algılanır. Mantık kuramlarına karşıtlık teşkil eden *edimbilimsel önvarsayım* (pragmatic presupposition), doğruluk koşullu olmayıp, içinde bulunulan durumun ön koşuluna ya da konuşanın/dinleyenin bakış açısına dayanmaktadır.” der (2021, s. 117). Seuren de (1994, s. 3311) klasik mantığın dışında kalan her şeyin pragmatik olduğundan bahseder ve söyleme ilgili bilgileri de bu şekilde nitelendirir. Bu görüşe göre önvarsayımı da mantık dışı tutarak tamamen pragmatik olarak kabul eder.

Önvarsayım Kavramı

Önvarsayım kavramı, ilk olarak felsefe içinde ele alınmış, sonraları dilbilimciler tarafından üzerinde geniş incelemeler yapılarak tümce anlamına yönelik incelemeler ve kullanım tabanlı çalışmalar için açıklanması gereken birincil değişken konumuna gelmiştir (İşsever, 1995, s. 19). Dolayısıyla çalışmada anlamsal boyutta ele alınan söz konusu kavram, felsefe ve mantık alanlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu alanlardaki veriler de kavramın eski tarihlere dayandığını göstermektedir.

İleti aktarımı her zaman açık bir şekilde sağlanmaz. Gönderici ve alıcı arasında gerçekleştirilen ileti aktarımında, kurulan sözcede açık bir şekilde söylenenlerin dışında örtük birimler vardır. İletişimin devamlılığını sağlayan bu örtük birimler, önvarsayım olarak nitelendirilir (Aydoğdu, 2023, 1410). Hirik (2023b, 92) de konuşurların karşılıklı bilgi ve görüş aktarımında kimi zaman açık yolları denerken kimi zaman da bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde örtük anlatımlara başvurduklarını ifade eder. Önvarsayım aracılığıyla ulaşılan bu örtük anlam taraflarca kabul edilen bir ortak yargı olarak karşımıza çıkar. Konuyla ilgili olarak Aydoğdu (2023, s. 1429), “Örtük anlamın temelinde, gönderici ve dinleyici arasında ortak bilgi vardır. Gönderici, dinleyicinin iletişime girdikleri konu hakkındaki bilgileri önceden bildiğini varsayarak sözcenin içine ön kabuller gerektiren ifadeler yerleştirir. Önvarsayım olarak nitelendirilen bu bilgiler, bireysel ve toplumsal iletişimin sağlıklı bir şekilde devamı için zorunludur. İletişimin ön koşulu olan önvarsayım; sözcedeki sözlüksel, sözdizimsel yapı ve bağlamla ilişkili bir kavramdır.” demektedir. “Dilbilim Sözlüğü”nde *önsayıltı/önvarsayım* kavramı “Bir sözcede açık olarak dile getirilmeyen ancak konuşmacı tarafından var olduğu peşin olarak kabul edilen durum ya da durumlara ilişkin bütün arka plan bilgisi; ör. ‘Cüzdanim nerede?’ şeklinde düzenlenmiş bir soru, konuşmacının bir cüzdana sahip olduğunu, bu cüzdanın yerini konuşma anında bilmediğini, karşısındaki dinleyicinin söz konusu cüzdanın nerede olabileceğine ilişkin bir fikrinin olabileceğini düşündüğünü vb. önsayıltı olarak ifade eder.” şeklinde açıklanır (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, s. 204). Kamp (2013, s. 455) “Önvarsayımlar; dilin bir sözcenin, söylemin veya metnin alıcısını amaçlanan anlama doğru yönlendirmek için kullandığı değerli araçlardır.” şeklinde daha genel bir tanımlama yaparken Aşkın Balcı (2018, s. 100) önvarsayımı “konuşucunun, iletişim sırasında dinleyicinin önceden bildiğini düşündüğü bir bilgiyi onunla ilgili önbilgiye dayanarak çıkarımsal olarak sağlamak; aslında metin bağdaşıklığını daha iyi açıklamak için kullanılan bir kavram” olarak tanımlamaktadır.

Önvarsayım kavramını tümce ile ilişkilendirmek bizi doğrudan bağlama götürür. Tümceden ulaşılabilecek bir örtük anlam göndericinin ve alıcının aynı anda aynı ön bilgiye sahip olmaları kaidesiyle bağlama göre değişiklik gösterebilir. Bu konuyla ilişkili olarak Bozdoğan (2022, s. 22) “Önvarsayımlar ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunda *bağlam* (context) önemli bir yer tutmaktadır ve tanımlarda da bu örtük bilgi aktarımının sağlanabilmesi için gönderici (yazar/konuşucu) ile alıcı (okuyucu/dinleyici) arasında ortak olan bir bilgi zemininin olması gerektiği ifade edilmiştir. Çünkü gönderici, iletmek istediği bir ifadeyi sunduğunda, o ifadenin daha iyi anlaşılabilmesi ve yorumlanabilmesi açısından karşısındakinin belirli bir bilgi birikiminin olduğunu varsayar.” demektedir. Hirik (2023a, s. 353) ise çalışmasında bu duruma ilişkin şu ifadelerle yer verir: “İçerdiği tüm gerektirmeleriyle birlikte önvarsayım içeren bilgiler hiçbir zaman konuşurun asıl söylemek istediği durumu yansıtmamaktadır. Bilgiyi sunma ve bunu vurgulama ya da odağa almama bakımından ikincil düzeyde kalan odaklı olmayan önvarsayımlar, bu özelliğinin yanı sıra tümcenin, sözcenin, metnin içine ya da geçmiş yaşantılar ve deneyimler gibi eskicil bilgilere gönderimde bulunmaktadır.”

Burada değinilmesi gereken bir husus da bir tümcenin birden fazla örtük anlam barındırabilmesidir. Türkçenin tümce yapıları da çeşitli eylemler, belirteçler, eylemsiler vb. unsurlar vasıtasıyla bu duruma kolaylıkla imkân vermektedir. Kamp (2013, s. 456), bunun için “önvarsayımsal çokluk” terimini kullanır. Buna göre doğal dildeki tümceler genellikle sadece bir önvarsayıma değil, aynı anda birden fazla önvarsayıma yol açar.

Önvarsayım birden fazla bakış açısıyla ele alınabilir. Yılmaz (2021, s. 117), önvarsayım konusuna bütüncül bir şekilde değil anlamsal ve edimbilimsel olmak üzere farklı açılardan bakmak gerektiğini; anlambilimsel önvarsayımın gerçeklik koşulları ile ilgili olduğunu ancak edimbilimsel önvarsayımın içinde bulunulan durumun önvarsayımına ve bakış açısına dayandığını ifade eder.

Heim (1990, s. 3), önvarsayım kavramını birkaç farklı yönden ele alır. Buna göre;

- Belirli tanımlamaların varoluş ön kabulleri vardır.
John kardeşi ile konuştu. (>> John’un kardeşi var.)
- Belirli bir eylem sınıfı, bazı önermelerin doğruluğunu varsayar.
John kaybolduğunu fark etti. (>> John kayboldu.)
- Belirli eylemler, referans süresinden önceki veya sonraki zamanlarda gömülü önermenin doğruluğuna veya yanlışlığına ilişkin bazı şeyleri varsayar.
Yağmur durdu (saat 5’te). [>> Yağmur yağıyordu (saat 5’ten önceki bir süre boyunca).]
- Bazı sözcükler, *da* gibi, ileri sürdükleri önermeye benzer başka belli önermelerin doğruluğunu varsayar.
John da gelecek (John’a odaklanılarak konuşuldu). (>> John’dan başka biri daha gelecek.)

Önvarsayım kavramı yer yer gerektirim ile ortak bir noktada kesişebilir. Önvarsayımın gerektirim kavramı ile ilişkisini İşsever (1995), konuyla ilgili çalışmasında şöyle örnekler:

- a. Orhan sınıfını geçmeyi başardı.
- b. Orhan sınıfını geçti. (*gerektirim*)
- c. Orhan sınıfını geçmeye çalıştı. (*önvarsayım*)

Önvarsayım ve gerektirim kavramlarını birbirinden ayırabilmek için tümceye bir olumsuzluk testi (negation test) uygulanmıştır. Bu testin sonucunda (a)’nın gerektirimi olan (b) geçerliliğini kaybetmekte, önvarsayımı olan (c) ise geçerliliğini korumaktadır. Buna göre önvarsayımı gerektirimden ayıran şey olumsuzluk testinden etkilenmemesidir. “Orhan sınıfını geçmeyi başaramadı. Aslında bunu denemedi bile.” tümcesi ise olumsuzluk testiyle ilgili bir sorunu ortaya koymaktadır. Bu durumda gerektirim gibi önvarsayım da geçerliliğini koruyamamaktadır (İşsever, 1995, 20). Önvarsayım ve gerektirim arasındaki ayrımı Belek (2023a, s. 12), önvarsayımın konuşuculara gerektirimin ise tümcelere ait olduğu şeklinde izah eder. Anlamsal önvarsayım kuramında görülen böylesi birtakım boşlukların doldurulmaya çalışılmasıyla kullanımsal önvarsayım (pragmatic presupposition) kavramı geliştirilmiştir. Anlamsal önvarsayımda önermelerin doğruluk değerleri önemli bir yer tutarken kullanımsal önvarsayım kuramı için asıl önemli olan, konuşucu ve dinleyici

tarafından paylaşılan ortak bilgi (mutual knowledge) ve üretilen sözcenin konuşma bağlamına olan uygunluğudur (İşsever, 1995, s. 22).

Önvarsayımlar; tümcelerın yapısında -yüzey yapıda- yer almadığından bu örtük anlamı üstlenebilmek için çeşitli unsurlara ihtiyaç duyar. Bu da önvarsayımların nasıl ortaya çıktığı sorusunu doğurur. İşsever (1995, ss. 23-24), bu soruyu şu şekilde yanıtlar: “Bağlamın özellikleri ve konuşucu/dinleyici ilişkisi, önvarsayımların oluşmasında önemli olan etkenlerdir. Bunun yanı sıra dilsel sözcelerin önvarsayımlarını belirleme güçleri bulunmaktadır. Bunlara önvarsayım tetikleri (presupposition tiggers) adı verilir. Örneğin ‘İstanbul’dan bugün geldim.’ tümcesinde ‘bugün’ belirteci aracılığı ile “Daha önce (dün, önceki gün vb.) İstanbul’daydım.’ varsayımı açığa çıkmaktadır. Benzer şekilde ‘Hocam, şu kitabı bana verir misin? Yani verir misiniz?’ tümcesinde ‘yani’ bağlacı vermiş olduğu düzeltme iletilisiyle konuşucunun bağlamda değiştirmek veya silmek istediği bir şey olduğunu önvarsaymaktadır.”

Önvarsayım Türleri

Çeşitli çalışmalarda tümcelerın anlamda gizlediği önvarsayımlar, ortaya çıkış şekillerine bağlı olarak sınıflandırılmış ve önvarsayım türleri ortaya konulmuştur. Buna istinaden Yule (1996, s. 30) “Konuşurların varsayımları nasıl ifade ettikleri çözümlendiğinde önvarsayımların çok sayıda sözcük, ifade ve yapıyla ilişkilendirildiği görülür.” der ve bu türleri *varoluşsal önvarsayım*, *olgusal önvarsayım*, *olgusal olmayan önvarsayım*, *sözlüksel önvarsayım*, *yapısal önvarsayım* ve *karşıolgusal önvarsayım*” şeklinde sıralar. Bu önvarsayım türlerini çalışmada örnekleme oluşturmak üzere ele alınan eser üzerinden aşağıdaki tümcelerle örnekleme mümkündür.

a. Varoluşsal Önvarsayım

Varoluşsal önvarsayımında tümcedeki ifadelerden herhangi birinin kullanılmasıyla konuşmacının adı geçen varlıkların varlığına bağlı olduğu varsayılır (Yule, 1996, s. 27).

Hiçbir zaman o kapı, kapının çerçevesi, kapının önündeki basamak ve basamağın önündeki kaldırım taşları, gözüme bu kadar tatlı tatlı görünmediydi (s. 53).

>> Kapının önünde basamak var.

>> Basamağın önünde kaldırım taşları var.

Çantamı karyolanın yanına koydum ve paltomu şiltenin üzerine attım (s. 60).

>> Konuşurun çantası ve paltosu var.

Trende öteki yolcuların konuşmalarına kulak misafirliği ettim (s. 100).

>> Trendeki öteki yolcular konuşuyordu. / Trende konuşan yolcular var.

b. Olgusal Önvarsayım

Bu başlık altında *bil-*, *farkına var-*, *pişman ol-*, *memnun ol-* gibi belirli eylemlerin ardında önceden belirlenmiş çeşitli bilgilerin varlığı kabul edilir (Yule, 1996, s. 27). Aydoğdu (2023, s. 1414) ise bu kavram ile ilgili olarak göndericinin ifade ettiği sözcenin doğruluğunun kabul edildiği durumlarda ortaya çıkan olgusal önvarsayımlarda, göndericinin zihninde belirli önvarsayımların mevcut olduğunu ifade eder.

Ankara’da Cebeci hapisanesine varıncaya dek paltounun cebinde bayram şekerleri paketlerinin bulunduğunu fark etmedim (s. 55).

>> Öznenin paltosunun cebinde bayram şekerleri paketleri var.

Arabayla çabuk gidilirdi, fakat yayan gideceğimize memnun oldum (s. 55).

>> Yayan gidecekler.

Gerçi tarih babası Herodot'un oralı olduğunu biliyordum (s. 83).

>> Herodot oralıdır (Bodrum).

c. Olgusal Olmayan Önvarsayım

Olgusal önvarsayımlarla benzer şekilde eylemlere dayalı olup olgusal olmayan önvarsayım örnekleri de görülmektedir. *Hayal et-, düşle-, rol yap-* gibi eylemler gerçek olmayan varsayımları ortaya çıkarır (Yule, 1996, 29).

Eskiden beri Bodrum kalesinden bir zindanmış gibi söz edilirdi (s. 83).

>> Bodrum Kalesi bir zindan değildi.

Ben onu kelli felli, yaşlı bir adam sanıyordum (s. 112).

>> Kelli felli, yaşlı bir adam değildi.

Hatta çoğalan dünya nüfusunun beslenmesinin bu deniz yaratıklarıyla kolayca başarılacağı düşünülüyor (s. 210).

>> Çoğalan dünya nüfusunun beslenmesi bu deniz yaratıklarıyla kolayca başarılabilir.

ç. Sözlüksel Önvarsayım

Önvarsayımın bu türünde tümcede yer alan kimi sözcükler ikinci bir bilgiyi de beraberinde getirir. Yule (1996, s. 28), “Bir biçimin ileri sürülen anlamı ile kullanımı, geleneksel olarak başka bir anlamın anlaşıldığı önvarsayımı ile yorumlanır. Örneğin birinin bir şeyi başardığını ve başarmadığını söylediğiniz her iki durumda da o kişinin bahsedilen şeyi denediği yönünde bir önvarsayım vardır.” der.

Ne var ki, sürgünlük araya girdi, çeviriyi bırakmak zorunda kaldım (s. 31).

>> Bir çeviri yapıyordu.

O subay bana güvenerek, tıraş olayım diye beni serbest bırakmıştı (s. 111).

>> Konuşur tutsaktır.

Yine çamların karanlığına daldık (s. 121).

>> Konuşur, daha önce de çamların karanlığına dalmıştı.

d. Yapısal Önvarsayım

Konuşur, belirli sözcük ve deyimlerin yanı sıra çeşitli tümce yapıları ile dinleyici açısından doğru kabul edilen bilgileri ortaya koyabilir. Soru sözcükleri ile kurulan tümceler veya çeşitli belirteçler bu yapılara örnek olarak verilebilir. Yule (1996, s. 29) bu izahı “Ne zaman ayrıldı? >> Gitti (önvarsayım)” ve “Bisikleti nereden aldın? >> Bisiklet satın aldın. (önvarsayım)” tümceleri ile örnekler.

Sekiz on Türk, onu nereden ve kimden satın almışlarsa almışlar, onu İstanbul'a götürmek istiyorlardı (s. 46).

>> Sekiz on Türk onu satın almış.

Hapishaneye varınca beni Zekeriya'dan ayırdılar (s. 59).

>> Hapishaneye gittiler.

Ben geldikten sonra jandarma dairesinden ne zaman Bodrum'a gideceğimi sordular (s. 97).

>> Konuşur Bodrum'a gidecek.

e. Karşıolgusal Önvarsayım

Karşıolgusalılık, bilinen bir gerçekliğin karşıtında yer alır. Karşıolgusal dünya, olgusal ve olgusal olmayan (olgusalılık dışı) dünyadan farklı, olgusal olarak yorumlanamayan olası bir dünyadır (Belek, 2023b, s. 73). Bu tür yapılarda önvarsayımların sadece doğru olmaması değil aynı zamanda doğru olanın zıttı yani gerçeğe aykırı bir bilgi ileri sürüldüğü görülür. Yule (1996, s. 30) bu önvarsayım türünü “Eğer arkadaşım olsaydın bana yardım ederdin. >> Arkadaşım değilsin. (önvarsayım)” tümcesi ile örnekler.

Birinci Dünya Savaşı'ndan hemen önce Avrupa'ya böyle bir sual sorulsaydı, cevap ancak şöyle olabilirdi (s. 12).

>> Birinci Dünya Savaşı'ndan hemen önce Avrupa'ya böyle bir sual sorulmadı.

Ama böyle ismarlama yazıda kime yazdığımı bilseydim, onun anlayışına göre belki hatır için bu halı da işlerdim (s. 124).

>> Konuşur, ismarlama yazıyı kime yazdığımı bilmiyor.

O dakikada gönlümün ateşine denk, yaylanabilen bacaklarım olsaydı, kale kayasının ucunda dinlediğim yerden hızımı alarak, “Beni de al!” diye bağırıp yelkenlerin arasına fırlayacaktım (s. 178).

>> O dakikada gönlünün ateşine denk, yaylanabilen bacakları yoktu.

Önvarsayım Tetikleyicileri

Konuşur ve dinleyici arasında aktarımı sağlanan ön kabuller, tümcede açıkça gösterilmez. Bu durumda tümcede bu aktarımı hatırlatmak, sezdirmek veya söz konusu bilgiye çağrışım yapmak üzere çeşitli unsurlara başvurulur. Bu işlevdeki göstericiler biçimbirimsel, sözlüksel veya yapısal bir konumda karşımıza çıkabilir. Konu üzerine çalışan araştırmacılar tarafından farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Beaver (1996, s. 3), Levinson (1983, s. 181) tarafından hazırlanan çalışmalar bunlardan bazılarıdır. Zeevat'ın (2002, 61) tanımlaması ile önvarsayım tetikleyicileri bir grup sözcüksel ögenin, sözdizimsel yapıların ve tonlama fenomenlerinin yorumlanmasının sonuçlarını tekdüze olarak karakterize eden unsurlardır. Karaoğlu (2022, s. 195) da önvarsayım tetikleyicilerinin bilginin veya düşüncenin dile aktarılması ile ortaya çıktığını ve bu çerçevede bazı sözcüklerin ve yapıların önvarsayım kaynağı olarak ayrışarak önvarsayımı taşıdığını ifade eder.

Konu üzerine hazırlanan çalışmalarda farklı terminolojiler tercih edilse de önvarsayım tetikleyicileri temelde biçimsel unsurlar, sözlüksel parçalar ve tümcenin yapısındaki belirli kullanımlar ile ilişkilendirilir. Örneğin Bozdoğan (2022), önvarsayım tetikleyicilerini *varoluşsal önvarsayım tetikleyicileri, sözlüksel önvarsayım tetikleyicileri ve yapısal önvarsayım tetikleyicileri* olmak üzere üç sınıfta ele alırken; Hirik (2023b) *morfolojik yapılarla kurulan göstericiler, sözlüksel yapılarla kurulan göstericiler ve sözdizimsel yapılarla kurulan göstericiler* olmak üzere üç ana çatı altında toplayıp detaylandırmış, Karaoğlu (2022) ise *sözlüksel ve sözdizimsel* düzeyde ele almıştır.

a. Varoluşsal Önvarsayım Tetikleyicileri

Varoluşsal önvarsayım tetikleyicileri tümcede işaret edilen bazı kavramların varlığına dair dinleyiciye bilgiyi aktarmaya yarar. Bozdoğan (2022, s. 39) varoluşsal önvarsayımların iyelik yapılarında, özel adlarda ve belirtili isim tamlamalarında, diğer bir ifadeyle kesin tanımlamalarda ortaya çıktığını ifade eder. Çalışmada örneklem olarak ele alınan *Mavi Sürgün* adlı eserde çeşitli varoluşsal önvarsayım tetikleyicilerini çokça örneklemek mümkündür. Bilhassa aitlik ekleri ve isim tamlamaları bu hususta büyük bir örneklem oluşturur.

(1) Başım¹daki kalpak çöktü (s. 17).

(a) >> Başımda kalpak vardı.

Bu tümcede (1) aitlik eki, bir önvarsayım tetikleyicisidir.

(2) Annemin Taksim'deki binasının ilk katını bir İngiliz subayı işgal etmişti (s. 19).

(a) >> Annemin Taksim'de binası var. / Annemin binası Taksim'dedir.

(b) >> Annemin binasının birden çok katı var.

Bu tümcede (2) ise biri aitlik eki (a) ve diğeri isim tamlaması (b) ile olmak üzere iki önvarsayım yer almaktadır.

(3) Sansür, resmi inceler ve basılmasına izin verildiğine dair, resmin üzerine damgasını basardı. (s. 33)

(a) >> Sansürün damgası var.

Tamlayanı düşmüş isim tamlaması olarak “damgası” ifadesiyle bir isim tamlamasının (a) önvarsayım tetikleyicisi olduğu görülmektedir.

(4) Zekeriya'nın Resimli Hafta dergisine birkaç yazı birden verirdi (s. 66).

(a) >> Zekeriya'nın Resimli Hafta adlı bir dergisi var.

Bu tümcenin (3) önvarsayım tetikleyicisi de yukarıdaki örneklere benzer şekilde bir isim tamlamasıdır (a).

b. Sözlüksel Önvarsayım Tetikleyicileri

Bu grubu oluşturan önvarsayım tetikleyicileri, sözlüksel unsurlar hâlinde örneklenmektedir. Bunlar taşıdıkları ve tümceye kattıkları anlamla ilişkili olarak eylemler, belirteçler vd. sözcük türleridir. Hirik (2023b) bu grubu adlar, eylemler, belirteçler ve soru sözcükleri olarak alt başlıklar şeklinde detaylandırırken Bozdoğan'ın (2022, s. 38) sınıflandırmasında şu alt başlıklar yer almaktadır: dolaylı eylemler, önermesel tutum eylemleri, eylemlerin durum değişimi, uzlaşım sal ögeler, önermesel niceleyiciler, yinelemeler, yargılama eylemleri.

(1) Her iki kapının ikişer kanadı alabildiğine açık olduğu için, mahkeme odasının içini ayan beyan görebiliyordum.

(a) >> Mahkeme odasının içine baktım.

Bu tümcede (1) yer alan “görebiliyordum” ifadesi dolaylı eylemlere (a) örnek olarak gösterilebilir.

Sözlüksel olarak eylemler, önvarsayım tetikleyicileri olabilir.

(2) O devirde tarihin hep yinelemelerden ibaret olduğu sanılıyordu (s. 12).

(a) >> O devirde tarih hep yinelemelerden ibaret değildi.

(3) Ey okuyucum, kaymakamın sözlerini duyunca sevinçten kalkıp dans ettiğimi veya başımda sevinç zillerinin çaldığını sanırsınız değil mi?

(a) >> Konuşur dans etmedi.

Bu tümcelerin (2, 3) önvarsayım tetikleyicisi “san-”, kullanıldığı tümcedeki önermenin doğru olmadığını gösteren olgusal olmayan eylem durumundadır. Kullanılan sözcüğe bağlı olarak ileri sürülen ifadenin gerçekleştiğini gösteren eylemler de tümcede önvarsayım tetikleyicisi olarak karşılık bulabilir. Bunlar olgusal eylemlerdir.

(4) Ben Cebeci'deyken Zekeriya'nın Sinop'a vardığını ve Sinop şehrinin içinde serbest kaldığını duydum (s. 150).

(a) >> Konuşur Cebeci'deyken Zekeriya Sinop'a vardı ve Sinop şehrinin içinde serbest kaldı.

(5) O duvarın dış tarafında, duvarın dibinde bir bomba patlattıklarını ertesi günü öğrendim (s. 161).

(a) >> O duvarın dış tarafında, duvarın dibinde bir bomba patlattılar.

(b) >> Konuşmadan bir önceki gün duvarın dibinde bir bomba patlattılar.

Yukarıdaki tümcelerde sözlüksel olarak “öğren-” (4) ve “duy- ” (5) eylemleri ile olgusal eylem (a) örneklenmektedir. Ancak bunun yanı sıra tümcedeki (5) zaman bildiren belirteç (b) “ertesi günü” de ikinci bir önvarsayımı göstermektedir.

Eylemler başlığı altında, durum değişimlerini ifade eden sözcükler de önvarsayım tetikleyicisi olarak görülebilir.

(6) Ne var ki sürgünlük araya girdi, çeviriyi bırakmak zorunda kaldım (s. 31).

(a) >> Özne sürgünden önce çeviri yapıyordu.

(7) Sıra beklemekten vazgeçtim ve kalkıp jandarma dairesine döndüm (s. 111).

(a) >> Konuşur sıra bekliyordu.

(b) >> Konuşur jandarma dairesinde değildi.

Yukarıdaki tümcelerde “bırak-” (6) ve “vazgeç-” (7) sözcükleri, eylemlerin durum değişimine işaret etmektedir.

(8) Hemen herif cebinden bir düdük çıkartıp aceleyle öttürdü (s. 20).

(a) >> Öznenin cebinde düdük var.

(9) Her basacağımız karikatürün ilk önce taslağını bir kâğıda çizip işgal kuvvetlerinin sansürüne gönderirdik. (s. 33)

(a) >> Hiçbir karikatür sansüre gönderilmeden basılmazdı.

(10) Oralarda dünyanın başka hiçbir yerinde bulunmayan buhur (günnük ağacı: Liquidambar styraxiflua) ormanları da vardır. (s. 215)

(a) >> Buhur ormanları sadece bahsi geçen yerde bulunur.

Yukarıdaki tümcelerde “her” (9) ve “başka hiçbir yerde” (10) ifadesi önvarsayım tetikleyicisi olarak görev üstlenmiştir.

(11) Anahtarları satıcılara vereceğime, dışçıyı bir daha görmeyi tasarladım (s. 39).

(a) >> Konuşur, dışçıyı daha önce de gördü.

(12) Onun bu yoldaki inancı pek hoşuma gidiyor ve bende umutlar uyandırıyor da, onun daha önce bir kere fena hâlde yanıldığını görmüştüm (s. 58).

(a) >> Bahsedilen kişi daha önce yanıldı.

Yukarıdaki tümcelerde geçen “bir daha” (11) ve “daha önce” (12) belirteçleri bu eylemlerin en az iki kere gerçekleştiğine/gerçekleşeceğine işaret etmektedir. Bu yönüyle bu tümceler önvarsayım tetikleyicilerinden yinelemeleri örneklemektedir.

c. Yapısal Önvarsayım Tetikleyicileri

Yapısal önvarsayım tetikleyicileri, tümcenin yapısında görülen belli tercihler neticesinde ortaya çıkar. Elbette yapısında birden çok şekil bulunan tümceler basit tümcelere nazaran daha çok bilgi ihtiva etmektedir. Türkçenin tümce yapısının esnekliği de bu hususta çok sayıda örneğin tespit edilebilmesine olanak sağlamaktadır. Hirik (2023b, s. 112) bu tür göstericileri sözdizimsel olarak nitelendirirken aynı zamanda tümcelere başka varlık adları eklendikçe birden fazla eylem barındıran tümcelerde önvarsayım göstergelerinin arttığını ve tümcedeki hareket sayısı arttıkça önvarsayım bilgisinin de arttığını ifade etmektedir. Bozdoğan (2022, s. 38) ise çalışmasında yer alan sınıflandırmada şu alt başlıklar yer vermektedir: 5N1K soruları, ad eylemler ve ortaçlarla kurulan yan tümceler, belirteç tümcecikleri, karşılaştırmalı yapılar, karşıolgusal koşullar, kısıtlayıcı olmayan yan tümceler.

(1) O sayfaları neden alıkoyduğunu bir türlü anlayamadım gitti (s. 81).

(a) >> Bahsedilen kişi, o sayfaları alıkoydu.

(2) Bu denizi, bu ağaç gövdesini ben ne zaman, nerede gördüm de şimdi tanıdım, diye kendi kendime sorasım geliyordu (s. 164).

(a) Konuşur, bahsi geçen denizi ve ağaç gövdesini daha önce gördüğünü düşünüyor.

Yukarıdaki tümcelerde (1, 2) yan tümcelerin birer ögesi olarak yer alan soru sözcükleri, 5N1K şeklinde adlandırılan bu sözcüklerin birer önvarsayım tetikleyicisi olarak kullanımına örnek teşkil etmektedir. Ek olarak Hirik (2023b, s. 111) soru sözcükleriyle kurulan bu tür tümcelerin özellikle geçmiş zaman çekiminde önvarsayım işaret ettiğini belirtir. Nitekim yukarıdaki tümcelerde de bu durum örneklenmektedir.

(3) Onlar da yerdeki fukara kadar işkence çekmekteydiler (s. 18).

(a) >> Yerdeki fukara işkence çekiyordu.

Bu tümcede (3) “-A kadar” yapısının yanı sıra “*da* bağlacı” da yineleme yoluyla kullanılmış bir önvarsayım tetikleyicisidir.

(4) Sözlerin böylesi on - on bir yaşındaki Türk kızlarına bile söyleniyordu (s. 16).

(a) >> Bahsedilen sözler yalnızca yetişkin Türk kızlarına söylenmiyordu.

(b) >> On - on bir yaşındaki Türk kızları bu sözlerin söylenebileceği son kişilerdir.

Bu örnek (4) üzerinde bir hususa daha değinmek gerekir. “Bile” sözcüğü tümceye kattığı anlam vesilesiyle aynı zamanda bir sıralama da belirtmektedir. Korkut (2012, s. 150) bu kullanım değerini “düşünülebiyecek en son (en şaşırtıcı) durum, olgu, kişi” şeklinde tanımlamıştır. Bu anlamdan hareketle aynı tümce ikinci bir varsayım (b) da işaret eder.

(5) Tabanda koca demir halkalar olduğuna göre, burası herhâlde insanların hapsedilmesine mahsus bir yerdi.

(a) >> İnsanların hapsedilmesi için demir halkalar kullanılıyordu.

Tümcede (5) belirteç görevindeki unsurda görülen “-A göre” edatı da tümcenin bildirdiği yargıya dair bir arka plan bilgisini gösteren sözlüksel bir önvarsayım tetikleyicisi (b) olarak örneklenmektedir.

(6) Yeryüzünde savaşa son verecek olan Birinci Dünya Savaşı henüz bitmişti (s. 11).

(a) >> Birinci Dünya Savaşı, yeryüzünde savaşa son verecekti.

(7) Denizi görmeden önce ona yaklaşmakta olduğumu, onun müjdecisi olan rüzgârdan, havadan bir de bitkilerin başkalaşmasından hemen anladım (s. 141).

(a) >> Bitkiler başkalaşıyor.

(b) >> Konuşur henüz denizi görmedi.

(c) >> Rüzgâr, denize yaklaştığını işaret eder.

Yukarıdaki tümcelerde yer alan eylemsilerden hareketle belli önvarsayımlara ulaşmak mümkündür. Buna göre “Birinci Dünya Savaşı’nın biteceği” (6) bir ortaçtan ve “bitkilerin başkalaşması” (7) bir ad eylemden hareketle örtülü bir şekilde okuyucuya ulaştırılmıştır. Ayrıca tümcede (7) bir belirteç tümceciği (b) ve kısıtlayıcı olmayan sıfat tümcesi (c) şeklindeki önvarsayım tetikleyicileri de örneklenmektedir.

(8) Birinci Dünya Savaşı’ndan hemen önce, artık fen bulacağını buldu, ondan sonra şaşılacak yepyeni keşifler ve icatların yapılamayacağı sanılıyordu (s. 11).

(a) >> Birinci Dünya Savaşı gerçekleşti.

(9) O günden sonra basma izni için sansüre gönderilecek bütün resimlerin iki nüsha olarak çıkmaz mürekkeple yapılmasını; bir nüshasının sansürde kalacağını ilan ettiler (s. 35).

(a) >> Daha önce sansüre tek nüsha gönderiliyordu.

(b) >> Daha önce basma izni için çıkmaz mürekkep kullanılmıyordu.

Tümcede örtük anlam olarak önvarsayımları okuyucuya ileten unsurlardan biri de belirteçlerdir. Yukarıdaki tümcelerde de “hemen önce” (8) ve “-den sonra” (9) ifadeleri birlikte kullanıldıkları sözcüklerle birlikte birer belirteç tümceciği oluşturmuş, bu vesileyle de önvarsayım tetikleyicisi görevi üstlenmişlerdir.

(10) Maddeyi tanımlayan o günün fizikçilerine karşılık bugünkü fizikçileri metafizikçi saymak gerek (s. 11).

(a) >> Bugünkü fizikçiler öncekilerden daha iyi.

(11) Ama hiçbir zaman 1918-1921 sıralarında olduğu kadar önem kazanmamıştı (s. 14).

(a) >> Bahsedilen olayın en önemli olduğu dönem 1918-1921 sıralarıydı.

(12) Çünkü toplum kişisel tepkilerden çok, ordu hâlinde toplu tepkiler bekliyordu (s. 19).

(a) >> Toplum kişisel tepkileri, toplu tepkilere göre daha az istiyor.

Dil çeşitli ifadelerle kavramlar arasında karşılaştırma yapma imkânı sunmaktadır. Dolayısıyla bu türden bir ögenin tümcede yer aldığı durumlarda bir örtük anlam da beraberinde gelir. “-A karşılık” (10), “kadar” (11) ve “-DAn çok” (12) ifadeleri karşılaştırmalı yapılar kurarak önvarsayım tetikleyicisi olarak tümceye arka planda yer alan farklı bilgileri de yüklemiştir.

(13) O işgal yıllarının ağır loşluğu şehre öyle bir sindi ki, orada görececek akraba ve can arkadaşlar olmasa, orasını kırk yıl görmesem göresim gelmez (s. 25).

(a) >> Geçmişte işgal edilen bölgede konuşurun akraba ve arkadaşları var.

(b) >> Bahsedilen bölge geçmişte işgal edilmiş.

(c) >> Bahsedilen bölgede hâlâ geçmiş işgalin izleri var.

(14) Ağır ağır büyüyen meşe ağacı mı yetiştiriyoruz yahu (s. 30)?

(a) >> Meşe ağacı ağır ağır büyür.

(15) Kaptana vapuru kiralayan adamın kardeşi olduğumu ve mademki dönüşte Tekirdağ'a uğranacağı söylenmişti, oraya uğramak gerektiğini söyledim (s. 45).

(a) >> Konuşurun abisi kaptana vapuru kiralayan kişidir.

(b) >> Dönüşte Tekirdağ'a uğrayacaklar.

(c) >> Tekirdağ'a uğramaları gerekiyor.

Yukarıdaki tümcelerde (14, 15) “-An ortaç eki” tümcenin tamamlayıcı bir ögesi içinde yer almakta ve tümcedeki temel yargının yanı sıra ikincil bir bilgi saklamaktadır. Kısıtlayıcı olmayan sıfat tümceleri şeklinde adlandırılan bu tür önvarsayım tetikleyicileri yukarıdaki tümcelere örneklenmektedir.

(16) Ceketler acele ilikleniyor, baştaki kalpaklar düzeltiliyor, ayaklar kavuşturulup düz duruluyor, yüzlere bir ciddilik veriliyordu (s. 71).

(a) >> Ceketleri ilikli değil.

(b) >> Başlarındaki kalpaklar düzensiz.

(c) >> Duruşları düz değil.

(d) >> Yüzlerinde ciddiyetsiz bir ifade var.

Yukarıdaki tümce (16), tartışılmaz birtakım doğruları bünyesinde barındıran uzlaşımsal öğeleri örneklemektedir.

(17) Bir mahkemede savcı beni, “Tanımadığı insanlarla konuşur” diye suçlamıştı (s. 90).

(a) >> Bağlam içinde, kişinin tanımadığı insanlarla konuşması suç olarak addedilmektedir.

Bu tümce (17) ise “suçla-” eylemi vasıtasıyla önvarsayım tetikleyicilerine yargılama eylemleri yönünden örnek olmaktadır.

(18) Kısa bir müddet sonra Ankara'ya bambaşka koşullar altında bir ikinci kez gideceğimi söyleselerdi, hiç inanmazdım (s. 25).

(a) >> Ankara'ya tekrar gideceğini daha önce söylemediler.

(b) >> Konuşur, daha önce Ankara'ya gitti.

(c) >> Konuşur daha önce Ankara'ya gittiğinde koşulları daha farklıydı.

(19) O duvarın enine boyuna “Rubens”in ya da “Greco”nun bir tablosu konsaydı bana yine de manzara kapalı gelirdi (s. 105).

(a) >> O duvarda Rubens'in veya Greco'nun bir tablosu yok.

(b) >> Manzara, mevcut hâliyle kapalı geliyor.

Şart kipinin kullanımına göre yüklediği anlamlardan biri de birlikte kullanıldığı eylemin gerçekleşmediğidir. Bu durumda şart kipinin bilhassa birleşik yapıli kullanımlarında bir olumsuzluk anlamı da yer alır. Tümcede yan tümce olarak yer alan bu unsur aynı zamanda gerçekleşmeyen olayı da aktarmaktadır. Konu üzerine hazırlanan çalışmalarda bu tür önvarsayım tetikleyicileri karşıolgusal koşullar şeklinde adlandırılmaktadır.

Sonuç

Çalışmada önvarsayım kavramı, Halikarnas Balıkcısı'nın "Mavi Sürgün" adlı eserinden hareketle incelenmiş ve bu doğrultuda önvarsayım türleri ve tetikleyicileri örneklenmiştir. Tümcede dinleyiciye/okuyucuya bildiği varsayılan arka plan bilgilerini çeşitli şekillerde ileten önvarsayım tetikleyicileri, ortaya çıkış durumlarına göre *varoluşsal*, *sözlüksel* ve *yapısal* olmak üzere üç ayrı başlık altında değerlendirilmiştir. Buna göre;

- i. Varoluşsal önvarsayım tetikleyicileri *aitlik eki* ve isim tamlamasının bir unsuru olarak karşımıza çıkan *iyelik eki* vasıtasıyla olmak üzere daha çok biçimbirimsel unsurlar ekseninde görülmektedir. Bunun yanı sıra çalışmada bir önvarsayım tetikleyicisi olarak örneklenen *olmak* eylemi de çeşitli nesne veya kavramların varlığına işaret ettiği için bu gruba dâhil edilmelidir.
- ii. Sözlüksel önvarsayım tetikleyicilerinin sözcük türleri merkezli olduğu görülmektedir. Bu tür, her ne kadar temelde sözcük türlerine dayanıyor olsa da her bir sözcük türü anlamlarına göre önvarsayımın türünü belirleyen farklılıklara sahiptir. Bu sözcük türleri içinde sıklıkla eylemlerin önvarsayım tetikleyicisi olarak görev üslendiği görülmektedir. Eylemlerin yanı sıra sıfatlar ve belirteçlerin de bu görevde kullanıldığı tümceler de örneklenmektedir.
- iii. Yapısal önvarsayım tetikleyicileri ise sözcük boyutunu aşarak tümcenin belli bir bölümündeki veya tümündeki yapısal değişiklikleri esas alır. Bunlar; soru sözcükleri, eylemsiler, yan tümceler, edatlar ve şart kipi olarak örneklenmektedir. 5N1K soru sözcükleri her ne kadar birer sözlüksel unsur olsa da tümcede genellikle bir yan tümce ögesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tümcelerın yapısını oluşturan unsurların sayısı arttıkça tümcenin aktarmak istediği bilginin daha ayrıntılı olacağı ve ilettiği önvarsayım sayısının artabileceği de görülmektedir. Çalışmada ele alınan tümceler de bu durumu örnekler niteliktedir. Buna bağılı olarak bir tümce yukarıda bahsi geçen üç tür önvarsayım tetikleyicisinin iki veya üçünü de aynı anda bünyesinde barındırabilmektedir. Eserden hareketle *varoluşsal önvarsayım*, *olgusal önvarsayım*, *olgusal olmayan önvarsayım*, *sözlüksel önvarsayım*, *yapısal önvarsayım*, *karşıolgusal önvarsayım* ve *çıkartımsal önvarsayım* olmak üzere yedi tür örneklenmiştir.

Dilin imkânlarının elverdiği ölçüde, en tasarruflu ifadeyi kullanma temayülünde bir dil olan Türkçenin bu örtük anlatım yollarını fazlasıyla bünyesinde barındırdığı görülmektedir. Bununla ilişkili olarak da önvarsayım kavramının konuşur veya yazarların gerek yazılı gerekse sözlü iletişimde sıklıkla başvurduğu ifade yöntemlerinden biri olduğu söylenebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması teşkil edecek bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Aşkın Balcı, H. (2018). *Metindilbilimin abc'si*. İstanbul: Say Yayınları.
- Aydoğdu, Ö. (2023). “Çanakkale Şehitlerine” şiirinde önvarsayım ve önvarsayım tetikleyicileri. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7(2), 1408-1432. <https://doi.org/10.34083/akaded.1327905>
- Beaver, D. I. (1996). Presupposition. In *The Handbook of Logic and Language*. North-Holland.
- Belek, B. (2023a). Türkçede gerektirim, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Belek, B. (2023b). Türkçede gerektirim ve karşıolgusallık ilişkisi. *Kocatepe Beşeri Bilimler Dergisi*, 1, 65-76. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8091185>
- Bozdoğan, N. (2022). Önvarsayım ve Türkçede önvarsayım tetikleyicileri, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Halikarnas Balıkcısı (2008). *Mavi Sürgün*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Heim, I. (1990). Presupposition projection. In *Reader for the nijmegen workshop on presupposition, lexical meaning, and discourse processes*. University of Nijmegen.
- Hirik, S. (2023a). Tarihî metinlerde önvarsayımın görünümü: Kül Tigin Yazıtı. *Hitit Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 350-365. <https://doi.org/10.17218/hititsbd.1325580>
- Hirik, S. (2023b). Türkçede önvarsayım ve önvarsayım göstericileri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (11), 91-116. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1300638>
- İmer K., Kocaman A., Özsoy S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İşsever, S. (1995). *Türkçe metinlerdeki bağlantı öğelerinin metinbilim ve kullanımbilim açısından işlevleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kamp, H. (2013). The importance of presupposition. In *Meaning and the Dynamics of Interpretation*, Leiden: Brill, 455-501.
- Karaoğlu, S. (2022). Risâletü'n-Nushiyye'de önvarsayım tetikleyicilerinin çözümlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı), 191-210. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1053034>.
- Korkut, E. (2012). Bile kullanım değerleri “bile” kullanımında önvarsayımlar ve imalı anlamlar. *Turkish Studies*. 7(4), 145-162.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seuren, P. A. (1994). Presupposition. In *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. London: Pergamon Press, 6, 3311-3320.
- Yılmaz, E. (2021). Önvarsayım (presupposition) konusuna edimbilimsel yaklaşım. *XVI. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri Kitabı*, 26-27 Eylül 2021, 112-118.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.
- Zeevat, H. (2002). Explaining presupposition triggers. *Information sharing: Reference and Presupposition in Language Generation and Interpretation*, 61-87.

Extended Abstract

Introduction

Language is structurally and semantically more powerful than it appears. One of the indicators of this is implicit meaning. Message transfer is not always provided explicitly. In the message transfer between the sender and the receiver, there is implicit information other than what is explicitly stated in the utterance. In written and spoken expression, the information possessed by the sender and the receiver at the same time is revealed through these implicit expressions. If the receiver and sender have prior knowledge, this information may not be included in the sentence. This information is called presupposition. If a sentence contains a presupposition trigger, there are two informations in that sentence: One is knowledge and one is presupposition. In addition, a sentence can contain more than one implicit meaning.

In this study, this concept was addressed in a semantic dimension. This concept is not only related to language but also to philosophy and logic. Language studies started more recently than others. However, data from different areas also show that the concept dates back to ancient times. When considered in terms of language, the presupposition is revealed in relation to the discourse. This also depends on its pragmatic function.

Presuppositions are not present in the surface structure of sentences, so they require various elements to take on this implicit meaning. This raises the question of how presuppositions arise. The answer lies in the characteristics of the context and the sender-receiver relationship. For example, in the sentence “I came from Istanbul today,” the presupposition “I was in Istanbul before (yesterday, the day before, etc.)” is revealed through the adverb “today”.

In this study, the subject of presupposition was aimed to be examined with the help of written literary works. Accordingly, presupposition triggers are explained and exemplified through an example. The aim of this method is to obtain general information on a subject.

Method

In the research, one of the works of Turkish literature was discussed. A work in the novel genre was particularly preferred. Thus, there are more elements of cohesion in the text and thus the text contains more implicit meanings and references. The novel in question has been scanned and sentences containing presupposition information have been identified. The presupposition triggers in these sentences are shown and the hidden meanings implied in this way are explained. Finally, the presupposition triggers obtained from the novel were classified.

Findings

In various studies, the presuppositions hidden in the meaning of sentences have been classified depending on the way they appear and the types of presuppositions have been revealed. These types are *existential presupposition*, *factual presupposition*, *non-factual presupposition*, *lexical presupposition*, *structural presupposition*, and *counterfactual presupposition*. Presupposition types and presupposition triggers are directly related to each other. Accordingly, three types of presupposition triggers emerge. The first of these is existential presupposition triggers. It usually occurs with possessive suffixes and noun phrases. It is possible to give an example of this situation: The presupposition of the sentence “I forgot my book at home” is “The subject has a book”. That is, a sentence has more than one meaning.

The second type of presupposition triggers are lexical. In such sentences, words are used to give implicit meaning. These words can be verbs, adverbs or any other type of word. The following example is suitable for this situation: There is second meaning in the sentence “You forgot to call me again”. This sentence also means, “You forgot to call me before”. This is a lexical presupposition.

Because here the element that gives the presupposition information is the word “again” and “again” is a determiner.

The third type of presupposition triggers are structural presupposition triggers. In this type of presupposition, structures broader than words and in sentence structure are used. Structural presupposition triggers emerge as a result of certain choices in the structure of the sentence. Some of the presupposition triggers seen in sentence structure are: question words, verbal nouns, comparatives, and subordinate clauses. For example, there is another piece of information in the sentence “If I didn't have an exam tomorrow, I would watch a movie”. This information is that the subject has an exam tomorrow. What gives this information is the conditional suffix in the structure of the sentence. Another example: There is another piece of information in the sentence, “I haven't seen her since yesterday”. Accordingly, the subject last saw the person she is talking about yesterday. What gives this information is the adverb of time in the structure of the sentence.

A sentence can contain more than one presupposition trigger. The more complex the sentence structure, the more presuppositions it can contain.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The study generally reveals the types of presuppositions and examples related to this subject. According to their emergence situations presupposition triggers have been evaluated under three separate headings: existential, lexical and structural. There are many example sentences in all three types. Existential presupposition triggers appear as an element of the possessive suffix and noun phrase. Lexical presupposition triggers appear to be centered on word types. Although this type is basically based on word types, each word type has differences that determine the type of presupposition. Structural presupposition triggers are based on structural changes in a certain part or the entire sentence. These are exemplified as question words, verbals, clauses, prepositions and conditional mood.

As the elements that make up the structure of sentences increase, the number of presuppositions they convey also increases. In other words, as the number of elements in the structure of the sentence increases, the information that the sentence wants to convey becomes more detailed. The sentences discussed in the study also exemplify this situation. Accordingly, a sentence can simultaneously contain two or three of the three types of presupposition triggers mentioned above. There is a tendency to use the least effort law, as much as the possibilities of the language enable. That's why it makes great use of implicit meanings. In relation to this, it is seen that the concept of presupposition is one of the expression methods frequently used by speakers or writers in both written and oral communication.

Türk-İrak İlişkileri Kapsamında İlk Bağdat Büyükelçisi Tahir Lütfi Tokay'ın Faaliyetleri (1929-1939)

Bengül BOLAT
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
bengu4@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-6269-5192

Aysel ÇAKAN
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
aysel.cakan@outlook.com
ORCID ID: 0000-0001-6678-4707

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1542845
Geliş Tarihi: 03.09.2024	Revize Tarihi: 25.10.2024
	Kabul Tarihi: 26.11.2024

Atf Bilgisi

Bolat, B. ve Çakan, A. (2024). Türk-İrak ilişkileri kapsamında ilk Bağdat Büyükelçisi Tahir Lütfi Tokay'ın faaliyetleri (1929-1939). *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 781-800.

ÖZ

Tahir Lütfi Tokay, Türkiye'nin ilk Bağdat Elçisidir. Türk-İrak diplomatik, siyasi ve ekonomik ilişkilerinde önemli rol oynamış bir isimdir. Görev yaptığı on yıllık süreçte, Türkiye için hazırlamış olduğu kendi gözlemlerinden oluşan raporlar oldukça önemlidir. Türk-İrak ilişkilerinin gelişmesinde oynadığı rol Türk ve Irak basınında geniş yer tutmuştur. Irak Kralları ile yürütmüş olduğu yakın ilişki onları yakından gözlemleme imkânı sağlamıştır. 1929-1939 yılları arasında Bağdat'ta yürütmüş olduğu faaliyetler, Türk-İrak ilişkilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Tahir Lütfi Tokay'ın girişimleri ile Irak Kralı Faysal'ın Türkiye'ye yaptığı ziyaret sonucunda iki ülke arasındaki münasebetler artarak bu ziyaret sonrasında birçok anlaşma imzalanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti tarafından kendisine verilen yetkiyle, Türkiye-İrak ikili ilişkileri kapsamında çeşitli anlaşmalara imza atmıştır. Sadapat Paktı'nın imzalanmasına yönelik Türkiye'ye gönderdiği raporlar arasında İran-İrak arasındaki ilişkileri konu alan belgeler oldukça önemlidir. Türkiye adına çalıştığı yılların ardından 1939 yılında emekliye ayrılarak ülkesine dönen Tahir Lütfi Tokay, 1942 yılında Ankara'da hayatını kaybetmiştir. Tarama modeli ile doküman analizi kullanılarak yürütülerek hazırlanan bu çalışmada arşiv belgelerinden, süreli yayınlardan ve telif-tetkik eserlerden faydalanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Irak, Tahir Lütfi, elçi, ilişkiler.

The Activities of Tahir Lutfi Tokay, the First Ambassador to Baghdad within the Scope of Turkish-Iraqi Relations (1929-1939)

ABSTRACT

Tahir Lutfi Tokay was the first Turkish Ambassador to Baghdad. He played an important role in Turkish-Iraqi diplomatic, political and economic relations. During the ten years of his tenure, the reports he prepared for Turkey from his own observations are very important. His role in the development of Turkish-Iraqi relations was widely covered in the Turkish and Iraqi press. His close relationship with the Iraqi Kings enabled him to observe them closely. His activities in Baghdad between 1929-1939 contributed to the development of Turkish-Iraqi relations. As a result of the visit of King Faisal of Iraq to Turkey with the initiatives of Tahir Lutfi Tokay, the relations between the two countries increased and many agreements were signed after this visit. With the authorization given to him by the Republic of Turkey, he played an active role in the agreements that were important steps for Turkey-Iraq bilateral relations. With the reports he sent to Turkey, the documents on the relations between Iran and Iraq in the process leading to the Sadabat Pact are very important. After years of working for Turkey, Tahir Lutfi Tokay retired and returned to his country in 1939 and died in Ankara in 1942. In this study, which was conducted using a survey model and document analysis, archival documents, periodicals and copyrighted works were utilized.

Keywords: Turkey, Iraq, Tahir Lutfi, envoy, relations.

Giriş

Tahir Lütfi Tokay'ın Hayatı

Tahir Lütfi (Tokay) 1870 yılında Ziştovluoğlu Mehmet Ağa'nın oğlu olarak Tuna vilayetinin merkezi Rusçuk'da dünyaya gelmiştir (BOA, DH.SAİDd. 132.75/H. 29.12.1287). Ziştov kasabasından Rusçuk'a taşınmaları sebebiyle aile Ziştotovluoğlu olarak anılmıştır. Tahir Lütfi Bey, babasının

Bulgaristan'ın bağımsızlığının ardından belediye meclislerinde ve Sobronya'da aza olarak bulunduğunu ve Romanca bildiğini belirtmektedir (Tokay, 1988, s. 132).

İlk tahsiline Rusçuk'ta mahalle mektebinde başlamış olan Tahir Lütfi Bey, ortaokulu Rusçuk Rüştiyesi'nde devam ettirmiştir. Lise öğrenimini 19 Ağustos 1893 tarihinde Mülkiye Mektebinin idadi kısmında "Pekiyi" derecesiyle tamamlamıştır (Mücellidoğlu, 1968, s. 523). Türkçe ve Fransızca okuma, yazma ve konuşma derecesinde hâkim olmasına ek olarak Bulgarcaya da aşındır (BOA, DH.SAİDd. 132.75/H. 29.12.1287). Memuriyete 16 Kasım 1893 tarihinde 250 kuruş maaşla Maarif Nezareti Muhasebe Kalemî Kâtibi olarak başlamıştır (BOA, DH.SAİDd. 132.75/H. 29.12.1287). Atandığı bu görevdeki hesap işlerinden sıkılan Tahir Lütfi Bey, Erzurum Mülkiye İdadisi'nde bazı dersler için aranan öğretmen mülakatına katılmış ve kazanmıştır. Mektepte birçok derse öğretmen olarak devam etmiş ve kısa süre içerisinde müdür olarak atanmıştır (BOA, MF.MKT. 258.56/H. 27.10.1327; BOA, MF.MKT. 303.6/H. 8 Şaban 1313). 1898 yılına gelindiğinde ise Erzurum Maarif Müdürlüğü görevine tayin edilmiştir (Mücellidoğlu, 1968, s. 523).

Tahir Lütfi Bey, Bulgaristan'da olduğu süreçte Rusçuk Encümen-i Maarifi-i İslamiyye Reisi olmasına ek olarak, 1905 yılında İslam Mektepleri Muallimleri tarafından düzenlenen "Muallimin Kongresi" ve "Muallimin Cemiyeti" reisliği yapmıştır. 1909 yılında Varna'da düzenlenen Öğretmenler Konfederasyonu Genel Kurulu'na Rusçuk delegesi olarak katılmış ve Şumnu'da açılacak olan İslam öğretmen okulu konusunda bilgilerinden istifade edilmiştir (Mücellidoğlu, 1968, s. 523). Bulgaristan'da bulunduğu süreçteki faaliyetlerini özellikle eğitim üzerine yoğunlaştırmış olmasının esasını "*Bulgaristan Türklerinin, kültürünü yükseltmek ve onları bir ekalliyet mensubu gibi, buldukları muhitte kendi milli varlıklarını muhafaza ve müdafaaya muktedir bir hale getirip ve anavatandaki milli idealleri bunların da benimsemelerini temin eylemek*" (Tokay, 1988, s. 134) olarak belirtmiştir. 1912 yılında İstanbul'a dönmüş ve Ahmet Cevdet Paşa'nın teklifi üzerine İktidam Gazetesi'nde kültürel ve toplumsal konular üzerine imzasız olarak makaleler yayınlamaya başlamıştır. Bu makalelerden biri olan "Çiftçi Şirketleri" yazısı, kendi deyimiyle o dönem için Türk basınında yeni görülen bir konuyu teşkil etmiştir (Tokay, 1988, s. 134).

Balkan Harbi'nin ardından Bulgaristan'la ilişkilerin tekrar kurulması üzerine Sofya Sefareti'ne Fethi Bey, Sofya Ateşemiliterliği'ne ise Mustafa Kemal tayin edilmiştir (Tokay, 1988, ss. 135-136). Fethi Bey, Tahir Lütfi Bey'e sefaret tercümanlığı görevini teklif etmiş ve O'da bu görevi kabul ederek, 4 Nisan 1914 tarihinde "lisan ve ahval-i mahalliyeye vakıf" olması nedeniyle Sofya'ya sefaret tercümanı olarak tayin edilmiştir (BOA, HR.SFR.04. 631.9/M. 04.04.1914). Görevi itibarıyla Bulgar basınındaki yayınları raporlayarak sefere bildirirken ateşemiliterliği ilgilendiren konuları ise Mustafa Kemal (Atatürk)'e bildirmiştir. 1918 yılında Sofya Sefaretindeki görevi sona ererek İstanbul'a dönmüştür. (Tokay, 1988, ss. 135-136).

Tahir Lütfi Bey, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasının ardından da devlet bürokrasisinde önemli görevler üstlenmiştir. İlk olarak Sofya Sefaret tercümanlığı görevinin ardından 29 Ocak 1924'te Vekalet-i Umur-u Siyasiye Müdüriyet-i Umumiyesi (Hariciye Vekaleti Siyasi İşler Dairesi) birinci şubesine tayin edilmiştir (BOA, HR.İM. 48.219/M. 29.01.1924). Umur-ı Siyasiye Müdüriyeti'nde başkatip olarak çalıştıktan sonra, 10 Kasım 1924 tarihinde Lehistan hükümetinin Belgrad elçiliği refakatına Şehbender olarak atanmıştır (BCA, 30-11-1-0.8-30-1/M. 10.11.1924). Belgrad şehbenderliğinin, başşehbenderliğe dönüştürülmesiyle birlikte Belgrad Başşehbenderi olmuştur (BCA, 30-11-1-0.13-21-16/ M. 24.05.1925). 1926 yılında Tiran Elçiliği'ne atanmasıyla, 17 Şubat 1926 tarihinde Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Paşa'nın şahsi mektubu ve güven mektubunu Cumhurbaşkanı Ahmet Zogu'ya sunmuştur (BCA, 30-10-0-0.129-927-3/M. 10.03.1926). 1929 yılında Cumhurbaşkanı Ahmet Zogu krallığını ilan edince Türk- Arnavutluk ilişkileri bozulmuş, Tahir Lütfi Bey de 7 Ekim 1929'da Türkiye'ye dönmüştür (Şimşir, 1996, ss. 360-361). 23 Ekim 1929 tarihinde Tiran elçiliği maaş ve tahsisatının Irak'a aktarılmasıyla Irak elçiliğine ataması yapılmıştır (BCA, 30-18-1-2.6-52-10/M. 23.10.1929). Eylül 1935'te 65 yaşını doldurmuştur. Bulunduğu vazifenin önemi ve kendisinin tecrübe ve birikiminden dolayı arka arkaya 1935, 1936, 1937 ve son olarak da 1938 tarihlerinde görev süreleri uzatılarak devam etmiştir (BCA, 30-18-1-2.56-53-3/M. 20.06.1935; BCA, 30-18-1-2.76-54-4/M. 16.06.1937; BCA, 30-18-1-2.67-66-16/ M. 04.08.1936; BCA, 30-18-1-2.83-48-

13/M. 28.05.1938). Irak'ta yaklaşık on yıl görev yapan Tahir Lütfi Bey, 1939 yılında emekli olup Ankara'ya yerleşmiş ve 1942 yılında hayatını kaybetmiştir (Tokay, 1988, s. 136). Serap Tokay ile evli olan Tahir Lütfi Bey'in biri kız biri erkek olmak iki çocuğu vardır (Şimşir, 1996, s. 360).

Yöntem

Araştırma Modeli

Türkiye-Irak arasındaki etkileşim ve ilişki temelinde ele alınan bu çalışma, ciddi bir çeşitliliği kapsayan nitel araştırma ilkelerine ve karşılaştırmalı tarih anlayışına uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Nitel araştırmada araştırmanın mantığı açık ve bütüncül bir görünümle ortaya konulmalıdır. Nitel araştırma yönteminin esas alınmasının yanında tarihsel boyutunun da ortaya konulması amacıyla tarama modeli benimsenerek hazırlanan çalışma, esas olarak Atatürk Dönemi Türkiye-Irak ilişkileri üzerine şekillenmiştir. Konunun derinlemesine incelenmesi sonucu elde edilen bulguların sentezi yapılarak bir sonuç ortaya çıkarılmış olup, araştırmada zaman ve mekân olgusu kapsamında birincil ve ikincil kaynaklar çerçevesinde sistemli bir yoruma yer verilmiştir. Konunun kapsayıcı bir döneme sahip olması nedeniyle, araştırması planlanan olaylar hakkında bilgileri içeren ve yazılı belgelerin analizini kapsayan “belge analizi” benimsenmiştir. Ayrıca araştırmada sorunların anlaşılmasına olanak sağlayan ve birbirini tamamlayan başlıklara yer verilmiştir. Çalışmanın önemli bir kısmında kullanılan belgeler ise dönemin siyasi, milli, sosyal ve kültürel hayatına yer veren önemli arşiv belgelerinden oluşmaktadır. Ayrıca basın kısmında ele alınan haberlerde çeşitli Türk ve Irak kaynaklarına dayalı basın haberlerine yer verilmiştir. Böylece Türk-Irak ilişkilerinin gelişmesinde Bağdat Elçisi Tahir Lütfi Tokay'ın iki ülke arasındaki etkileşimde oynadığı rol ele alınmıştır. Ayrıca benimsenen yöntemle iki ülke arasındaki etkileşimde elçilerin etkisine yeni bir bakış açısıyla bakmak ve bu etkileşimde elçilerin katkısını anlamak kolaylaşmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada, Türk-Irak ilişkileri ve Türkiye'nin Bağdat Elçiliği temelinde bir araştırma çevresi oluşturulmuştur. 1929-1939 yılları arasındaki dönem, karşılaştırmalı tarih esasına bağlı olarak dönemsellik etkileşimler incelenmiştir. Çalışma, Türk-Irak ilişkilerinin on yıllık süreçte geçirdiği dönüşümü değerlendirmiştir. Ayrıca bu süreçte gerçekleşen olaylar ve bu olaylara etki eden olgular bir bütün olarak ele alınarak içinde bulunulan siyasi ortama ve ortaya çıkan etkileşime dikkat çekilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada çalışma dönemine ait resmî belge niteliği taşıyan arşiv belgelerinden, gazete haberlerinden ve tetkik eserlerden yararlanılmıştır. Başbakanlık Osmanlı Arşivi ve Cumhuriyet Arşivi incelenerek gerekli belgeler tasnif edilerek kullanılmıştır. Ayrıca Türk basınında iki ülke arasındaki ilişkileri konu alan gazete haberlerine yer verilmiş ve literatür taraması sonucunda elde edilen tetkik eserlerle farklı yaklaşımlar ele alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada öncelikle nitel araştırma yöntemi kapsamında veri toplama araçlarıyla ulaşılan belge ve bilgiler tasnif edilmiştir. Elde edilen bilgi ve belgelerin içerik analizi yapılmış olup elde edilen bulgular çalışmada kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Çalışmada etik kurul izni gerektiren veri toplama yöntemleri kullanılmamıştır. Bu nedenle etik kurul kararı gerektirmeyen bir çalışma niteliği taşımaktadır. Çalışma, araştırma ve yayın etiğine özen gösterilerek hazırlanmıştır.

Bulgular

Nitel araştırma ilkelerine ve karşılaştırmalı tarih anlayışına uygun olarak değerlendirilen ve 1929-1939 yılları arasındaki dönemi kapsayan çalışmada, Türk-İrak ilişkilerini geliştiren olayların incelenmesi ve birbirini tetikleyen unsurların anlaşılması bakımından önemli bulgular elde edilmiştir. Çalışmada, iki ülke arasındaki on yıllık sürecin arka planı analiz edilerek ikili ilişkileri anlamlandırmada önemli veriler sunulmuştur. Ayrıca olaylara iki ülkenin yaklaşımını barındıran ve ortaya çıkan sonuçları değerlendirme noktasında önemli bulgulara yer verilmiştir.

Tahir Lütfi Tokay'ın Büyükelçilik Yaptığı Yıllarda Türk-İrak İlişkileri

İngiltere, 1830 yılından itibaren Irak petrolünü elde etmek amacıyla harekete geçmiştir. İngiltere tarafından 1842 yılında Fırat ve Dicle suyu haritası çıkarılmıştır. Daha sonra ise Osmanlı-İngiliz iş birliği kapsamında Hille-Hindiyeye Projesi (Akpınar, 2017, ss. 19-21) ile Şatt'ül-Arap ve Güney Fırat sularının düzenlenmesine yönelik bir projede yer almıştır (Saatçi, 1996, ss. 125-128). 1878 Berlin Anlaşması sonrasında İngiltere, Irak'taki petrol kaynaklarını tespit etmiştir. Osmanlı Devleti'nin imzaladığı 30 Ekim 1918 tarihli Mondros Mütarekesi'nin "*Müttefikler emniyetlerini tehdit edecek vaziyet zuhurunda herhangi sevkulceyşi noktasını işgal hakkını haiz olacaklardır.*" (Erim, 1953, ss. 520-521, Bolat, 2014, s. 26). İçeriğine sahip 7. maddeden hareketle bölgenin güvenliğini sağlama bahanesiyle 4 Kasım 1918 tarihinden itibaren bölgeyi işgale başlamıştır (Kasalak, 2007, s. 187). İngiltere'nin amacı sömürgelerine giden yolun güvenliğini sağlamak ve Musul-Kerkük petrollerini elde etmektir. İngiltere tarafından çizdirilen petrol kuyuları haritası gizli anlaşmalara konu olmuş ve Irak'ın bir bütün olarak elde tutulması amacını ortaya çıkarmıştır (Aydın, 2007, s. 59). Bu amacı gerçekleştirmek maksadıyla Musul, San Remo konferansı ile İngiltere'nin nüfuz alanı olarak kabul edilmiştir. (Armaoğlu, 2007, s. 201). İngiliz hakimiyetine karşı çeşitli direnişler ortaya çıksa da Irak'ın işgalini meşru bir zemine oturtmak amacıyla İngiltere, 25 Nisan 1920 tarihli San Remo Konferansı'na katılmıştır. İngiltere adına konferans olumlu geçmiş ve 3 Mayıs 1920 tarihli Birleşmiş Milletler kararı ile Irak, İngiliz mandası olmuştur. İngiltere'nin desteği ile 23 Ağustos 1921 tarihinde Irak Kralı olarak Emir Faysal tahta çıkmıştır (Aydın, 1996, ss. 44-46). Kral tarafından Musul bölgesinde petrol arama ve çıkarma imtiyazları İngiltere'ye verilmiştir. Böylece uzun yıllar süren İngiliz politikası hedefine ulaşmıştır (Saatçi, 1996, s. 127).

1926 tarihli Ankara Antlaşması ile Musul Meselesinin ve Türkiye-İrak sınır probleminin çözülmesi, Türkiye ile Irak ilişkilerinde bir yakınlaşma meydana getirmiştir. Özellikle Ortadoğu üzerinde kurulmaya çalışılan Avrupa merkezli hakimiyet mücadelesi, bu bölgede yürütülecek politikaların belirlenmesinde temel etkeni oluşturmuştur. Türkiye-İrak ilişkileri Mustafa Kemal Atatürk'ün 21 Kasım 1927 tarihinde, Irak Kralı Faysal'a yazdığı mektup ile gelişmeye başlamıştır. İki devlet arasındaki yakınlaşma sonucunda, 16 Ocak 1928 yılında Ankara'da Irak Büyükelçiliği, 21 Aralık 1929 tarihinde ise Bağdat'ta Türkiye Büyükelçiliği açılmıştır (Soysal, 1965, ss. 305-306). 30 Haziran 1930 yılında İngiltere ve Irak arasında imzalanan anlaşma ile Irak'a muhtariyet verilmiştir. 1932 yılında ise Irak, Milletler Cemiyetine girmiş ve İngiliz manda yönetimi son bulmuştur (Canatan, 1996, ss. 52-53). İki ülkenin yakınlaşması neticesinde Ankara'da açılan Irak elçiliğine eski Osmanlı subaylarından olan Sabih Beg Nashat atanmıştır. İki ülke arasında başlayan diplomatik ilişkiler, gelişmeye devam etmiş ve Irak Kralı Faysal, 25 Mayıs 1931 tarihinde Türkiye'nin Bağdat Büyükelçisi Tahir Lütfi Tokay aracılığıyla Türkiye'yi ziyaret etme talebinde bulunmuştur. Bu talep Türkiye'den karşılık bulmuş ve Kral Faysal, 6-7 Temmuz 1931 tarihinde "Kardeş Devlet Başkanı" olarak Ankara'da ağırlanmıştır. Bu ziyaretin gerçekleşmesini Atatürk, Türkiye'nin tüm komşuları ile ilişkilerini geliştirme noktasında atılan adımlardan biri olarak değerlendirmiş, bölgesel, siyasi ve ekonomik noktada ise Irak ile aynı anlayışa sahip olduğunu belirtmiştir (Şimşir, 2004, ss. 84-85). Gelişmeye başlayan ilişkiler Kral Faysal'ın 4-9 Temmuz 1931 tarihinde yaptığı Türkiye ziyareti ile pekişmiştir. Bu ziyaretle iki ülke arasında yapılması düşünülen anlaşma kararı sonucunda 9 Ocak 1932 tarihinde "İkamet Mukavenamesi" ve "İade-i Mücrimin Muahedenamesi" anlaşmaları, 10 Ocak 1932 tarihinde ise "Ticaret Muahedenamesi" anlaşmaları imzalanmıştır (Bolat&Nizamoğlu, 2019, s. 121). Yapılan anlaşmalar 4 Haziran 1932 tarihinde onaylanmış, 6 Temmuz 1933 tarihinde ise yürürlüğe girmiştir (Soysal, 1965, s. 306).

Irak Devlet basınında, Türkiye'nin benimsemiş olduğu milli iktisat politikası ideal model olarak sunulmuştur. İki devlet arasında gerçekleşen yakınlaşma sonucunda üç farklı alanda imzalanan anlaşmalar taraflara bazı ayrıcalıklar tanınmasını sağlamıştır. "İade-i Mücrimin Muahedenamesi" anlaşmasıyla devletler karşılıklı olarak istisnai durumları kapsayan bilgilere yer verilen suçlu iadesi koşullarını kabul etmiştir. "İkamet Mukavelesi"nde de iki devlete ait şirketlerin ve vatandaşların diğer ülkede ikamet edebilmesine ve ticaret yapabilmesine yönelik düzenlemeleri kapsayan hükümlere yer verilmiştir (Canatan, 1996, ss. 42-48). 1936 yılında, iki devlet arasında 1926 yılında imzalanan "Sınır ve İyi Komşuluk İlişkileri Anlaşması" ve "Ankara Anlaşması" süresinin uzatılmasına karar verilmiştir (Gönlübol ve Sar, 1990, s. 105). İmzalanan bu anlaşmalar sonucunda özellikle 1930 sonrası dönemde birçok Irak Türk'ü, Türkiye'ye göç etmiş ve zamanla Türk vatandaşı olmuştur (Karpat, 2012, ss. 189-191).

1930'larda I. Dünya Savaşı sonrası gelişen sömürgecilik, yayılmacılık, ekonomik rekabet gibi konular Avrupa'da her geçen gün gerilimi arttırmıştır (Özgiray, 1999, s. 43). Revizyonist Almanya ve İtalya ile Anti-revizyonist olarak nitelendirilen İngiltere ve Fransa baş aktörlü bu gerilim dünyayı yeni bir savaşa doğru sürüklemeye başlamıştır. Mustafa Kemal Atatürk, bir savaşın çıkması durumunda dünya dengesinin tamamen değişeceğini ve Türkiye'nin en ufak bir hatasının Mondros Mütarekesi'nden daha büyük bir felakete yol açacağını öngörmüştür (Aydemir, 1999, s. 528). 1934 yılı sonrasında İtalya'nın Asya ve Afrika üzerine yapmış olduğu girişimler bu öngörünün ilk örneklerini teşkil etmektedir. Türkiye, bu gelişmeler karşısında hem kendi güvenliği hem de dünya barışına katkı sağlama adına adımlar atarak tüm komşuları ile olduğu gibi Ortadoğu devletleri ile de yakınlaşmaya dayalı bir politika benimsemiştir. Bu bağlamda 1935 yılında Türkiye-İran arasında dostluk anlaşması imzalanmıştır. Türkiye bu dönemde sadece İran ile sınırlı kalmayarak Ortadoğu ülkeleri ile bir pakt imzalama girişiminde bulunmuştur. Böylece Türkiye yürüttüğü dış politika ile hem barışçı hem de bölge güvenliğini sağlama açısından niyetini ortaya koymuştur. Kurulması amaçlanan bu pakt ile emperyalist devletler tarafından kışkırtılan Arapların ve Kürtlerin bölücü etkilerine karşı bir önlem almak ve uluslararası ilişkileri güçlendirme amacı da görülmektedir (Çeçen, 2006, ss. 307-310). Türkiye'nin girişimiyle başlayan yakınlaşma neticesinde, 2 Ekim 1935 yılında Türkiye, İran ve Irak arasında Cenevre'de daha sonra Sadabat Paketi ismini taşıyan anlaşma metni parafe edilmiştir (Hale, 2003, s. 55). İran ve Irak arasında yaşanan sınır uyuşmazlığı sorunu nedeniyle anlaşma henüz tamamlanmamış, süreç iki yıl daha uzamıştır. Nihayet Türkiye'nin girişimleri sonucunda bu iki devlet Tahran'da bir araya gelerek 4 Temmuz 1937'de "Irak-İran Sınır Anlaşması'nı" imzalamıştır. Bu anlaşmanın imzalanmasından dört gün sonra Tahran'da bulunan "Sad-Abad" isimli yazlık sarayda 8 Temmuz 1937'de Türkiye, İran, Irak ve Afganistan arasında Sadabat Paketi imzalanmıştır (Çeçen, 2006, s. 310). TBMM tarafından 14 Ocak 1938'de onaylanmış olup, 25 Haziran 1938'de yürürlüğe girmiştir. 10 madde içeren bu anlaşmada kurucu devlet olan bu dört ülke arasında savaş durumunda saldırmazlığı, iç işlerine karışılmamasını ve tarafsızlığı, sınırların dokunulmazlığını içeren maddelere yer verilmiştir. 5 yıl süreli olarak imzalanan pakt, kuruculardan birisi tarafından pakta son verilene kadar süre bitiminde tekrar 5 yıl olarak yürürlükte kalması kararlaştırılmıştır. Sadabat Paketi, Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk'ün Türkiye etrafında bir dostluk çemberi oluşturma hedefini yansıtmaya açısından önem taşımaktadır. 1980 tarihinde gerçekleşen İran-İrak savaşına kadar anlamını korumuş olsa da bu tarihten itibaren amacını yitirmiştir (Soysal, 2000, ss. 590-591).

Tahir Lütfi Tokay'ın Elçilik Yaptığı Yıllardaki Faaliyetleri

Tahir Lütfi Bey, 23 Ekim 1929 tarihinde onaylanan kararla Bağdat orta elçiliğine tayin olmuştur (BCA, 30-18-1-2.6-52-10/M. 23.10.1929). 2 Ocak 1930'da Kral Faysal'a itimatnamesini takdim etmiştir (TDA, 533.10651-66347-7/M. 03.01.1930). Tahir Lütfi Bey, 1930 yılında Irak'ta gelişen olaylar konusunda bir rapor hazırlamıştır. Öncelikle İran devleti tarafından bir ikamet mukavelesinin hazırlanmış olduğunu ve bu mukavelesinin Irak hükümetine bildirileceği haberinin İran sefiri tarafından kendisine bildirildiğini yazmıştır (TDA, 533.8313-57046-1/M. 12.01.1930). Sonraki süreçte Fransa, İtalya ve İngiltere'ye tabi oyların miktarının çoğalacağından korkan tüm devletlerin Irak'ın Milletler Cemiyetine kabul edilmesine karşı çıkmış olduklarını belirtmiştir. Bu karşı çıkışın temel nedeni olarak Irak'ın daima İngiltere'nin lehine oy kullanacağı

konusundan korkmalarından kaynaklandığını belirtmiştir (TDA, 533.8352-56100-1/M. 29.01.1930). Bu bilgilere ek olarak Kral Faysal ile Hicaz Kralı İbn-i Suud'un görüştüğünü bildirmiştir (TDA, 533.8181-56573-58/M. 04.02.1930). Yine 1930 yılında Irak Kralı Faysal tarafından Tahir Lütfi Bey şerefine sarayda bir suare verilmiş ve Tahir Lütfi Bey ile görüşen Kral, iki ülkenin bir aile olduğunu, Reiscumhur Gazi Mustafa Kemal'in ve hükümetinin Irak'a karşı dostane siyasetinin Iraklıların kalbinde samimi bir dostluk oluşturduğunu ifade etmiştir (BCA, 30-10-0-0.258-738-18/M. 17.02.1930; TDA, 533.8317-56583-1/M. 17.02.1930). 1930 yılına ait hazırlanan raporlarda Irak'ta Türkiye'ye dair yayınlanan gazete haberlerine ait bilgilere de yer verilmiştir. Edinilen bu bilgiye göre "El Irak" isimli gazetede yayınlanan "Genç Türkiye'de İktisadi Uyanış" isimli makalede Irak'ın Türkiye'yi örnek alması gerektiği ifade edilmiştir. Türkiye'nin örnek alınması gereken noktaları; Milli İktisat Cemiyeti ve cemiyetin halkı saygıya, yerli mallarını kullanmaya teşvik etmesi olarak belirtilmiştir. Ayrıca haberde Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın sadelik ve gösterişten uzak yaşamının, halkın itimadını kazanmasını sağladığına ve halkını hürriyet ve istiklale ulaştırdığına, Türkiye'nin ananelerine ve ahlaka bağlı yaşayış tarzına sahip şark milletlerinin en ilerisine giden devlet olduğuna dair övgü içeren ifadelerin yer aldığı belirtilmiştir (BCA, 30-10-0-0.166-153-6/M. 15.03.1930). 1930 yılının bir diğer olayı Türkiye-İrak sınırındaki çete faaliyetlerini önlemeye yönelik olarak Türkiye ve Irak'ın birlikte hareket etmesi ve çeteler tarafından sınır geçişinin önlenmesi amacıyla iki devlet askerlerinin eşkiya faaliyetleri durdurmaya çalışmasıdır (TDA, 533.10872-67212-1/M. 20.07.1930).

İki ülke arasında kurulan iyi ilişkiler neticesinde 1930 yılında Irak Savunma Bakanı Cafer Paşa Ankara'yı ziyaret etmiş ve Ankara gezisi sonrasında orada gördüğü ilerlemenin oldukça hayret verici ve takdire şayan olduğunu ve gördüğü ilgiden dolayı minnettarlığını ifade etmiştir (BCA, 30-10-0-0/258-739-19/M. 27.02.1930). Bu ziyarete ek olarak Kral Faysal ve maiyetinin Ankara'yı ziyaret ederek Mustafa Kemal Paşa ile görüşmek istediği, Kraliçe ve Prenseslerin ise yaz mevsimlerini Türkiye'de geçirmeyi arzu ettikleri Tahir Lütfi Bey tarafından bildirilmiştir (TDA, 533.10581-65735-34/M. 15.12.1930). Kral Faysal, iki ülke arasındaki münasebeti konuşmak üzere 1931 yılının mayıs ayında Tahir Lütfi Bey ve eşini Bağdat civarındaki bir çiftlikte ağırlamıştır. Kralla görüşmesinin detaylarını Tahir Lütfi Bey, Türkiye'ye bildirmiştir. Verilen bilgilere göre; Kral Faysal'ın Musul'a giderek Barzan şeyhi ile görüştüğünü, Barzan şeyhinin Türkiye'ye karşı bir harekette bulunmamasını ve kendisinin de Türkiye'nin hoş karşılamayacağı ilişkilerde bulunmayacağını söylediğini ve ikna olmaması durumunda üzerine bir harekate girişileceğini bildirmiştir. Kral'ın ayrıca Mustafa Kemal Paşa'ya, İngiliz siyasetine karşı başarısından dolayıyla hayranlık duyduğunu hem Kral için hem de bütün şark için mukaddes bir vücut olarak tasvir edildiğini, Irak'ın Türkiye'yi rehber kabul ettiğini, iki kardeş ülke olduklarını ve Türkiye siyasetinden ilham aldıklarını söylemiştir (TDA, 533/10581-65735-30/M. 26.05.1931). Bu karşılıklı iyi ilişkiler neticesinde bir yıl öncesinden bildirilen Irak Kralı Faysal'ın Türkiye'yi ziyaret etme talebi Türkiye tarafından kabul edilerek 5 Temmuz 1931 tarihinde Irak Kralı Faysal Türkiye'ye gelmiştir. Bu ziyarete "El-İrak", "El-Alemülarabi" ve "Sadat-Aht" isimli Irak gazetelerinde yer verilerek, Türkiye-İrak ilişkilerindeki olumlu gelişmelerden ve iki ülkenin yakınlaşmasından duyulan memnuniyet belirtilmiştir (BCA, 30-10-0-0.258-740-7/M. 05.07.1931). 1931 yılı Cumhuriyet Bayramı kutlamalarının ardından Irak hükümetinin yayın organı olan "El-İrak" gazetesinde Cumhuriyet Bayramı'na dair bir makale yayınlanmıştır. Bu makalede "*Bugünkü Bayram, yalnız Türkler' in değil, belki bütün şark milletlerinin günüdür. Zira bu gündedir ki, şarkın üzerinde birikmiş olan zillet ve meskenet tozlarından silkindiğini ve hayat ve terakki yoluna girildiğini ve asırlardan beri kendisini bağlayan esaret bağlarını kırdığını, Türkiye bütün aleme ilan etmiştir*" ifadelerine yer verilerek "*Mücadele ve yiğitlik kahramanı Gazi'ye ve bu büyük günün tarihte yer etmesine amil olan zevatın kaffesine bizden hürmetler ve selamlar*" ifadesiyle son bulmuştur (TDA, 533.8427-58693-1/M. 04.11.1931). 1932 yılında da Tahir Lütfi Bey ve Irak Kralı arasında gerçekleşen görüşmede, Irak Kralı Faysal, Tahir Lütfi Bey'e, iki ülke arasındaki dostane ilişkinin daimî olarak devam ettirme arzusunda olduğunu, bir savaş durumunda dahi Türkiye ile savaşmak istemediğini, bu arzusunun saldırmazlık anlaşması yoluyla kayıt altına dahi alabileceğini ifade etmiştir. Tahir Lütfi Bey, Irak Kralı'nın bu konuşmasında İngiltere-Rusya arasında çıkabilecek bir savaş durumunda İngiltere'nin yanında olması nedeniyle bir savaşa girince Türkiye'nin hangi tarafta yer alacağına dair bir yoklama olarak değerlendirmiştir (TDA, 541.44145-209532-13/M. 12.02.1932).

Türkiye'nin kendi sınır güvenliğini sağlamak ve komşularıyla barış içinde yaşama politikasını benimsemesi neticesinde Türkiye Hariciye Veziri Tevfik Rüştü Aras, 1932 yılında İran'ı ziyaret etmiştir. Bu ziyaret Irak hükümetine mahsus "El-Irak" gazetesinde yayınlanmıştır. Haber içeriğinde Türk vezirin İran payitahtını Türk-İran sınır problemini çözmek için ilk kez ziyaret ettiği, kendisinin iki devlet arasında çözülememiş meseleleri halletmek için geldiği ve ziyaretin sonucu olarak iki devlet arasındaki meselelerin hallolduğuna dair ifadeler yer verilmiştir (TDA, 533.8427-58692-1/M. 14.02.1932). Türkiye sınırlarındaki güvenliğini sağlamak ve bir barış köprüsü olmak amacıyla İran ve Irak'a ayrı ayrı bir saldırmazlık anlaşması imzalamak yerine bölgesel bir pakt imzalamayı önermiştir. Ancak İran-İrak arasında Şattularap sınır anlaşmazlığı, Kürtlerin isyana kışkırtılması ve Şii-Sünni ayrılığından doğan gerginlikler gibi çözülmemiş sorunlar bulunmaktaydı. Irak ise fazla ödün vermeden sorunun çözülmesini istemekteydi. Türkiye ise iki devlet arasında bir nevi uzlaştırıcı görevi üstlenmiştir (Soysal, 2000, s. 590). Irak Kralı da 1932 yılında İran'ı ziyaret etmiş ve Irak'a dönerek Tahir Lütfi Bey ile görüşmüştür. Kral Faysal, Tahir Lütfi Bey'e İran'dan pek memnun döndüğünü ve İran-İrak arasındaki meselelerin çözüleceğini umduğunu belirten bir konuşma yapmıştır. Ayrıca İran-İrak-Türkiye'nin birlikte hareket ederek "şimalden ve cenubtan" gelecek tüm tehlikelere karşı birlikte hareket etmesini umduğunu ifade etmiştir (TDA, 533.8313-57052-5/M. 01.06.1932).

1932 yılında Türkiye-İrak arasında birçok anlaşma imzalanmıştır. Bu anlaşmalardan bazıları; Ticaret, İkamet ve İade-i Mücrimin anlaşmalarıdır. Irak Başbakanı Sait Nuri Paşa, Irak meclisinde iki devlet arasındaki ticaret ilişkilerinin geliştirilmesi, Irak hurmalarının Türkiye pazarında yer alması ve sınır güvenliği için iki devletin iş birliği ile çetelerin önüne geçme arzusunda olduğunu ifade etmiştir (BCA, 30-10-0-0.259-741-4/M. 09.04.1932). Türkiye tarafından, 1933 yılında İran-İrak arasında gerçekleşen süreli sınır güvenliği görüşmelerinin Tahir Lütfi Bey aracılığıyla yürütülmesinin yanında 1932 yılında Türkiye ile Irak hükümeti arasında imzalanan İade-i Mücrimin Muahedenamesi'nin teatisi için, 19 Nisan 1933 tarihinde, İkamet Mukavelenamesi'nin Bağdat'ta teatisi için 2 Mayıs 1933 tarihinde Tahir Lütfi Bey'e yetki verilmiştir (BCA, 30-10-0-0.259-741-27/M. 15.101.1933).

Kral Faysal, Eylül 1933'te tedavi olmak üzere gittiği İsviçre'deki bir otelde kalp krizi geçirerek hayatını kaybetmiştir (TDA, 533.8303-55783-2/M. 08.09.1933). Irak Kralı Faysal'ın ölümü üzerine yerine oğlu Kral Gazi geçmiştir. Tahir Lütfi Bey, Genç Kral Gazi hakkında bazı değerlendirmelerde bulunmuştur. Kral Faysal'ın kendini Arap birliği kurma hayalini gerçekleştirmeye adanması nedeniyle Irak'ı ihmal ettiğini, yerine geçen genç Kral Gazi'nin ise Irak'taki yönetimi tamamen kendi eline almaya çalıştığını ve tecrübesizliği nedeniyle bu hırsı gerçekleştirmek için İngilizlere dahi yanaşabileceği ihtimalinin olduğunu belirtmiştir (TDA, 533.8181-56573-33/M. 24.11.1933). Türkiye verilen bu bilgileri de göz önünde bulundurarak 8 Kasım 1933 tarihinde yeni Irak Kralına takdim edilmesi için Tahir Lütfi Bey'e itimatname verilmesini onaylamıştır (BCA, 30-18-1-2.40-79-15/M. 08.11.1933).

Tahir Lütfi Bey, siyasi olaylara ek olarak kültürel konulara dair de Türkiye'ye çeşitli raporlar sunmuştur. 1934'te hazırladığı bu raporların birinde, Türkiye'de Latin alfabesine geçildikten sonra Irak'ta Türkçe ve Türk kültürüne karşı yoğun bir ilginin ortaya çıktığını ve bu ilgi nedeniyle de Türk kültürüne ve Türkçeye ait kitapların Irak'a gönderilerek Türk kültürünün ve dilinin tanıtılmasının gerekli olduğunu ifade etmiştir (TDA, 533.8434-58172-3/M. 25.02.1934). Bunun yanında Irak'ta basına verdiği demeçte, Türkiye'de Latin alfabesine geçiş ile birlikte okuma yazma oranının, kültürel çalışmaların ve eserlere olan talebin arttığını söylemiş ve Irak'ın da bunu örnek alması gerektiğini ifade etmiştir (BCA, 30-10-0-0.259-742-14/M. 10.03.1934). Ayrıca bir diğer raporunda, Cemil Yakup Bey tarafından Türkçe olarak yayınlanan "Yeni Irak" gazetesinin Irak'ta Türkçe gazeteye olan ihtiyacı giderdiğini bildirmiştir. Bu gazete bir süre Türkiye lehine haberler yapmış olsa da Arap milliyetçiliğinin bir sonucu olarak, sonraki süreçte Türkiye aleyhine yazılar yayınlamıştır. Tahir Lütfi Bey ise bu durum karşısında Türkçe gazeteye olan ihtiyacın daha dürüst kimseler tarafından yapılmasının uygun olacağını belirtilerek bu gazetenin kapatılmasını önermiştir (TDA, 533.8317-56581-25).

1934 yılının bir başka gündemi ise Türkiye'deki Cumhuriyet Bayramı kutlamalarıdır. Bu doğrultuda 1934 yılının ekim ayında Irak hükümeti Cumhuriyet Bayramı'na katılmak üzere bir

temsilci göndermek istediğini Tahir Lütfi Bey'e bildirmiş ve bu istek kabul edilerek Irak'tan Türkiye'ye, Cumhuriyet Bayramı'na katılmak üzere dört uçak gönderilmiştir (TDA, 533.10582-65715-11/M. 10.10.1934; BCA, 30-10-0-0.259-742-21/M. 20.10.1934). Cumhuriyetin yıldönümü olması sebebiyle Irak Basınında Türkiye'yi övücü yazılara da rastlanmıştır. Bu bağlamda "El Irak" Gazetesi baş makalesinde, Türkiye'nin I. Dünya Savaşı sonrasında düştüğü duruma vurgu yaparak Millî Mücadele övgüsü yapmıştır. Yazıda diğer milletlerin kendi bağımsızlık mücadelelerinde yavaş hareket ettiğini ancak Türklerin bu konuda çok başarılı olduklarının altı çizilmiştir (BCA, 30-10-0-0.166-153-6/M. 15.03.1930). Irak basınında Türk aleyhtarları yazıların çıkmasının temel noktasını Tahir Lütfi Bey, 17 Şubat 1935 tarihli belgede açıklamıştır. Ona göre bu meselenin temeli Irak'ın bir önceki Kralı Faysal'a dayanmaktadır. Konu ile ilgili belgede verilen bilgilere göre; Irak Kralı Faysal'ın, Fransızlar tarafından Suriye'den ihraç edilmesinin ardından İngilizlerin desteğini alarak Irak Kralı olduğu ifade edilmiştir. Bu nedenle Irak halkı kendisine biat etmekte tereddütte bulunmuştur. İrk itibarıyla Arap, Kürt, Türk ve Fars, mezhep itibarıyla ise Sünni ve Şii olan Irak halkına kendisini kabul ettirmenin mümkün olmadığı belirtilmiştir. Kralın hangi topluluğa giderse onlardan olduğunu söylemesi ve ancak bu şekilde halkları kendisine biat etmeye ikna etmeye çalıştığı ifade edilmiştir. Tahtını korumak için kendisini Arap ittifakı meselesine adanmıştır. Bu doğrultuda içeride ve dışarıda ciddi miktarda para harcamaktan çekinmemiştir. Bu amaç için hem Avrupa hem de Arap devletlerinde bir propaganda şebekesi oluşturmuştur. Özellikle Suriye ve Filistin'de Arap milliyetçileri tarafından Irak, Araplık için "milli kible" olarak değerlendirilmiştir. Mısır'da dahi Irak'a karşı bir sempati oluşmuştur. Irak'ın Milletler Cemiyetine girmesi Arapların gözünde Irak'ın kıymeti ve önemini arttırmıştır. 60 milyon Arap'ı temsil eden Irak'ın Milletler Cemiyeti'nin konsey üyeliğine dahi üye olabileceği umudu ortaya çıkmıştır. Kral Faysal döneminde, Şerif Hüseyin'in Türkiye'ye karşı isyan edip Türk düşmanları ile birleşmesinin tarihi bir yıl dönümü kabul edilerek milli bir bayram olarak her sene kutlanmaya başlamıştır. "9 Şaban Bayramı" olarak bilinen bu tarihte sarayda bir defter açılarak halk, memurlar ve bazı yabancılar tarafından tebrik kısmı imzalanmıştır. Kral Faysal bu bayramın kutlanmasında Türkiye ve Türkler aleyhinde hoş olmayan bazı durumların ortaya çıkmaması konusunda dikkat etmiştir. Ancak ölümünün ardından bu konuya dikkat edilmemeye başlanmış ve bazı hoş olmayan ifadeler ortaya çıkmıştır. Arap milliyetçiliği için bir de eğitim konusunda düzenlemeler yaptığı ve Türkiye idaresi altındaki dönem, Araplar için karanlık çağ olarak değerlendirilmiştir. Türkler zalim Araplar mazlum olarak gösterilmiştir. Tahir Lütfi Bey tarafından bu durumun Türkiye-İrak siyasetinin ilerisi için zararlı etkiler doğurabileceği ifade edilmiştir. Türkçe'nin sadeleştirilmesi ve Arapça kelimelerin kullanımının yerini Türkçe alması Irak'ta "bildiğimiz Türkçe bize yabancı oldu" propagandalarını ortaya çıkarmıştır. Kendisini bu davaya adayan Kral'ın Irak'ın diğer işlerini tamamen boş verdiği ifade edilmiştir. Irak'ta manda kalkmış olsa da yabancı vesayetinin devam ettiği, Irak'taki ayrımı gidermeye hiç çalışılmadığı, hatta bu ayrılığın daimî bir hal alarak Şiiiler ile Sünniler arasında ciddi bir ayrım olduğu ifade edilmiştir. Şiiiler tarafından 9 Şaban Arap Bayramı'ndan ve Kral Faysal'ın gittiği Arap milliyetçiliğinden nefret edilmekte olduğu bildirilmiştir. Çünkü bu tarih yabancılarla birleşerek Müslümanları kırma olarak değerlendirilmiştir (TDA, 533/8303-55782-1).

Türk-İrak ilişkilerini dostluk temelli bir çizgide yürütmeyi temel alan Türkiye dış politikası, daima çözüm temelli ilerlemiştir. Bu bağlamda Tahir Lütfi Bey, 1935'te Nuri Sait Paşa ile görüşmüştür. Bu görüşmede Irak'ın İtalya ile anlaşma imzalamayacağı belirtilerek, Türkiye'den İran'ı, Irak lehine anlaşmaya ikna etmesi istenmiştir (TDA, 533.8221-56551-75/M. 03.04.1935). Bu görüşmede Irak-İran arasındaki sınır anlaşmazlığının çözümüne dair verilen bilgilere göre; İran'ın Şattularap üzerinde bir anlaşmaya varmayacağı, Irak'ın ise İran'ın 1935 yılına ait kara sınırının kabul edilmesi koşuluyla Şattularap üzerinde bir anlaşmaya varmak istediği bildirilmiş ve bu koşullarda bir anlaşmanın gerçekleşmeyeceği belirtilmiştir (TDA, 506.42791-193110-246/M. 16.06.1935). Yine 1935 yılında gerçekleşen Türkiye dış politikasına dair Tahir Lütfi Bey, temmuz ayında bir rapor sunmuştur. Bu raporda Türkiye ile Fransa arasındaki ilişkilerin gelişmesinin Irak ve İngilizlerce hoş karşılanmadığı belirtilerek bazı devletler tarafından propaganda faaliyetlerinin ortaya çıkma ihtimalinin bulunduğunu Türkiye'ye bildirmiştir (TDA, 533.8326-56691-1/M. 02.07.1935).

Türkiye'nin 1936'da İngiltere ile olan görüşmesi Irak'ta bir hoşnutsuzluğa yol açmıştır. Tahir Lütfi Bey, bu hoşnutsuzluğun sebebinin Türkiye'nin Musul'u alacağı iddialarından kaynaklandığını belirtmiştir. Buna ek olarak Irak, Türkiye'nin davet etmemesine rağmen İngiltere Kralı'nın davetsiz

olarak İstanbul'a gelmesini ve Atatürk tarafından kabul buyrulmayı beklemesini Türkiye'nin İngiltere'ye karşı bir zaferi olarak değerlendirmiştir (TDA, 533.8317-56580-5/M. 19.09.1936). Suriyedeki Arap milliyetçiliğini savunan gençler, Türkiye'nin İskenderun-Antakya davasındaki tutumunu işgal olarak değerlendirmiş olsa da Tahir Lütfi Bey, Suriye basınında Türkiye aleyhtarı gazete haberlerinin Irak gazetelerine yansımadağı bilgisini vermiştir (BCA, 30-10-0-0.259-745-20/M. 29.01.1937). Türk-İrak ilişkileri kapsamında Hatay Meselesine (Bolat, 2016, s. 750) dair Temmuz 1938'de Tahir Lütfi Tokay ile Irak Dışişleri Bakanı arasında bir görüşme gerçekleşmiştir. Bu görüşmede Irak'ın Hatay konusunda Fransızlara güvenmediği, Fransa'nın kendi çıkarları için Türkler ve Araplar arasında düşmanlık tohumları ekebileceği ve Hatay'ın eşit bir şekilde taksimatı ile bu problemin önüne geçilebileceğine dair konuşmalara yer verilmiştir. Bu taksimat ise Antakya'nın Oron Nehri ile ikiye bölünmesi ve şehrin yarısının Türklere, yarısının ise Araplara ait olması olarak örneklendirilmiştir (TDA, 533.8317-56579-15/M. 20.07.1938). Türk-İrak ilişkileri siyasi-diplomatik açıdan yoğun bir dönem geçirmektedirken 1939'da Irak Kralı Gazi vefat etmiştir. Tahir Lütfi Bey tarafından gönderilen 25 Nisan 1939 tarihli belgeye göre, Kral Gazi'nin ölümünün Irak'ı daha karanlık bir hale getirdiği ifade edilmiştir. Kral kendi sürdüğü otomobili bir telgraf direğine çarpmış ve kafasına aldığı darbe sonucunda geçirdiği beyin kanaması nedeniyle hayatını kaybetmiştir. Halk, Nuri Sait Paşa'nın, İngilizler tarafından kullanılması sonucu Kral'a suikast düzenlediğini düşünerek sokağa çıkmıştır. Ortaya çıkan bu karışıklıktan dolayı Irak hükümeti endişe içine düşmüştür. Güvenlik güçlerinin sayısındaki yetersizlik ve bu ayaklanma sonucunda ortaya çıkacak felaketlere karşı önlem alınmaması korkusu endişe yaratmıştır. Olay neticesinde İngiliz konsolosunun feci bir şekilde katledildiği ifade edilmiştir. Irak halkı, Kral Gazi'nin Arap geleceğinin güçlü olmasını sağlayacak en iyi imparatoru olabileceğini, bu yüzden İngilizlerin onu ortadan kaldırdığını düşünmüştür. Arap milliyetçileri tarafından Filistin, Suriye ve Şarki Erden'in Irak'ın yönetimi altında birleştirilmesi ve "Hilalül-Hasip" denilen coğrafya kıtasında Büyük Arap İmparatorluğu kurulması fikri ortaya çıkmıştır. Bu fikir İngiltere tarafından desteklenmektedir. Böylece İngiltere tüm bölgeyi tek elden yönetebilecektir. Bölge ise ilk olarak Şerif Hüseyin sülalesinden gelen prensler tarafından yönetilmesi, sonrasında ise Mısır prenslerinden ve İbnisuut emirleri tarafından yönetilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir bilgisi verilmiştir (TDA, 533.8296-56051-1/M. 25.04.1939).

Tahir Lütfi Tokay'ın Elçilik Sürecinde Türk-İrak İlişkilerinin Türk Basınına Yansımaları

Irak'ta elçilik yaptığı süre boyunca Tahir Lütfi Bey'in ismi, Türk basınında önemli bir yer tutmuştur. İlk olarak basında Tiran hükümetinin Bükreş ve Ankara sefaretlerini tasarruf maksadıyla lağvetmesi ve Ahmet Zügo'nun krallığı ilan etmesinin ardından Tiran'dan ayrılan Arnavutluk sefiri Tahir Lütfi Bey'in, Bağdat sefaretine tayin edildiği haberine yer verilmiştir (*Cumhuriyet*, 29.09.1929). Irak elçiliğine tayin edilen Tahir Lütfi Bey'in 11 Aralık 1929 tarihinde Ankara'dan İstanbul'a gelerek muhabirlere "*İki, üç güne kadar mahalli memuriyetime gideceğim. İki hükümet münasebatı dostanedir. Hali ihtilafta bir şey yoktur*" demiştir (*Cumhuriyet*, 11.12.1929). Tahir Lütfi Bey'in Bağdat'a tayini sonrasında Türk basınında en büyük yankıya sahip olan olay Irak Kralı'nın Türkiye'yi ziyaret edeceği haberidir (Balkaya, 2015, ss. 573-577). Tahir Lütfi Bey'in aracılığıyla gerçekleşen bu ziyaret haberlerinden birisi Irak Kralı Faysal'ı karşılama programı hakkında yayınlanan haberdur. Bu haberde verilen bilgilere göre; 4 Temmuz 1931 tarihinde Ankara'yı ziyaret edecek olan Irak Kralı Faysal'ı Suriye sınırından Ankara'ya kadar getirmek üzere 1 Temmuz'da Riyaseti cumhur vagonu ile diğer servis vagonları ve bir büfeden oluşan bir tren Haydarpaşa'dan hareket etmiştir. Bu trene Eskişehir'den rehberler de katılarak sınıra kadar gidecekleri ve Irak Kralı'nın İstanbul'da ikamet ettiği müddetçe yapılacak programın Ankara'da belirleneceği kararlaştırılmıştır. Bu süreçte ise Tahir Lütfi Bey, Ankara'ya varmıştır. Ankara'da bulunan Irak sefiri Naci Şevket Bey ise Kral Faysal için hazırlanan özel trenle Eskişehir'e gitmiştir (*Cumhuriyet*, 02.07.1931).

Irak Kralı Faysal ile maiyetlerine tahsis edilmiş olan tren 11.00'da Türkiye'ye gelerek Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk ve maiyetleri TBMM Reisi ve Başvekil Paşalar, Hariciye ve Dahiliye Vekilleri, Ankara Valisi, Hariciye Vekaleti Birinci Daire ve Protokol Umum Müdürleri, Irak seferatı erkani tarafından karşılanmıştır. Burada bir piyade taburu hazır bulunmuş ve Riyaseticumhur mızıkası tarafından trenin varmasıyla Irak marşı çalınmıştır. Muhafız alayından mızraklı bir süvari müfrezesi istasyon karşısında kordon yapmış ve istasyondan Ankara Palas'a kadar olan yol üzerinde

aralıklı olarak mevki almıştır. Kral Faysal trenden inip, Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk ile görüşünce 21 pare topla selamlanmıştır. Kral trenden inince Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk'ün elini sıkımsı ve biraz konuşmuşlardır. Cumhurbaşkanı, Meclis Reisi ve Başvekil Paşaları, Dahiliye ve Hariciye Vekillerini, Katib-i Umumi Tevfik Bey'i ve Ankara Valisi Nevzat Bey'i Kral'a takdim etmiştir. Kral Faysal da maiyetindeki Maliye Nazırı Rüstem Bey Haydar'ı, Saffet Paşa'yı, Seryaveri Tahsin Bey'i takdim etmiştir. Askerin önünden geçerken Kral Faysal, Türk askerini selamlamıştır. İstasyon içinde ve dışında toplanan Türk halkı, Kral Faysal'ı selamlamıştır. Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal ve Kral Faysal Ankara Palas'taki dairesine geçmişlerdir. Kral Faysal ile Mustafa Kemal Paşa bir ara otelin balkonuna çıkınca halk tarafından alkışlanmışlardır. Öğle yemeğini kral hususi surette Irak sefaretinde yemiştir (Hakimiyet-i Milliye, 7.07.1931). Daha sonra Atatürk tarafından Ankara Palas'ta Kral adına saat 20.30'da bir ziyafet verilmiştir. Ziyafete Kral Faysal, Irak Başvekili Nuri Paşa ve maiyeti erkani, Büyük Millet Meclisi Reisi Kazım Paşa, Başvekil İsmet Paşa, Heyeti Vekile Azaları, Cumhuriyet Halk Fırkası Kâtibi Umumisi Recep, Meclis Reis Vekillerinden Vasıf, Sabık Fırka Kâtibi Umumisi Saffet, Hariciye Vekili protokol ve birinci daire umum müdürleriyle kalemi mahsus müdürü, Bağdat Elçisi Tahir Lütfi Bey ve Irak Ankara Sefiri ve Sefaret erkânı katılmıştır. Ziyafetin sonlarına doğru Mustafa Kemal Paşa; Irak Kralı Faysal'ı Türkiye Cumhuriyeti merkezinde ağırlamaktan bahtiyar olduğunu, Irak halkına ve onun sevilen hükümdarına karşı dostlukla yaklaştığını belirtmiştir. Türkiye'nin bütün komşularıyla iyi geçinmeyi şiar edindiğini belirterek, Irak'ın da huzur içinde ilerlemesini Türkiye'nin gönülden temenni ettiğini söylemiştir. İki ülkenin coğrafi, iktisadi menfaatlerinin yanında içerdeki ve dışardaki barış siyasetlerinin de iki ülkeyi birbirine daha çok yakınlaştırmakta olduğunu belirtmiş ve Kral'ı ağırlamaktan memnun olduğunu ifade etmiştir (ATASE, 110-9-1-1.38-0-62/M. 25.04.1939). Kral Faysal ise; Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Paşa'ya gerek şahsı gerek milleti adına görmüş olduğu hüsn-i kabulden dolayı teşekkür etmiştir. Kendisiyle önceden beri bizzat tanışmak istediğini ve sonunda tanışması dolayısıyla memnun olduğunu belirtmiştir. Irak'ta Türkiye'deki gelişmeleri yakından takip ettiklerini ve gördükleri ilerlemeden dolayı sevinç duyduklarını ve iki devlet arasındaki münasebetin arttırılmasına yönelik Türkiye ile dostane ilişkiler geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Davet için teşekkürlerini sunmuş ve Türk milletinin ilerlemesinin ve başarısının daim olmasını temenni ederek sözlerini sonlandırmıştır (Vakit, 7. 07.1931).

Kral Faysal, Ankara ziyaretinin ardından İstanbul'u ziyaret etmiştir (Vakit, 10.07.1931). Bu ziyarette Söğütlü yatında denize açılan Kral'ın sağında Vali Bey, Kolordu kumandanı Paşa, Tahir Lütfi Bey, Irak Sefiri Naci ve Tahir Lütfi Bey'in eşi, Irak Başvekili Nuri Paşa, Maliye Nazırı Rüstem Bey kendisine refakat etmiştir. Ayrıca yatta Kral'ın maiyetinde Ankara'dan gelen kendi seryaveri Tahsin, Irak mebuslarından Fettah ve teşrifatçı Kadri, Riyaset-i Cumhuriyet'ten Naşit Bey vardır. Ardından yat Dolmabahçe sarayına yanaşmıştır. Burada gazeteciler Kral'ın fotoğraflarını çekmiştir. Saat 15.00'da sarayda öğlen yemeğini yedikten sonra kendisine eşlik eden beş otomobille Evkaf, Asarı Atika ve Topkapı müzelerini gezmiştir. Fındıklı, Beyoğlu ve Taksim gezilerek 18.00'da Dolmabahçe sarayına dönmüştür. Kral, geceyi Yalova'da ve kaplıçalarda geçirmek için yola çıkmış ve geceyi Yalova'da geçirmiştir. Kral Faysal tarafından, Mustafa Kemal Paşa'ya ve İsmet İnönü'ye Irak atlarının en iyi cinsinden ikişer adet at hediye edilmiştir. Kral'a ise Türkiye adına ipekli halı ve kumaşlardan oluşan bir numune koleksiyonu hediye edilmiştir (Milliyet, 10.07.1931). Kral Faysal, İstanbul'daki son gecesini Dolmabahçe sarayında geçirmesinin ardından 9 Temmuz öğleden sonra Avrupa'ya gitmek üzere İstanbul'dan hareket etmiştir. 9 Temmuz saat 11.00'da İstanbul gazetelerine verdiği beyanatta ise: Türkiye'ye gerçekleştirdiği bu ziyaret sonucunda gittiği her yerde gördüğü hüsn-i kabul dolayısıyla Türkiye'ye karşı derin bir şükran duygusuna sahip olduğunu belirtmiştir. Türkiye'deki inkılapların bu kadar kısa sürede tesis etmesini ve milletin sahip olduğu ilerlemenin açık bir şekilde görüldüğünü ifade ederek bunu takdire şayan bir durum olarak değerlendirmiştir. Bu ilerlemenin bizzat tanımaktan memnun olduğu Mustafa Kemal Atatürk'ün eseri olduğunu belirtmiş ve ilerlemek isteyen her milletin Türkiye'yi örnek alması gerektiğini söylemiştir. Türkiye'de gördüğü karşılanmadan duyduğu şükran duygusunun iki ülke arasındaki dostluğu ileri seviyeye taşıyacağını ve Türkiye-İrak ilişkisini iki odada yaşayan kardeşe benzetmiştir. Sözlerini Türkiye'ye teşekkürlerini sunarak sonlandırmıştır. Kral Faysal, 12.15'te refakatinde Başmabeynci Saffet Paşa ile Maliye Nazırı Rüstem, Irak'ın Türkiye sefiri Naci Şevket, Teşrifat Umum Müdürü Kadri Rıza, yaver Naşit, Türkiye'nin Irak sefiri Tahir Lütfi, Irak Sefareti başkatibi Ata Bey ile birlikte otomobillerle saraydan

hareket etmiş ve Sirkeci istasyonuna ulaşmıştır. Burada İstanbul Valisi Muhittin, Polis Müdürü Ali Rıza Bey, İngiliz sefiri M. Corc Klark ve Mısır sefiri Abdulmelik Hamza Bey tarafından uğurlanmıştır. 12:30'da hareket eden hususi trene binmiş ve tren 12:35'te uğurlamaya gelen diploması üyelerinin alkışları ile hareket etmiştir. Doğruca Alpullu'ya gitmişlerdir. Teşrifat Umum Müdürü Kadri Rıza, Yaver Naşit, Irak Sefiri Naci Şevket Bey sınıra kadar Kral Faysal'a refakat etmiştir. Kral Faysal, Alpullu Şeker Fabrikasını ziyaretinden sonra ekspres trenine bağlanan özel bir vagonla Viyana'ya geçecek ve birkaç gün Viyana'da kaldıktan sonra İsviçre'ye giderek tedavi olacaktır (Milliyet, 15.07.1931).

Türk basınına yansıyan bir diğer konu ise Bağdat'ta Cumhuriyet Bayramı kutlamalarıdır. 15 Kasım 1931 tarihli Cumhuriyet Gazetesi haberine göre; Cumhuriyet Bayramının Bağdat'ta fevkalade bir surette kutlandığı, Bağdat Elçisi Tahir Lütfi Bey'in ve Konsolos Ruhi Bey'in o gün Türk tebaasının ve Türk muhiplerinin ziyaretlerini kabul ettiği belirtilmiştir. Sefarethanenin bulunduğu cadde Türk bayraklarıyla donanmıştır. Bağdat'ta yayın yapan "El-ahaül Vatani" gazetesi "Yeni Şark Tarihinde Büyük İnkılap" başlığı altında yazdığı bir makalede, Mustafa Kemal Atatürk'ün Türkiye'de oluşturduğu yenilik ve inkılapla övgüyle bahsetmiştir (Cumhuriyet, 15.11.1931). Irak Başbakanı Nuri Paşa da basına verdiği beyanatlarda Türkiye'den övgüyle bahsederek Türk-İrak ilişkilerinden duyduğu memnuniyeti belirtmiştir. Kendi ifadesiyle Iraklıların Türkleri örnek aldığını, Türklerin ilerlediği yolda muvaffak olmayı arzu ettiklerini ifade etmiştir. Türkiye'deki hükümet teşkilatının daha muntazaman, daha sağlam olduğunu, Türkiye sağlık hizmetlerinin mükemmel olduğunu, ziraat enstitülerini gezdiğini ve bunların ileride büyük fayda sağlayacağını söylemiş ve gördüğü ilgi ve lütf, teveccühün Türkiye ve Türklere karşı daha fazla bağlılık hissettirdiğini belirtmiştir. Kendisine sorulan Musul petrolünün Akdeniz'e naklini temin eden yolun açılışı ne zaman yapılacak sorusuna karşın kendisi, bu merasimin 12 Ocak'ta yapılacağını ve merasimde Türkiye namına Bağdat Elçisi Tahir Lütfi, Irak Kralı'nın ve alakadar devletlerin elçilerinin hazır bulunacağını söylemiştir. Türkiye'den ne zaman hareket edeceği sorusuna Cemiyet-i Akvam konseyinin 11 Ocak'ta toplanacağını ve 6 Ocak'ta İstanbul'dan hareket edeceğini belirtmiştir. Esasen Cenevre'ye sadece bu mesele için değil, Asuri meselesi için de gideceğini belirtmiştir. Irak'ta halen 17 bin Asuri'nin olduğunu ve bunların Cemiyeti akvamın vereceği karar sonrasında Amerika'ya nakledileceklerini umduğunu ifade etmiştir (Cumhuriyet, 3.01.1935). Tahir Lütfi Bey de vermiş olduğu beyanatta, Türkiye-İrak ilişkilerinin tamamen dostane olduğunu ve iki hükümet arasında ihtilafı hiçbir meselenin bulunmadığını söylemiştir (Cumhuriyet, 20.07.1935). Ayrıca Tahir Lütfi Bey'in Atatürk'e derin saygılarını sunmak için Dolmabahçe sarayına gittiği ve Atatürk tarafından akşam yemeğine alıkonduğu haberi basında yer almıştır (Cumhuriyet, 22.07.1935).

Türk basınında büyük ilgi gören bir diğer haber ise Türkiye-İrak ilişkilerini geliştirmek amacıyla Türk Heyeti'nin Irak'a yaptığı ziyarettir. Basında verilen bilgiye göre, 23 Haziran 1937 tarihinde Türk heyeti, Kerkük'ten getirilen hususi trenle Bağdat'a varmıştır. Trende Irak Hükümeti'nin Ankara Elçisi Naci Şevket, Türkiye Cumhuriyeti'nin Bağdat Elçisi Tahir Lütfi, Irak Hariciye Nezareti Mümessili ve Teşrifat Müdürü, Türk heyetine refakat etmiştir. Dr. Tevfik Rüştü Aras trenden inerken Irak Hariciye Nazırı tarafından karşılanmıştır. İki nazır halkın coşkun ve samimi tezahürleri ve alkışları ile kucaklanmıştır. Bir askeri mızıkça Türk ve Irak milli marşlarını çalmış ve askeri bir müfreze de Türk misafirlerini selamlamıştır. Bundan sonra sivil ve asker olmak üzere yüksek memurlar Türk heyetine takdim edilmiş ve halkın hararetle alkışları arasında, kabile halinde kendilerine kraliyet sarayında tahsis edilen dairelere doğru gitmişlerdir. Şehrin bütün caddelerini Türk ve Irak bayrakları kaplamıştır. Irak Hariciye Veziri, Hariciye Vekili Doktor Tevfik Rüştü Aras'ı otomobili ile Kral sarayında heyete tahsis edilen daireye götürmüştür. Öğleden önce Tevfik Rüştü Aras ve Celal Bayar, Hariciye Vezirini ve Başvekili ziyaret etmiştir. Bu ziyaretler kendilerine iade edilmiştir. Doktor Tevfik Rüştü Aras ve Celal Bayar beraberinde Irak Elçisi Tahir Lütfi Bey, saat 17.30'da Irak Kralı Gazi'yi ziyaret etmiştir. Bu ziyaret esnasında Irak Başvekili ve Hariciye Veziri de bulunmuştur. Saraya giderken ve çıkarken Bağdat caddelerini dolduran keşif halk kitleleri, Türk heyetini pek samimi tezahürlerle selamlamış ve alkışlamıştır. Akşam olunca, Hariciye Veziri'nin Türk heyeti şerefine verdiği ziyafette iki ülke arasındaki dostluk ve kardeşlik bağlarının sulh ve iki ülkenin gelişimi için önemini gösteren nutuklar verilmiştir. Ziyafet çok samimi bir hava içinde geçmiş ve bunu bir suare takip etmiştir (Akşam, 24.06.1937). Cumhuriyet Gazetesi'nde Türk heyetinin ziyaretine dair

bilgilere ek olarak, heyetin Irak ziyaretinden sonra Tahran'a geçeceği haberleri yapılmıştır (Cumhuriyet, 24.06.1937). Hariciye ve İktisat Vekilleri Rüştü Aras ve Celal Bayar'ın Bağdat'a olan son seyahatlerinin iki memleket arasındaki samimi dostluk bağlarının pekişmesine yeni bir vesile teşkil etmiştir. Bağdat'tan 27 Haziran'da dönen Doktor Rüştü Aras, Doktor Naci Asıl, Celal Bayar, Bağdat Elçisi Tahir Lütfi ve Irak Teşrifat Nazır'ının fotoğrafı yayınlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin Hariciye Vekili Dr. Aras ve beraberindeki heyetin Bağdat'ı ziyaretleri Irak'ta büyük bir memnuniyetle karşılanmıştır. Ziyaret 3 gün sürmüştür (Ulus, 23.06. 1937).

Türk-İrak ilişkilerini yakından takip eden Cumhuriyet Gazetesi'nde 3 Temmuz 1937'de verilen habere göre, Türkiye Hariciye Vekili Tefvik Rüştü Aras ile İktisat Vekili Celal Bayar ve maiyetinde bulunan heyet Bağdat'a giderken uğramış oldukları Kerkük'te tezahüratla karşılanmıştır. İki Türk vekilinin geleceği haberi Kerkük'ü günlerce öncesinden derin bir sevince sevk etmiştir. Yalnız ziyaret gününün ancak bir gün önce gerçekleşmesi Kerküklülerin istedikleri şekilde hazırlanamamasına sebep olmuştur. Buna rağmen halk derhal aralarında para toplamış, büyük bir faaliyetle Türk bayrakları yapılmaya, evler, dükkanlar ve otomobiller süslenmeye başlamıştır. Ertesi sabah saat 10.00'da Tefvik Rüştü Aras, Celal Bayar ve maiyeti erkânı Kerkük mutasarrıfı Hüsamettin, Fırka kumandanı Ahmet Rüştü ve kendilerini karşılayan diğer hükümet erkânıyla beraber Kerkük sınırına ulaşmışlar ve burada Kerkük'ün ileri gelenleri ve coşkun halk kitleleri tarafından karşılanmışlardır. Rüştü Aras otomobilinden inmiş, otomobilin etrafını saran halkı selamlamıştır. Bu esnada her taraftan *"Yaşasın Türkiye! Yaşasın Atatürk! Yaşasın Rüştü Aras!"* sesleri yükselmiştir. Orada hazır bulunan Türk şairi Hicri Dede de irticalen şu beyti okumuştur: *"Tevfikimizi refik eden hak, Kibette eder bizi muvaffak"*. Halkın tarif edilemez coşkunuğu arasında yoluna devam eden Türkiye Hariciye ve İktisat Vekilleri kendilerine eşlik eden 300'e yakın otomobille Kerkük'e varmışlardır. Burada başta Bağdat Elçisi Tahir Lütfi Bey, Kerkük Belediye Reisi, Kerkük halkı tarafından karşılanmışlardır. Bütün çarşılar kapanmış ve halk kadınlı erkekli yolların güzergahına dizilmiştir. Rüştü Aras otomobilden indikten sonra askeri bandonun çaldığı Türk ve Irak milli marşlarının arasında selam duran bir kıta askeri Arapça olarak: *"Merhaba eyyühelcünüd!"* cümlesiyle selamlamıştır. Biraz daha ilerleyen Türkiye Hariciye Vekili halk saflarına varmış ve burada şerefine kesilen 200'den fazla kurbanın arasından geçerek şimendifer istasyonuna gitmiştir. Burada Türk misafirlerine tahsis edilen Darüzziyafede öğle yemeği yemiştir. İstirahatin ardından iki vekil petrol kuyularını ziyaret etmişler ve saat 21.00'da hususi trenle Bağdat'a hareket etmişlerdir. Türk vekilleri giderken de çok candan bir alaka ile uğurlanmışlardır. Kerkük bugünün şerefine tam anlamıyla bir bayram havası yaşamış, gündüz her taraf Türk bayraklarıyla süslenmiş olduğu gibi gece de şehir elektrikle donatılmıştır. Bu ziyaret Irak basınında da çok dostane yazılarla neşredilmiştir. Bağdat'ta çıkan *"El-alemül Arabi"* isimli gazetede: *"Her sahada zafer ve muvaffakiyet kazanan Büyük Türk Dahisi Atatürk, yalnız Türklerin değil bütün şark aleminin Atasıdır. Refaha kavuşmak için hep O'ndan ilham alacağız, Onun izinden yürüyeceğiz."* sözlerini *"Yaşasın Türk ve Arap dostluğu"* kelimeleriyle noktalamıştır (Cumhuriyet, 3.07.1937).

Cumhuriyet Gazetesi Türk heyetinin Irak'ı ziyaretini uzun zamandan beri birbirine hasret kalan iki kardeşin, birbirine kavuşması sonrasındaki neşeye benzetmiştir. Türk heyeti adına Hariciye Nazırını ile Türkiye Elçisi tarafından verilen davetler anlatılırken süvarelerdeki parlaklıktan, Dicle üzerinde düzenlenen vapur gezintisinin efsanevi bir manzaraya sahip olduğu ifade edilmiştir. Türkiye elçiliğinde Doktor Tefvik Rüştü Aras şerefine verilen ziyafete gösterilen özenden ve Bağdat'ın en güzide sınıfının davetli olduğundan bahsedilmiştir. Birçok Müslüman ve Türk kadınlarının da Türk misafirlerin şerefine bu süvarede hazır bulunduğu, bir cazın ahengine ayak uyduran genç çiftler, şevk ve neşe ile dans ederken diğer taraftan Türk-İrak dostluğu etrafında hareketli görüşmelerin gerçekleştiği belirtilmiştir. Her konuda zenginliğe sahip olan davetlilerin takdirini kazanmıştır. Süvarede Bağdat Elçisi Tahir Lütfi Tokay ile Bayan Şermin Tokay'ın davetlilere göstermiş oldukları misafirperverlik takdir edilmiştir. Burada yaz mevsiminde böyle davetlerde beyaz smokin giyildiği ve davete daha şen bir renk verdiği ifade edilmiştir. Süvarede hazır bulunan Hariciye Vekili Doktor Aras'ın ve İktisat Vekili Celal Bayar'ın, kendi evleri olan bu milli Türk evinde, davetlilere iltifat etmekte ve misafirperverlik göstermekte pek cömert davrandıkları ve Vekillerin burada fevkalade hatıralar bıraktıkları ifade edilmiştir (Cumhuriyet, 10.07.1937). Türk basınında özellikle iki ülke arasındaki ziyaret haberleri geniş yer tutmuştur. 10 yıllık görevi sürecinde bu haberlerin baş karakteri

olan Tahir Lütfi Tokay'a dair son haber ise emekliliğe ayrılmasıdır. Bu haber Şubat 1939 tarihinden itibaren basında yer almaya başlamış olsa da görev süresi 7 Temmuz 1939 tarihinde son bulmuştur (Vakit, 7.07.1939).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tahir Lütfi Tokay, 10 yıllık Bağdat Elçiliği döneminde Türkiye-İrak ilişkilerinin gelişiminde önemli rol oynamış bir isimdir. Elçilik yaptığı yıllardaki kayıtlar incelendiğinde Türkiye adına önemli raporlar sunmuş, önemli anlaşmalara imza atmış, Irak'ta gerçekleşen olaylar konusunda Türkiye'yi her daim bilgilendirmiştir. Irak Kralı Faysal ve Kral Gazi dönemlerine tanıklık etmiş bir isim olması nedeniyle Türk basınında da isminden sıklıkla söz ettirmiştir. Irak Kralı Faysal döneminde gerçekleşen iç ve dış ilişkileri yakından takip ederek Türkiye'nin Irak içindeki olaylara hâkim olmasını sağlamıştır. Özellikle Kral Faysal döneminde Türkiye ile Irak arasındaki ilişkilerde bir yakınlaşma görülmüştür. Irak Kralı Faysal'ın Türkiye'ye yaptığı ziyaret hem Türk hem de Irak basınında geniş yer tutmuştur. Kral, Türkiye'deki karşılanmasından memnun bir şekilde ayrılmış, her iki ülke basınına bu memnuniyetine dair beyanatlarda bulunmuştur. İki ülke arasında çeşitli anlaşmalar yapılarak birbirlerine kolaylık sağlanması amaçlanmıştır. Irak Kralı Faysal her ne kadar Türkiye ile yakın ilişki kurmuş olsa da Irak'taki iç siyasetinde halkı tarafından itimat kazanmak amacıyla Türkiye'yi rahatsız eden bazı girişimlerde de bulunmuştur. Bu girişimlerin başında Şerif Hüseyin'in İngilizlerle birleşerek Türklere ihanet ettiği tarih bayramı olarak kutlanmıştır. Kral Faysal, bu bayram kutlamalarında Türkiye ile olan ilişkilerini bozmamak adına önlemler olsa da ondan sonraki süreçte bu konuya dikkat edilmemiştir. Ayrıca Arap milliyetçiliği adı altında Türk hakimiyeti altında geçen süreç, Irak okul müfredatında karanlık çağ olarak öğretilmiştir. Bu girişim Arap milliyetçiliğini kuvvetlendirmek amacıyla yapılsa da Irak basınında Türkiye aleyhtarı yapılan yayınlara yol açmıştır. Kral Faysal'ın ölümünün ardından Kral Gazi döneminde de iki devlet arasındaki ilişkiler sürdürülmüştür. Hariciye Vekili Tevfik Rüştü Aras ve İktisat Vekili Celal Bayar'ın olduğu Türk heyetinin Irak'a yaptığı ziyaret iki ülke basınında da geniş yer tutmuştur. Türk heyetinin Irak'ta sevinçle karşılanması ve ağırlanması Türkiye-İrak ilişkilerini geliştiren bir diğer basamağı oluşturmuştur. İkinci Dünya Savaşı'na giden süreçte iki ülke arasında ilişkiler daha sıkı görüşmeleri ortaya çıkararak özellikle Irak-İran arasındaki sorunların çözümünde Türkiye önemli bir rol oynamıştır. Türkiye'nin arabuluculuğu sayesinde Irak-İran-Türkiye ve Afganistan arasında Sadabat Paketi imzalanmıştır. Ortaya çıkan tüm bu gelişmelerde Bağdat Elçisi Tahir Lütfi Tokay'ın oynadığı rol göz ardı edilemez.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmacıların makaleye katkı oranı %50, %50'dir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Akpınar, D. (2017). *Osmanlı'da su projeleri Hindiyeye barajı*, İstanbul: Arı Sanat Yayınları.

Armaoğlu, F. (2007). *20.Yüzyıl siyasi tarihi*, Cilt: I-II, İstanbul: Alkım Yayınevi.

Aydemir, Ş. S. (1999). *Tek adam*, Cilt: III, İstanbul: Remzi Yayınevi.

Aydın, A. (1995). *Musul meselesi*. İstanbul: Turan Yayıncılık.

Aydın, M. (2007). *Riskler ve fırsatlar kavşağında Irak'ın geleceği ve Türkiye*. Ankara: Tepav. Bağdat Elçimiz İstanbul'da. (1935, 20 Temmuz). Cumhuriyet, s.2.

- Bağdat Elçimiz Tahir Lütfi Dolmabahçe Sarayında. (1935, 22 Temmuz). Cumhuriyet, s.2.
- Bağdat'ta Cumhuriyet Bayramı. (1931, 15 Kasım). Cumhuriyet, s.5.
- Balkaya, İ. S. (2007). Irak kralı Faysal'ın Türkiye'ye ziyaretinin basındaki yansımaları, 38. ICANAS (Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, Ankara, Türkiye, 2(650), 567-581.
- Bolat, M. (2016). Atatürk'ün gözüyle Hatay, *I. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu 13-14-15 Ekim Elâzığ*, 2016, 744-753.
- Bolat, M. (2014). I. Meşrutiyet'ten I. Dünya Savaşı'na Osmanlı Devleti Dış Politikası'nın genel bir değerlendirmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 1, S.1, ss. 16-28.
- Bolat, B. ve Nizamoğlu, A. (2019). Kemalettin Sami Paşa ve Berlin Büyükelçiliğindeki faaliyetleri (1924-1934), *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, VIII/II, ss. 117-151.
- Canatan, Y. (1996). *Türkiye-İrak münasebetleri (1926-1958)*. Ankara: T. C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Çeçen, A. (2006). *Türkiye'nin b planı*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Elçiliklerimizde geniş makyasta değişiklik yapılıyor. (1939, 7 Temmuz). Vakit, s.1.
- Erim, N. (1953). *Devletlerarası hukuku ve siyasi tarih metinleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Faysal Hz. Ankara'ya vasil oldu. (1931, 7 Temmuz). Vakit, s.1.
- Faysal Hz. Dolmabahçe sarayında misafir edildiler. (1931, 10 Temmuz). Vakit, s.1.
- Faysal Hz. müfakat ettiler. (1931, 15 Temmuz). Milliyet, s.2.
- Gönlübol, M. ve Sar, C. (1990). *Atatürk ve Türkiye'nin dış politikası (1919-1938)*, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Hale, W. (2003). *Türk dış politikası (1774-2000)*. İstanbul: Mozaik Yayınları.
- Heyetimiz Bağdat'ta. (1937, 23 Haziran). Ulus, s.1.
- Irak Kırallı Faysel Hz. geldi. (1931, 7 Temmuz). Hakimiyet-i Milliye, s.1.
- Karpat, K. H. (2012). *Türk dış politikası tarihi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kasalak, K. (2007). "Irak'ta manda yönetiminin kurulması ve Atatürk dönemi Türkiye-İrak ilişkileri", *Askeri Tarih Araştırmaları Dergisi*, (9), 187-201.
- Kral Faysal Hz. dün İstanbul'u teşrif buyurdular. (1931, 10 Temmuz). Milliyet, s.6.
- Millî Savunma Bakanlığı Askeri Tarih Arşivi [ATASE] (1934, 31 Aralık). Fon: 110-9-1-11 / Kutu:38-Gömlük:0-Sıra:62.
- Mücellioğlu, A. Ç. (1968). *Yeni mülkiye tarihi ve mülkiyeliler (Mülkiye şeref kitabı)*, C. III, İstanbul: Mars Matbaası.
- Özgiray, A. (1999). *Atatürk'ün dış politikası (1919-1938)*, İzmir: Selçuklu Basımevi.

- Riyaseticumhur vagonu dün hududa gitti. (1931, 2 Temmuz). Cumhuriyet, s.1.
- Saatçi, S. (1996). *Tarihi gelişim içinde Irak'ta Türk varlığı*. İstanbul: İstanbul Araştırma Merkezi.
- Soysal, İ. (1965). *Türkiye'nin dış münasebetleriyle ilgili başlıca siyasi antlaşmaları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Soysal, İ. (2000). *Türkiye'nin siyasi andlaşmaları I. CİLT (1920-1945)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Şimşir, B. N. (1996). *Bizim diplomatlar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Şimşir, B. N. (2004). *Türk-İrak ilişkilerinde Türkmenler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Tahir Lütfi Bey Bağdat Sefirliğimize tayin edildi. (1929, 26 Eylül). Cumhuriyet, s.1.
- Tokay, T. L. (1988). "Tahir Lütfi Tokay: Hal Tercemem". *Argos Yeryüzü Kültürü Dergisi*, 4, 132-136.
- Türk Vekilleri Gergük'te nasıl karşılandılar. (1937, 3 Temmuz). Cumhuriyet, s.6.
- Türkiye-İrak dostluğu gittikçe artacak. (1935, 3 Ocak). Cumhuriyet, s.3.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [B.C.A] (1926, 10 Mart). Fon: 30-10-0-0 / Kutu:129-Gömlek:927-Sıra:3. Tiran Büyükelçimiz Tahir Lütfi'nin Arnavutluk Cumhurbaşkanı'na güven mektubunu sunması esnasında Gazi Paşa'nın özel bir mektubunu takdim ettiği.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [B.C.A] (1924, 10 Kasım). Fon: 30-11-1-0 / Kutu:8-Gömlek:30-Sıra:1. Kalas ve Milano şebenderliklerine, Belgrad, Roma, Tahran ve Kabil elçiliklerine, Moskova Büyükelçiliğine ve Umur-u Siyasiye Müdürlüğüne yapılan tayinler.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [B.C.A] (1925, 24 Mayıs). Fon: 30-11-1-0 / Kutu:13-Gömlek:21-Sıra:16. Belgrad Başkonsolosluğuna Tahir Lütfi'nin, Kaçınarlığa da Başkonsolosvekili unvanıyla Osman Rasih'in tayini.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [B.C.A] (1929, 23 Ekim). Fon: 30-18-1-2 / Kutu:6-Gömlek:52-Sıra:10. Irak Elçiliği'ne Lütfü Bey'in tayini.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [B.C.A] (1930, 15 Mart). Fon: 30-10-0-0 / Kutu:166-Gömlek:153-Sıra:6. Bağdat'da yayınlanan El Irak gazetesinin Genç Türkiye'de İktisadi Uyanış başlıklı yazısının sureti.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [B.C.A] (1930, 17 Şubat). Fon: 30-10-0-0 / Kutu:258-Gömlek:738-Sıra:18. Yeni Bağdat Elçimiz Tahir Lütfi'nin Kral ile görüşmesi ve Kral'ın İbnussuud hakkında düşünceleri.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [B.C.A] (1930, 27 Şubat). Fon: 30-10-0-0 / Kutu:258-Gömlek:739-Sıra:19. Hicaz Dışişleri Bakanı Fuat Hamza'nın Bağdat'ı ziyareti sırasında Elçimizle yaptığı görüşme ve Türkiye ile ilgili düşünceleri.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [B.C.A] (1931, 5 Temmuz). Fon: 30-10-0-0 / Kutu:258-Gömlek:740-Sıra:7. Irak Kralı Faysal'ın Ankara ziyaretiyle ilgili Elrak, Elalemülarabi ve Sadel Aht gazetelerinde çıkan makaleler.

- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [B.C.A] (1932, 9 Nisan). Fon: 30-10-0-0 / Kutu:259-Gömlek:741-Sıra:4. Türkiye-İrak arasında yapılan anlaşmaların Irak meclisince kabulü üzerine Başbakan Sait Nuri Paşa'nın konuşması.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [B.C.A] (1933, 15 Ocak). Fon: 30-10-0-0 / Kutu:259-Gömlek:741-Sıra:27. İran-İrak arasındaki süreli sınır güvenliği anlaşması görüşmeleri.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [B.C.A] (1933, 8 Kasım). Fon: 30-18-1-2 / Kutu:40-Gömlek:79-Sıra:15. Irak Kralı Faysal'ın yerine geçen Kral Gaziüllevvel'e takdim etmek üzere Bağdat Elçisi Tahir Lütfi'ye itimatname verilmesi.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [B.C.A] (1934, 10 Mart). Fon: 30-10-0-0 / Kutu:259-Gömlek:742-Sıra:14. Irak'ta Türk kültürüne karşı gösterilen rağbet.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [B.C.A] (1934, 20 Ekim). Fon: 30-10-0-0 / Kutu:259-Gömlek:742-Sıra:21. Cumhuriyet Bayramı törenine Irak'ın dört adet uçak göndereceği.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [B.C.A] (1935, 20 Haziran). Fon: 30-18-1-2 / Kutu:56-Gömlek:53-Sıra:3. Bağdat Elçisi Tahir Lütfi'nin yaş haddinden istisnaen bir yıl daha çalıştırılması.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [B.C.A] (1936, 4 Ağustos). Fon: 30-18-1-2 / Kutu:67-Gömlek:66-Sıra:16. Emekliliği gelen Bağdat Elçisi Tahir Lütfi'nin bir yıl daha çalıştırılması.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [B.C.A] (1937, 16 Haziran). Fon: 30-18-1-2 / Kutu:76-Gömlek:54-Sıra:4. Bağdat Elçisi Tahir Lütfi'nin yaş haddinden istisnaen 1 yıl daha çalıştırılması.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [B.C.A] (1937, 29 Ocak). Fon: 30-10-0-0 / Kutu:259-Gömlek:745-Sıra:20. İskenderun-Antakya meselesiyle ilgili Irak basınının tutumuna dair Bağdat Elçiliğimizin yazısı.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi [B.C.A] (1938, 28 Mayıs). Fon: 30-18-1-2 / Kutu:83-Gömlek:48-Sıra:13. Bağdat Elçisi Tahir Lütfi Tokay'ın yaş kaydından istisnaen bir yıl daha çalıştırılması.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi [B.O.A] (1287, 29 Zilhicce). DH.SAİDd. / Dosya:132-Gömlek:75. Tahir Lütfi Efendi, 1287 Ruscuk doğumlu, tüccardan Zıştovilizade Mehmed Ağa'nın oğlu.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi [B.O.A] (1313, 8 Şaban). MF.MKT / Dosya:303-Gömlek:6. Erzurum Mekteb-i İdadisi sınıf-ı aliye Fransızca muallimliğinin Muavin Tahir Lütfi Efendi'ye tayini.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi [B.O.A] (1327, 27 Şevval). MF.MKT / Dosya:258-Gömlek:56. Erzurum Mülki İdadisi müdür muavin-i evvelliğine muhasebe kalemi halifesi Tahir Lütfü Bey'in tayin edildiği.

- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi [B.O.A] (1914, 4 Nisan). HR.SFR.04. / Dosya:631-Gömlek:9. Yaşlılık sebebiyle görevine son verilen Sefaret Tercümanı Balçof Efendi'nin yerine Tahir Lütfi Efendi'nin getirildiği ve mağdur olmaması için kendisine bir miktar para tahsis olunduğu.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi [B.O.A] (1924, 29 Kanunusani). HR.İM. / Dosya:48-Gömlek:219. Sofya Sefareti sabık Tercümanı Tahir Lütfü Bey'in Hariciye Vekaleti Umur-ı Siyasiye Müdüriyet-i Umumiyesi Birinci Şubesi'ne memur olarak tayini.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1935, 16 Haziran). Fon: 506 / Kutu:42791-Gömlek:193110-Sıra:246. Türkiye Bağdat Elçiliği'nin Irak-İran hudut ihtilafı hakkında raporundan.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1929, 14 Kasım). Fon: 533 / Kutu:10651-Gömlek:66347-Sıra:15. Irak Elçiliği'ne tayin olan Tahir Lütfi Bey'e ait güven mektubu.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1930, 12 Ocak). Fon: 533 / Kutu:8313-Gömlek:57046-Sıra:1. İran-İrak arasında ikamet anlaşması.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1930, 15 Aralık). Fon: 533 / Kutu:10581-Gömlek:65735-Sıra:34. Irak Kralı Faysal Hazretlerinin Türkiye'ye gelme isteği.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1930, 17 Şubat). Fon: 533 / Kutu:8317-Gömlek:56583-Sıra:1. Yeni T.C. Bağdat Büyükelçisi şerefine Irak Kralı tarafından verilen akşam yemeği ve Kralın Türk Hükümeti ve Gazi Mustafa Kemal ile ilgili güzel sözleri.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1930, 20 Temmuz). Fon: 533 / Kutu:10872-Gömlek:67212-Sıra:1. Irak-Türkiye hududunda faaliyet gösteren çeteler Irak Elçiliği yazısı.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1930, 29 Ocak). Fon: 533 / Kutu:8352-Gömlek:56100-Sıra:1. Irak Milletler Cemiyetine kabul edilmesi.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1930, 3 Ocak). Fon: 533 / Kutu:10651-Gömlek:66347-Sıra:7. Elbilat gazetesinde çıkan Türkiye'nin Bağdat Büyükelçisi Tahir Lütfi'nin Irak Kralına güven mektubu sunmasına dair haber.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1930, 4 Şubat). Fon: 533 / Kutu:8181-Gömlek:56573-Sıra:58. Büyükelçimiz Tahir Lütfü ile Irak Kralı ile görüşmesi.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1931, 26 Mayıs). Fon: 533 / Kutu:10581-Gömlek:65735-Sıra:30. Irak Kralı Faysal Hazretlerinin Mustafa Kemal Atatürk hakkında övgüleri ve Türkiye'ye gelme talebi.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1931, 4 Kasım). Fon: 533 / Kutu:8427-Gömlek:58693-Sıra:1. Cumhuriyet Bayramımız gerekçesiyle El-İrak gazetesinde yayınlanan makale.

- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1932, 1 Haziran). Fon: 533 / Kutu:8313-Gömlek:57052-Sıra:5. Irak Kralı Faysal'ın İran izlenimleri hakkında Bağdat Elçimiz ile görüşmesi.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1932, 12 Şubat). Fon: 541 / Kutu:44145-Gömlek:209532-Sıra:13. Bağdat Büyükelçimiz ile Irak Kralı arasında yapılan Türkiye-İrak dostluğunun ele alındığı görüşme.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1932, 14 Şubat). Fon: 533 / Kutu:8427-Gömlek:58692-Sıra:1. El Irak gazetesinde "Türkiye Dışişleri Bakanı İran Payitahtını ziyaret ediyor" başlığı altında yayımlanan bir makale.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1933, 24 Kasım). Fon: 533 / Kutu:8181-Gömlek:56573-Sıra:33. Kral Faysal'ın vefatından sonra Irak'ta hasıl olan durum ile ilgili rapor.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1933, 8 Eylül). Fon: 533 / Kutu:8303-Gömlek:55783-Sıra:2. Irak Kralı Faysal'ın İsviçre'de vefat etmesi.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1934, 10 Ekim). Fon: 533 / Kutu:10582-Gömlek:65715-Sıra:11. Cumhuriyet Bayramı törenlerine Irak Hükümeti'nin de temsilci göndererek katılmayı arzu ettiğini bildirmesi.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1934, 25 Şubat). Fon: 533 / Kutu:8434-Gömlek:58172-Sıra:3. Irak'taki Türkçe ve Türk Kültürü.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1935, 2 Temmuz). Fon: 533 / Kutu:8326-Gömlek:56691-Sıra:1. Türkiye ile Fransa arasındaki ilişkilerin gelişmesinin Irak ve İngiltere tarafından hoş karşılanmaması.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1935, 3 Nisan). Fon: 533 / Kutu:8221-Gömlek:56551-Sıra:75. Bağdat Elçisi'nin Nuri Sait Paşa ile İran-İrak anlaşmazlığı hakkında görüşmeleri.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1936, 19 Eylül). Fon: 533 / Kutu:8317-Gömlek:56580-Sıra:5. Türkiye ile İngiltere ilişkilerinin Irak'ta yarattığı etki.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1938, 20 Temmuz). Fon: 533 / Kutu:8317-Gömlek:56579-Sıra:15. Irak Dışişleri Bakanı ile Bağdat Büyükelçimizin Hatay meselesi hakkındaki görüşmenin raporu.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Türk Diplomatik Arşivi [TDA] (1939, 25 Nisan). Fon: 533 / Kutu:8296-Gömlek:56051-Sıra:1. Irak Kral'ı Gazi'nin vefatı ve Irak'ın durumu.
- Vekilimiz şerefine Bağdat'ta verilen parlak müsamereler. (1937, 10 Temmuz). Cumhuriyet, s.3.

Extended Abstract

Introduction

The 1926 Ankara Treaty and the resolution of the Mosul Question and the Turkey-Iraq border problem brought about a rapprochement in Turkey-Iraq relations. Especially the European-centered struggle for dominance over the Middle East has been the main factor in determining the policies to be carried out in this region. Turkey-Iraq relations started to develop with Mustafa Kemal Atatürk's letter to King Faisal of Iraq on November 21, 1927. As a result of the rapprochement between the two states, the Iraqi Embassy was opened in Ankara on January 16, 1928 and the Turkish Embassy in Baghdad on December 21, 1929. On June 30, 1930, Iraq was granted autonomy with the agreement signed between Britain and Iraq. In 1932, Iraq joined the League of Nations and the British mandate came to an end. Sabih Beg Nashat, a former Ottoman officer, was appointed to the embassy in Ankara. The diplomatic relations between the two countries continued to develop and on May 25, 1931, Iraqi King Faisal requested to visit Turkey through Turkish Ambassador to Baghdad Tahir Lutfi Tokay. Turkey responded to this request and King Faisal was hosted in Ankara on July 6-7, 1931 as "Brotherly Head of State". Atatürk considered this visit as one of the steps taken to improve Turkey's relations with all its neighbors and stated that Turkey and Iraq shared the same understanding on regional, political and economic issues. The relations that started to develop were reinforced with King Faisal's visit to Turkey on July 4-9, 1931. As a result of the decision to conclude agreements between the two countries during this visit, the agreements of "Residence Agreement" and "Treaty of Extradition" were signed on January 9, 1932 and "Trade Agreement" was signed on January 10, 1932. The agreements were ratified on June 4, 1932 and entered into force on July 6, 1933.

Purpose and Method

This study, which is based on the interaction and relationship between Turkey and Iraq, has been prepared in accordance with the principles of qualitative research covering a significant diversity and the understanding of comparative history. In qualitative research, the logic of the research should be presented in a clear and holistic view. The study, which was prepared by adopting the survey model in order to reveal its historical dimension as well as being based on the qualitative research method, was mainly shaped on Turkey-Iraq Relations during the Atatürk Period. A conclusion has been drawn by synthesizing the findings obtained as a result of an in-depth examination of the subject, and a systematic interpretation has been included within the framework of primary and secondary sources within the scope of the phenomenon of time and space in the research. Since the subject has an inclusive period, "document analysis", which includes the analysis of written documents containing information about the events planned to be researched, was adopted. In addition, the research is organized under complementary headings that enable the understanding of the problems. The documents used in a significant part of the study consist of important archival documents that cover the political, national, social and cultural life of the period. In addition, in the news covered in the press section, press reports based on various Turkish and Iraqi sources were included.

Discussion, Conclusion and Recommendations

On October 23, 1929, Tahir Lutfi Bey, who was appointed as the middle ambassador to Baghdad with the decision approved on October 23, 1929, met with the Iraqi Foreign Minister on Turkey-Iraq relations. In the following period, he informed the Republic of Turkey about the developments in Iraq through various reports. First of all, he provided information on the relations between Iran and Iraq, and also presented reports on Iraq's relations with other countries. In his report on Iraq's accession to the League of Nations, he stated that all states, fearing that the amount of votes subject to France, Italy and England would increase, opposed the admission of Iraq to the League of Nations. The main reason for this opposition was the fear that Iraq would always vote in favor of Britain. Due to his close relations with the kings of Iraq, the Iraqi King hosted a soiree at the palace in honor of Tahir Lutfi Bey. King Faisal, who met Tahir Lutfi Bey at this entertainment, stated that the two countries were a family and that the friendly policy of the President Gazi Mustafa Kemal and his

government towards Iraq had created a sincere friendship in the hearts of Iraqis. He also reported that Iraqi Defense Minister Jafar Pasha, after his visit to Ankara, stated that the progress he saw there was quite astonishing and admirable and that he expressed his gratitude for the attention he received. Iraq even thanked Turkey for the suppression of the Barzan rebellion in 1932 by Turkey through Tahir Lutfi Bey. He stated that King Ghazi was trying to take the administration in Iraq completely into his own hands and that there was a possibility that he might even approach the British to realize this ambition due to his inexperience. In addition to political events, Tahir Lütü Bey also submitted various reports to Turkey on cultural issues. In one of these reports he prepared in 1934, he stated that after the adoption of the Latin alphabet in Turkey, there was an intense interest in Turkish and Turkish culture in Iraq, and due to this interest, it was necessary to send books on Turkish culture and Turkish to Iraq to introduce Turkish culture and language. Despite all the troubles that emerged during the reign of King Ghazi, Turkish foreign policy was based on maintaining relations between the two countries on the basis of friendship. According to the document dated April 25, 1939 sent by Tahir Lütü Bey, the King died due to a cerebral hemorrhage he suffered in an accident in his automobile. The people thought that this incident was an assassination and took to the streets. Due to the insufficient number of security forces, the British consul was brutally murdered. According to the people, King Ghazi was considered as the most capable agent of Arab unity and the emperor of emperors and was assassinated when he was about to lead Arab unity to success. While Turkish-Iraqi relations were going through an intense period politically and diplomatically, the death of King Ghazi put the relations between the two countries in a difficult situation. Although he was 65 years old in 1935, due to the importance of his position and his experience and knowledge, he continued to serve as the Baghdad Ambassador in 1935, 1936, 1937 and finally in 1938 by extending his term of office. After serving in Iraq for nearly ten years, he retired in 1939 and settled in Ankara, where he died in 1942. In conclusion, Tahir Lutfi Tokay played an important role in the development of Turkey-Iraq relations during his 10-year term as the Baghdad Ambassador. When the records of his years as ambassador are analyzed, it is seen that he submitted important reports on behalf of Turkey, signed important agreements, and always kept Turkey informed about the events taking place in Iraq. Since he was a witness to the Iraqi King Faisal and King Ghazi periods, his name was frequently mentioned in the Turkish press. With the idea of studying such an effective name and turning it into a work that will contribute to the literature, such a study has emerged.

Erol GÜNGÖR'ÜN İSLAM TASAVVUFU ÜZERİNE GÖRÜŞLERİ

İlhan YILDIZ
Çankırı Karatekin Üniversitesi
ilhanyildiz@karatekin.edu
ORCID ID: 0000-00033848-6723.

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1505113

Geliş Tarihi: 26.06.2024

Revize Tarihi: 21.10.2024

Kabul Tarihi: 26.11.2024

Atf Bilgisi

Yıldız, İ. (2024). Erol GÜNGÖR'ÜN İSLAM TASAVVUFU ÜZERİNE GÖRÜŞLERİ. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 801-820.

ÖZ

Bu makale, Erol GÜNGÖR'ÜN İSLAM TASAVVUFU hakkındaki düşüncelerini incelemektedir. GÜNGÖR, tasavvufun önemini vurgularken bu alanın karmaşık ve tartışmalı doğasına dikkat çeker. Makalede, GÜNGÖR'ÜN kitap, makale ve yazılarından alınan görüşler analiz edilerek tasavvufun tarihi, teolojik ve kültürel boyutları ele alınır. GÜNGÖR, tasavvufun subjektif ve ezoterik yapısının suistimale açık olduğunu ve tarih boyunca farklı yorumlara yol açtığını savunur. Asr-ı Saadet döneminde bulunmayan tasavvufun, İslamiyet'ten sonra ortaya çıktığını ve bilimle ilişkiyi zayıflattığını iddia eder. Batılı akademisyenlerden Reynold A. Nicholson'un, tasavvufun Yeni Eflatunculuk, Hint ve İran mistisizminden etkilenmiş olabileceği yönündeki görüşlerine dikkat çeker. GÜNGÖR ayrıca tasavvufu "kent" ve "köy tasavvufu" olarak ikiye ayırır; kent tasavvufunu Gazali ve Mevlâna gibi düşünürlerin sistematik yaklaşımıyla, köy tasavvufunu ise daha düşük eğitimli toplulukların benimsediği bir anlayışla tanımlar. Sonuç olarak, GÜNGÖR'ÜN tasavvufa dair analizi, bu mistik disiplinin İslam dünyasındaki yerini anlamada önemli bir kaynaktır.

Anahtar Kelimeler: İslam tasavvufu, Erol GÜNGÖR, mistisizm, medrese-dergâh, müsteşrik.

Erol GÜNGÖR'S VIEWS ON ISLAMIC SUFISM

Abstract

This article examines Erol GÜNGÖR'S thoughts on Islamic Sufism. While emphasizing the significance of Sufism, GÜNGÖR also highlights its complex and controversial nature. The article analyzes GÜNGÖR'S views derived from his books, articles, and writings, focusing on the historical, theological, and cultural aspects of Sufism. GÜNGÖR argues that Sufism's subjective and esoteric nature makes it prone to abuse, leading to different interpretations throughout history. He claims that Sufism did not exist during the time of the Prophet and emerged later, weakening the relationship between Islam and science. He also points to the views of Western scholar Reynold A. Nicholson, who suggests that Sufism might have been influenced by Neoplatonism, Indian, and Iranian mysticism. Additionally, GÜNGÖR categorizes Sufism into "urban" and "rural" types, with urban Sufism being associated with systematic approaches of thinkers like Ghazali and Rumi, while rural Sufism is more common among less-educated communities. In conclusion, GÜNGÖR'S analysis of Sufism is an essential resource for understanding its place in Islamic thought.

Key Words: Islamic Sufism, mysticism, Erol GÜNGÖR, madrasa-dergâh, orientalist.

Giriş

Erol GÜNGÖR kitap, makale ve yazılarında İslam tasavvufunun karmaşık ve tartışmalı doğasını ele alır. Bu çalışmalarında tasavvufun hem tarihî hem de teolojik boyutlarını inceler; farklı yorum ve uygulamalarına dair derinlemesine analizler sunar. GÜNGÖR, yaşamı boyunca İslam tasavvufunun çeşitli meselelerini daha kapsamlı bir şekilde ele almayı hedeflediğini belirterek bu doğrultuda bir eser kaleme almayı amaçladığını söyler. Nihayet, tasavvufun teorik ve pratik boyutlarını detaylı bir şekilde ele aldığı "İslam Tasavvufunun Meseleleri" başlıklı kitabını yazar. Bu kitap, tasavvufun İslam düşüncesindeki yerini ve tarihsel gelişimini anlamak isteyenler için önemli bir kaynak olarak kabul edilir. GÜNGÖR, tasavvufun mistik yönünü kabul ederken bu yönün tehlikelerine de dikkat çeker. Tasavvuf, bireysel manevî deneyimlere ve içsel keşiflere büyük önem verir ve bu da onu subjektif ve ezoterik yani esrarengiz yapar. Erol GÜNGÖR'e göre tasavvufu iki ana kategoriye ayırabiliriz: Kentli tasavvuf ve köylü tasavvuf. Kentli tasavvuf anlayışı Gazali, Mevlâna ve İbni Arabî'nin öğretilerine

dayanan ve medrese ile dergâhı birlikte yürüten bir anlayıştır. Hatta Gazali'ye göre dinin hakikatlerine nüfuz edebilmek için tutulacak en iyi yoldur (Gazali, 2018, s. 35; Güngör, 1982, s. 84). Bu tasavvuf türü, ehirli yaşam tarzına uygun, daha açık ve toplumla i içe bir yapıya sahiptir. Güngör, bu anlayışı olumlu karşılar ve destekler. Diğer taraftan köylü tasavvuf anlayışı ise Hacı Bektaş-ı Veli gibi medreseden kopmuş, içe kapanık ve kerametlere endekslenmi bir tasavvuf türüdür. Güngör, bu tasavvuf anlayışını eleştirir ve bu yaklaşımın sakıncalı olabileceğini düşünür. Köylü tasavvuf, daha izole ve mistik bir yapıya sahiptir ve genellikle kırsal kesimde yaygındır. Güngör, Cumhuriyet döneminde tasavvufun kontrol altında olmamasının bu tür tasavvuf anlayışlarını daha da probleml hâle getirdiğini ve halkın bu tür anlayılardan korunması gerektiğini savunur. Güngör'n bu iki tasavvuf anlayışına yaklaşımı, tasavvufun toplumsal ve kültürel etkilerini anlamak açısından önemlidir. Kentli tasavvuf, toplumsal bütünleşmeyi ve eğitimsel gelişimi desteklerken köylü tasavvufun daha bireysel ve ie dönük yapısının toplumda yanlış anlaılmalara ve suistimallere yol açabileceğini ne sürer (Güngör, 1982, ss. 10-17).

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Erol Güngör'n İslam tasavvufuna dair görüşlerini derinlemesine inceleyerek tasavvufun tarihi, teolojik ve pratik boyutlarını anlamaktır. Tasavvuf, İslam düşüncesinin zengin ve çok yönlü bir parçası olarak yüzyıllar boyunca farklı yorum ve uygulamalarla ekillenmitir. Güngör, tasavvufun subjektif yapısına dikkat çekerek bu alandaki suistimal potansiyeline vurgu yapar. Eleştirileri, tasavvufun yalnızca bireysel bir mistik deneyim değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bir olgu olarak da ele alınması gerektiğini gösterir. Güngör, tasavvufun bireysel ve toplumsal hayat üzerindeki etkilerini analiz ederken bu retilerin İslam'ın temel değerleriyle ilişkisini ve modern dünya ile olan etkileşimini de değerlendirir. Güngör, tasavvufun derin manevî boyutunu kabul etmekle birlikte, yanlış anlaşılma ve yorumlanma risklerine de dikkat çeker. Ona göre, tasavvufun özü ancak tarihi ve teolojik arka planının anlaşılmasıyla kavranabilir. Güngör'n eserleri, bu alandaki eleştirilerini ve katkılarını daha geniş bir perspektiften değerlendirme imkânı sunar. Ayrıca, klasik İslam dnrleriyle Batılı akademisyenlerin tasavvuf anlayışlarını karılatırarak bu alanda daha kapsamlı bir anlayış geliştirmeye çalışır. Bu alıma, Güngör'n tasavvufa yönelik eleştirilerini ayrıntılı bir şekilde ele alarak tasavvufun İslam düşüncesindeki yerini daha iyi kavramayı hedefler.

Yöntem

Bu alıma, Erol Güngör'n *İslam Tasavvufunun Meseleleri* adlı eseri başta olmak üzere, tasavvuf ve İslam düşüncesi üzerine yazdığı diğer eser ve makalelerin incelenmesini amaçlamaktadır. Ayrıca Gazali, Mevlâna, İbn-i Arabi, Rene Guenon ve Reynold A. Nicholson gibi önemli düşünürlerin tasavvuf üzerine görüşlerine de yer verilmektedir. Çalışma, literatür taraması ve metin analizi yöntemlerine dayanmaktadır. Erol Güngör'n tasavvuf üzerine yazdığı eserler analiz edilerek onun bu alana yönelik eleştirel ve kapsayıcı yaklaşımı değerlendirilmektedir. Araştırmada, Erol Güngör'n tasavvufla ilgili eserleri ve İslam düşüncesine dair yazıları incelenmekte, örneklem olarak *İslam Tasavvufunun Meseleleri* kitabı ve ilgili bölümleri seçilmektedir. Veri toplama aracı olarak Güngör'n kitap ve makalelerinin yanı sıra, tasavvuf üzerine yazılmış diğer önemli kaynaklar kullanılmaktadır. Rene Guenon ve Reynold A. Nicholson gibi düşünürlerin eserleri de incelemeye dahil edilerek veriler literatür taraması ve metin analizi yöntemiyle toplanmaktadır. İlk aşamada, Erol Güngör'n tasavvufa dair görüşleri belirlenmekte, ardından bu görüşler diğer düşünürlerin fikirleriyle karılatırılmaktadır. Araştırma, etik kurallara uygun olarak yürütülmekte, kaynaklar doğru biçimde referans verilmekte ve kaynakça listesi oluşturulmaktadır. Araştırma boyunca orijinal metinlere sadık kalınarak analizler yapılmakta ve intihalden kaçınılmaktadır.

Araştırma Etiği

Bu alıma, etik kurul onayı gerektirecek insan katılımcıların yer aldığı bir araştırma, kişisel verilerin kullanımı veya etik açıdan hassas bir süreç içermemektedir. Çalışmada kullanılan tüm veri ve kaynaklar kamuya açık, genel geçer bilgi niteliğindedir ve herhangi bir özel izin gerektiren materyal

ya da veri kullanımı söz konusu değildir. Bu nedenle, araştırma etiği kapsamında ek bir değerlendirme ya da onaya ihtiyaç duyulmamıştır.

Bulgular

Erol Güngör, tasavvufun İslam düşüncesindeki rolünü değerlendirirken hem tasavvufun mistik yönünü öne çıkarır hem de öznel yapısına dair eleştiriler getirir. Tasavvufun bireylerin manevi yaşamlarını derinleştirdiğini ve Allah ile kurdukları kişisel bağları güçlendirdiğini kabul eder. Ancak bu mistik yön, tasavvufu öznel ve ezoterik bir yapıya büründürür; her bireyin tasavvufi deneyimi kendine özgü olduğundan kişisel yorumlara açıktır. Bu öznel yapı, tarih boyunca farklı yorumların ve uygulamaların ortaya çıkmasına yol açmış, çeşitli coğrafyalarda farklı şekillerde yorumlanarak zaman zaman İslam'ın temel prensiplerinden uzaklaşan uygulamalara neden olmuştur (Güngör, 1982, s. 49).

Güngör, tasavvufun İslam'ın erken dönemlerinde mevcut olmadığını, sonradan gelişen bir düşünce sistemi olduğunu savunur. Asr-ı Saadet döneminde tasavvufun izlerine rastlanmadığını ve Arapların mistik düşünceye yatkın olmadığını iddia eden görüşleri destekleyerek tasavvufun İslam'ın ana akımından sapmalara yol açabileceğini eleştirir. Tasavvufun tarihsel olarak farklı kültürel ve dini etkilerle şekillendiğini, bu yönüyle İslam'ın saf öğretilerinden uzaklaşabileceğini belirtir (Güngör, 1982, s. 49). Bazı İslam âlimleri, tasavvufun İslam'ın temel metinlerinde ve Hz. Peygamber'in öğretilerinde köklü bir geçmişi olduğunu savunur. Tevhid, ihlas ve takva gibi İslam'ın ana kavramlarının tasavvufun temel taşlarını oluşturduğunu ifade ederler. Onlara göre tasavvuf, İslam'ın manevi boyutunu ve içsel deneyimini temsil eder (Biruni, 2016, ss. 42-350).

Güngör, tasavvufun bazı unsurlarının İsrailiyat etkisi taşıdığına yönelik eleştirileri dile getirir. İsrailiyat, genellikle İslam'a dışarıdan giren ve Yahudi kaynaklı olduğu düşünülen bilgiler olarak tanımlanır. Tasavvufun bazı unsurlarının İsrailiyat etkisi altında olduğu, bazı çevrelerce İslam'ı içten yıkmayı amaçlayan bir araç olarak görülmesine neden olmuştur. Bu görüş, tasavvufun İslam dünyasında tartışmalı bir yer edinmesine yol açmıştır (Güngör, 1982, ss. 10-13).

Güngör, Batılı düşünürlerin tasavvufla ilgili görüşlerine de yer verir. Rene Guenon gibi bazı düşünürler, tasavvufun İslam kaynaklı bir gelenek olduğunu ve İslam'ın mistik yönünü temsil ettiğini savunurlar (Guenon, 2001, ss. 208-220). Ancak Reynold A. Nicholson gibi akademisyenler, tasavvufun Yeni Eflatunculuk, Hint ve İran mistisizminden etkilendiğini öne sürerek Arapların mistik düşünceye yatkın olmadığını belirtirler (Güngör, 1982, s. 17).

Güngör, tasavvufun sezgiye dayalı bir bilgi anlayışı geliştirdiğini belirtir. Bu bilgi, akıl ve mantık yoluyla değil, derin manevi olgunluk ve içsel deneyimle elde edilir. Tasavvuf, bilimin duysal verilere dayanan bilgi anlayışının aksine, sezgisel bir bilgiyi merkeze alır. Sezgisel bilgi, Allah'ın hakikatini ve varoluşun özünü anlamada önemli bir rol oynar ve bu bilgiye ancak ruhsal olgunluğa erişenler ulaşabilir (Güngör, 1982, ss. 117-122). İbn Arabi, tasavvufun sezgisel bilgi anlayışının en önemli temsilcilerinden biridir. O, hakikatin ilham ve keşf yoluyla elde edilebileceğini savunur. Bu bilgi, bireyin Allah'ı doğrudan tecrübe etmesine dayanır. İbn Arabi'nin kozmolojik vizyonu, her şeyin Allah'ın bir tecellisi olduğu düşüncesine dayanır ve bu tecrübe, tasavvufi bilginin temelinde yer alan sezgisel bir boyuttur (İbni Arabî, 2005, s. 7).

Güngör, modern dünyada tasavvufun bazı öğretilerinin gençleri bilimsel ve sanatsal gelişimden uzaklaştırabileceğini savunur. Tasavvufun sadece manevi ritüellere dayalı bir anlayışa indirgenmesi, gençleri modern dünyanın gerektirdiği üretkenlikten ve toplumsal gelişimden koparabilir. Bu nedenle, tasavvufun bilimsel ve manevi gelişimi dengeleyen bir yapıya sahip olması gerektiğini vurgular (Güngör, 1982, ss. 117-122).

İbn Rüşd'ün akılcı bilgi anlayışı ile İbn Arabi'nin sezgisel bilgi anlayışı arasındaki farklar, Güngör'ün bilim ve tasavvuf arasındaki dengeyi nasıl gördüğünü anlamamıza yardımcı olur. İbn Rüşd, modern bilimin temellerini oluşturan rasyonel ve metodolojik yaklaşımları savunurken İbn Arabi'nin sezgisel bilgi anlayışı bireyin manevi deneyimlerine ve derin içsel farkındalıklara dayanır. Güngör, bu

iki bilgi biçiminin birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğunu ve modern eğitimde bu iki anlayışın bir arada ele alınması gerektiğini savunur.

Tartışma ve Öneriler

Bu bulgular, Erol Güngör'ün tasavvufa yönelik dengeli bir yaklaşım benimsediğini ve onun hem olumlu hem de eleştirel yönlerine dikkat çektiğini göstermektedir. Erol Güngör, tasavvufun bireysel manevi gelişim üzerindeki olumlu etkilerini kabul ederken tasavvufun öznel ve değişken yapısının tarihsel süreçte İslam'ın ana öğretilerinden sapmalara yol açabileceğini savunur. Ona göre, farklı coğrafi ve kültürel etkilerle şekillenen tasavvufi yorumlar, İslam'ın temel öğretileriyle çelişme riski taşır. Bu bağlamda Güngör, tasavvufun doğru bir şekilde yorumlanması gerektiğini ve özellikle gençlerin bu konuda doğru kaynaklardan beslenmesi gerektiğini vurgular. Tasavvufun öznel yapısının suistimale açık olduğunu belirterek bu konuda dikkatli olunması gerektiğini ifade eder.

Güngör'ün, tasavvufun toplumsal gelişim üzerindeki olumsuz etkilerine dair eleştirileri de dikkat çekicidir. Tasavvufun yanlış yorumlanmasının, bireyleri yalnızca manevi deneyimlere yönlendirebileceğini ve dünyevi işlerden soyutlayabileceğini öne sürer. Bu durum, özellikle gençlerin bilimsel ve sanatsal gelişimden uzaklaşmalarına yol açar. Bu nedenle Güngör, tasavvufun doğru anlaşılması ve suistimallerin eğitim yoluyla önlenmesi gerektiğini belirtir. Gençlerin bilim ve sanatla olan bağlarının korunmasının, toplumsal ilerlemenin devamı için kritik olduğuna vurgu yapar.

Güngör, bilim ve tasavvuf arasındaki ilişkiye dair değerlendirmelerinde, bilgiye ulaşma yollarının çeşitliliğine dikkat çeker. Bilim, gözlemlenebilir ve test edilebilir verilere dayanan sistematik ve objektif bir yaklaşımı temsil ederken tasavvuf sezgisel ve manevi bilgiye dayanır. Güngör, bu iki bilgi biçiminin dengeli bir eğitim modeli içinde ele alınmasının gerekliliğini savunur. Gençlerin hem bilimsel hem de manevi gelişimlerini destekleyen bir eğitim modeli, onların rasyonel ve sezgisel bilgiye dayalı bütüncül bir anlayış geliştirmelerine olanak sağlar. Böylece bireyler hem maddi dünyayı hem de manevi boyutları kavrayabilir.

Sonuç olarak, Erol Güngör'ün tasavvufa dair eleştirileri, bilimsel ve sezgisel bilginin dengeli bir şekilde ele alınması gerektiğini öne sürer. Tasavvuf ve bilim birbirine zıt değil, aksine birbirini tamamlayan unsurlar olarak değerlendirilmelidir. Eğitimde bu iki yaklaşımın bir arada nasıl entegre edilebileceği konusunda yeni modeller geliştirilmesi gereklidir. Bilim ve tasavvufun birlikte ele alındığı bütüncül bir eğitim modeli, bireylerin hem rasyonel hem de manevi gelişimlerini destekleyerek daha geniş bir bilgi ve farkındalık alanına sahip olmalarını sağlar. Bu yaklaşım, İslam dünyasında sezgisel ve rasyonel bilginin nasıl dengelenebileceğine dair yeni yaklaşımlar geliştirilmesine olanak tanır.

Tasavvufun Kaynağı

Erol Güngör, *İslam Tasavvufunun Meseleleri* adlı eserinde, tasavvufun kökenleri üzerine geniş bir değerlendirme sunarak bu mistik disiplinin İslamî bir fenomen olarak ortaya çıkışını ve gelişimini tarihsel ve teolojik açılarından ele alır. Güngör, tasavvufun İslam'ın erken dönemlerinde, özellikle Hz. Peygamber'in yaşamı ve sahabelerin derin maneviyat anlayışları üzerinden şekillendiğini savunur. İslam'ın temel öğretileri ve manevî pratikleri, tasavvufun temellerini oluşturmuş ve özellikle zühd (dünyevi şeylerden kaçınma) ve takva (Allah'a karşı derin saygı ve bağlılık) gibi kavramlar, tasavvufun gelişiminde önemli bir yer edinmiştir. Güngör'ün tasavvufun kaynaklarına dair analizleri, İslam'ın teolojik ve felsefi metinlerine dayanmaktadır. İbn Arabi gibi büyük sufilerin eserleri, İslam tasavvufunun teolojik temellerini şekillendirmiş ve İslam'ın kutsal metinlerinde yer alan mistik mesajları yorumlayarak bu geleneği derinleştirmiştir (Güngör, 1982, ss. 9-23).

Güngör, tasavvufun sadece İslamî bir fenomen değil, aynı zamanda çeşitli kültürel ve tarihsel etkileşimler sonucunda şekillenen bir olgu olduğunu vurgular. İslam'ın genişlediği coğrafyalarda, özellikle Orta Asya, İran ve Hint alt kıtası gibi bölgelerde yerel mistik geleneklerle olan etkileşimler, tasavvufun farklı yorum ve pratiklerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Güngör, bu kültürel etkileşimlerin tasavvuf üzerindeki etkilerini ele alarak bazı eleştirmenlerin tasavvufu İslam'ın orijinal

öğretilerinden sapma olarak değerlendirdiğini belirtir. Tasavvufun bazı unsurlarının İslam'ın temel kuralları ile çeliştiği yönündeki bu eleştiriler, İslam'ın ana akımlarıyla tasavvuf arasındaki ilişkiler üzerine önemli tartışmalar doğurmuştur. Ancak Güngör, tasavvufun, İslam'ın özünü ve temel öğretileri ile bağlantısını koruduğunu ve bu zengin ve karmaşık disiplini anlamak için geniş bir perspektif sunduğunu ifade eder (Güngör, 1982, ss. 9-23).

Güngör, tasavvufun kökenleri ve gelişimi üzerine analizlerini derinleştirirken bu İslamî mistik geleneğin bazı unsurlarının dış felsefi akımlardan, özellikle Yeni Eflatunculuk (Neo-Platonizm) felsefesinden etkilendiğini vurgular. Yeni Eflatunculuk felsefesi, özellikle İslam'ın altın çağında, İslam filozofları ve sufi düşünürler tarafından büyük ilgi görmüş ve tasavvufun felsefi temellerini etkilemiştir. Plotinus, antik Yunan felsefecisi olarak özellikle metafizik ve varlık üzerine düşünceleriyle tanınır. Plotinus'un felsefesi, varlığın tek ve mutlak bir kaynaktan, yani "Bir"den çıktığını ve tüm varlıkların bu mutlak varlıkta birleştiğini savunur (Plotinus, 1966, c.5, s. 145). Bu düşünce, İslam tasavvufunda da benzer bir şekilde kendini gösterir. Özellikle Vahdet-i Vücut (Varlığın Birliği) doktrini, İbn Arabi gibi büyük sufi âlimler tarafından İslamî bir terminolojiyle yeniden yorumlanmış ve tasavvufun felsefi temellerini oluşturmuştur. Güngör, bu tür felsefi etkilerin tasavvufun zenginliğini artırdığını kabul ederken aynı zamanda bu durumun tasavvufun İslamî özgünlüğü üzerine tartışmaları da beraberinde getirdiğini vurgular. Tasavvufun İslam'ın ana öğretileri ile uyumu ve dış felsefi etkilerin bu öğretilerle olan ilişkisi, sürekli bir tartışma konusu olmuştur (İbn Arabi, 2017, s. 9; Güngör, 1982, ss. 9-23).

Güngör, bu bağlamda tasavvufun zengin ve çeşitli bir manevî disiplin olarak gelişmesine Yeni Eflatunculuk ve diğer felsefi akımların nasıl katkı sağladığını şu sözleriyle ifade eder: "Akıl, duyu organlarının toplayabildiği verileri kullanır. Fakat ruha ait gerçekler duyu organlarıyla kavranacak şeyler değildir. Buna göre, aklımız eşyanın sadece görüntüsünü verir; görüntünün arkasındaki asıl gerçeği kavrayamaz. Eşyanın özüne nüfuz edebilmenin yolu 'hads/sezgi'den geçmektedir. Plotinus'ta bilgi, Tanrı'yı bilmek olup O'nu bilmek, her şeyi bilmek demektir. Tanrı'yı bilmek, onun varlığında erimek anlamına gelmektedir. İnsan, ancak kendini yok etmekle Tanrı'ya ulaşabilir. Bunu vecd halinde yapabilir; sonsuz varlık denizinde kaybolabilir. İnsan kusurlu dünyaya ait her şeyden ivedilikle uzaklaşmalıdır" (Güngör, 1982, s. 119).

Bu yaklaşım, İbn Arabi ve Mevlâna gibi büyük mutasavvıfların düşüncelerinde de kendini gösterir. Mevlâna'nın şu beyiti bu duruma örnektir: "*Tanrı'yı bir bilmek nedir? Kendini o birin önünde yakıp yandırmak. Gündüz gibi ışıyıp durmayı istiyorsan, geceye benzeyen varlığını yakadur. Bakırı kimyada eritir gibi varlığını O'nun varlığında erit gitsin*" (Mevlâna, 1991, I, 3020).

Güngör, İslam tasavvufu ile diğer mistik gelenekler arasındaki benzerliklere de dikkat çekerek **Hinduizm**'in kutsal metinlerinden biri olan *Bhagavad Gita*'dan pasajlar alır ve bu metinlerin sufilerin söyledikleri ile birebir aynı olduğunu vurgular. İşte *Bhagavad Gita*'dan alınan o pasaj:

"Disiplinli adam kendini daima disiplinde tutsun
Kalıp hep ücra bir köşede
Yapayalnız zihnini ve nefsinin kontrole almış
Heveslerinden hür, mal ve mülkten uzak
Temiz bir yer bulup kursun
Kendine devamlı oturacak bir sedir
Ne fazla yüksek ne fazla basık
Bir bezle, postla ve otla örtülü
Orda düşüncesini tek bir şeye bağlasın
Zihnin ve duyularının hareketini frenlesin
Oturduğu yerde tâlim etsin
Kendi nefsinin temizlemeyi
Bedeni, başı ve boynu da
Kımıldamadan öylece kalsın
Gözleri burun ucuna dikilmiş

Başka bir yere bakmasın
Huzur dolu kalple korkudan uzak
Bekâretini hiç bozmadan
Zihni kontrol altında düşünceyi bana bağılı
Orada disipline girsin bende erisin.
Böyle devamlı disiplin içinde
Zihnini kontrol edip nefesine hâkim olan
Nirvana'da son bulan sükûna
Kavuşur ve bende kalır artık" (Miller, 1986, s. 51; Güngör, 1982, ss. 28-29).

Bu alıntı, İslam tasavvufu ile doğu mistik gelenekleri arasındaki kavramsal benzerliklere dikkat çeker. Güngör'e göre, bu benzerlikler, tasavvufun evrensel bir ruhsal boyuta sahip olduğunu gösterir.

Tasavvufun dış etkilerle şekillenmesi konusunda Güngör, Türklerin ve Orta Asya halklarının eski inanç sistemlerinin tasavvuf üzerindeki etkilerini de inceler. Özellikle şamanizm ve Maniheizm gibi inançlar, tasavvufun gelişiminde önemli bir rol oynamıştır. şamanizm, doğaüstü g clerle iletişime gecebilen şamanların merkezde olduğu bir inanç sistemidir ve tasavvufun mistik yönleriyle benzerlik taşır. Maniheizm, iyi ve kötü arasındaki düalist bir inanç sistemidir ve tasavvufun bazı düalist yorumlarında etkileri görülebilir. Güngör, bu inançların özellikle g bebe Türk toplulukları arasında tasavvufun hızlı kabul edilmesine katkı sağladığını belirtir. G bebe toplulukların sezgisel bilgiye açık olmaları, Horasan erenleri gibi sufilerin öğretilerinin bu toplumlar arasında yayılmasını kolaylaştırmıştır (Güngör, 1982, ss. 9-23).

Güngör, tasavvufun bazı unsurlarının İsrailiyat etkisi taşıdığına dair eleştirileri de dikkate alır. İsrailiyat, genellikle Yahudi kaynaklı olduğu düşünülen dış etkiler olarak tanımlanır ve bu etkiler bazı  vreler tarafından tasavvufun İslam'dan sapma olarak değerlendirilmesine neden olmuştur. Güngör, bu eleştirilerin tasavvufun İslam dünyasındaki meşruiyetini sorgulayan tartışmalar doğurduğunu ifade eder (Güngör, 1982, ss. 10-13). Bu tartışmaların yanı sıra, Güngör, Rene Guenon gibi düşünürlerin tasavvufu savunan görüşlerine de yer verir. Guenon, tasavvufun İslam kaynaklı bir gelenek olduğunu ve İslam'ın mistik yönünü temsil ettiğini savunur. Tasavvufun kökeni üzerine süregelen bu tartışmalar, tasavvufun zengin ve karmaşık yapısını anlamak için derin bir akademik bakış açısı sunar (Guenon, 2001, ss. 208-220).

Sezgisel Din Anlayışı

Erol Güngör, dinin ve bilginin doğasını anlama şeklinde derinlemesine bir perspektif sunar. Güngör'e göre din, yalnızca akılla kavranabilen bir alan olmanın ötesinde, aynı zamanda sezgi ve metafizik gibi aklın ötesinde yer alan boyutları da içermektedir. Akıl, işitme, görme ve diğer duyuvar aracılığıyla elde edilen bilgilere dayanır. Bu duyuvar, dünyayı algılamamızı ve hakkında bilgi edinmemizi sağlar. Ancak akıl, bu duyuvarla elde edilen verileri uzun uzadıya inceleyerek ve analiz ederek sonuçlara ulaşır. Bu süreç genellikle zaman alır ve elde edilen bilgiler çoğu zaman parça parça ve sınırlıdır. Akıl, olayları ve nesnelere anlamada sistematik bir yaklaşım benimser; verileri toplar, analiz eder ve genellemeler yaparak sonuca ulaşır. Tasavvuf ise, sezgi (hads) yoluyla elde edilen bilgiye büyük önem verir. Sezgi, doğrudan ve aracısız bir şekilde hakikate ulaşma yeteneği sağlar. tasavvufi bilgi anlayışına göre, hakikatin özü, akıl ve duyuvarla tam olarak kavranamaz. Bunun yerine, sezgi yoluyla kalp ve ruhun derinliklerinde keşfedilir (Güngör, 1982, ss. 117-118).

Güngör'e göre bir sufi, bilgi hakkında konuştuğunda, maddi dünyaya zıt ve onun ötesinde olan görünmez âleme ilişkin "batın ilmi" olarak bilinen bilgiye atıfta bulunur. Bu bilgi, fiziksel dünyanın ötesine geçerek manevî gerçeklikleri anlamaya çalışır. Genellikle "bilgi" olarak adlandırdığımız olgu ise gözlemlenebilir evreni anlamaya ve açıklamaya yönelik olup, dünyadaki nesne ve olayların incelenmesini içerir. Sufilere göre, maddenin incelenmesine dayanan doğa bilimleri Tanrı'dan en uzak olan şey olarak kabul edilir. Bu yüzden bir sufi, başlangıçta doğa bilimlerine karşı çıkar. Onlar, insanın maddeyle ilgilendiği sürece ulaşması gereken manevî kaynaktan giderek uzaklaştığına inanır. Maddenin geçici ve sınırlı doğası, insanı manevî hakikatten uzaklaştırabilir. Bu nedenle, bir sufi,

dünya üzerindeki maddi bilgiye değil, daha derin bir manevî anlayışa odaklanmayı tercih eder. Bu bakış açısına göre, gerçek bilgi ruhun ve kalbin derinliklerinde yatmakta olup, sadece manevî bir farkındalıkla erişilebilen bir hakikattir. Sufilik, bu hakikate ulaşmayı ve ilahi sırların derinliklerine inmeyi amaçlar. Dolayısıyla sufi ilmi, bireyin içsel yolculuğunda rehberlik eden ve onu ilahi hakikate daha da yakınlaştıran bir yol işlevi görür (Güngör, 1982, s. 200).

Sezgi, insanın içsel bir aydınlanma yaşamasına ve eşyanın hakikatini doğrudan ve anında kavramasına olanak tanır. Yine Sezgi, eşyanın özüne, ilahi hakikate ve perdenin arkasına nüfuz edebilmenin bir yolu olmalıdır. Duyusal bilgi, maddi dünyanın yüzeyine odaklanırken sezgi, bu yüzeyin ötesine geçerek varlıkların ve olayların özüne inmeyi amaçlar. Tasavvuf, akıl ve duyuların sağladığı bilgiyi tamamen reddetmez, aksine bu bilgilerin bir başlangıç noktası olduğunu kabul eder. Ancak gerçek bilginin ve derin kavrayışın sezgi yoluyla elde edilebileceğini savunur. Sezgi, insanın Allah ile olan bağlantısını güçlendirir ve ona manevî bir derinlik kazandırır. Tasavvufun bilgiye yaklaşımı, insanın manevî yolculuğunu derinleştiren ve ona ilahi gerçeklere dair içsel bir kavrayış sunan bir yolculuk olarak tanımlanabilir. Bu yaklaşım, bilginin sadece zihinsel bir birikim değil, aynı zamanda kalbin ve ruhun aydınlanması olarak görülmesini teşvik eder. Tasavvuf, bireyin Allah'a olan yakınlığını artırmayı ve hakikate ulaşma yolunda daha derin bir anlayış kazanmasını amaçlar (Güngör, 1982, ss. 117-118).

Bu bağlamda, tasavvuf özellikle önemli bir yer tutar çünkü tasavvuf, İslam'ı sadece akli bir çerçevede değil, aynı zamanda derin bir manevî ve sezgisel deneyim olarak ele alır. Güngör, tasavvufun gücünü, onun insanın sezgisel ve manevî kapasitesini harekete geçirmesinden alır. Tasavvuf, dinî bir bilgi olarak sadece kurallar ve dogmaları değil, aynı zamanda bu kuralların ve dogmaların ötesinde bir anlayışı, bir "içsel bilgiyi" sunar. Bu içsel bilgi, kişinin Tanrı'yla olan doğrudan ve derinlemesine bağını güçlendirir. Güngör, akıl ve sezgi arasındaki dengeye büyük önem verir. Ona göre, dinî anlayışı tamamen akla indirgemek, dinin esasından uzaklaşmak anlamına gelir. Çünkü din, sadece akıl yoluyla tam olarak kavranamayacak, daha derin ve geniş bir bilgi ve deneyim alanını kapsar. Ancak, tasavvufun sezgisel bilgiyi öne çıkararak akli bilgiyi tamamen dışlaması veya önemsizleştirilmesi de başka bir tür aşırılık olur. Bu durum, dinî anlayışta bir dengesizliğe yol açabilir ve yanlış sonuçlara sebep olabilir. Güngör, sağlıklı bir maneviyat anlayışının hem akıl hem de sezgiyi kapsaması gerektiğini savunur. Dinî anlayışın, akli bilgilerle desteklenmesi ve sezgisel, içsel deneyimlerle derinleştirilmesi gerektiğine inanır. Bu dengeli yaklaşım, dinin hem doğru anlaşılmasını sağlar hem de bireyin manevî hayatını zenginleştirir. Erol Güngör'ün düşünceleri, din ve tasavvufu anlamada geniş bir çerçeve sunar. Akıl ve sezgi arasındaki dengeyi vurgulayarak dinî anlayışın sadece bir yönüyle sınırlı kalmaması gerektiğini belirtir. Güngör, dinî bilginin hem akli hem de sezgisel boyutlarını kucaklayan bir yaklaşımın, bireyin manevî ve zihinsel gelişimi için daha sağlıklı ve bütüncül olduğunu öne sürer. Bu hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha sağlam ve derinlemesine bir dinî anlayışın kapılarını aralar (Güngör, 1982, ss. 117-125).

Güngör'ün düşünceleri gibi, İmam Gazali'nin ve Henri Bergson'un fikirleri de bilginin doğası ve insanın gerçek bilgiye nasıl ulaşabileceği üzerine derinlemesine tartışmalar sunar. Gazali, Bergson ve diğer filozoflar gibi Sühreverdi, akıl ve sezgi arasındaki etkileşimi, özellikle dinî ve mistik bilgi bağlamında ele alırlar. İmam Gazali, "duyular ve aklın verilerinden şüphe duyduktan sonra" doğrudan kalbe düşen sezgiyle hakiki bilgiye ulaşılabilirliğini savunur. Bu düşünce, onun "El-Munkız mine'd-Dalal" (Sapıklıktan Kurtuluş) adlı eserinde öne çıkar. Gazali, şüpheli bir yaklaşımın ardından sadece akıl yoluyla değil, kalbin sezgisel bir kavrayışıyla gerçek bilgiye ulaşılabilirliğini öne sürer (Gazali, 2017, s. 12). Bu, onun tasavvufa ve içsel manevî tecrübeye verdiği önemin bir göstergesidir. Henri Bergson, sezginin, tecrübeye dayalı anlamaktan daha üstün bir bilgi formu olduğunu iddia eder. Bergson'a göre, "bir şeyi vasıtasız bir idrakte anlamak" yani sezgiyle anlamak, derin ve özgün bir bilgiye erişim sağlar. Bergson, sezginin özellikle zamanı ve varlığı anlamada merkezî bir rol oynadığını savunur ve felsefesinde sezgiyi, akıl ve mantığın ötesinde bir bilgi kaynağı olarak görür (Bergson, 2011, s. 56; Güngör, 1982, s. 31).

Sühreverdi hem Meşşai (Peripatetik) felsefesi hem de İshraki (Aydınlanmacı) felsefesi aracılığıyla bilgiye yaklaşır. Ona göre, bir filozof hem rasyonel hem de sezgisel bilgi formlarını kullanarak gerçek bilgiye ulaşabilir. Sühreverdi, özellikle İshraki felsefesinde sezginin aydınlatıcı

gücünü vurgular. Ancak, sezginin subjektif doğası nedeniyle, bu tür bilgilerin objektif bir Şekilde ifade edilmesi ve iletilmesi gerektiğini belirtir. İbni Sina (Avicenna), özellikle akli sezgi konusunu ele alır. O, sezginin akıl ve bilgi süreçlerinde bir ara basamak olarak işlev gördüğüne inanır. İbni Sina'ya göre, sezgi akıl yoluyla elde edilen bilgileri derinleştiren ve genişleten bir güçtür (İbni Sina, 2003, s. 59). Bu filozofların görüşleri, dinî ve mistik bilginin doğasını anlamada akıl ve sezgi arasındaki dinamik etkileşimi vurgular. Her biri, akıl ve sezginin birleştiği bir bilgi anlayışının önemini kabul ederken bu bilgilerin ifadesinde objektiflik ve açıklığın sağlanması gerektiğine de dikkat çeker. Bu yaklaşımlar hem bireysel manevî deneyimleri hem de genel olarak kabul gören bilgiyi kapsayacak Şekilde geniş bir perspektif sunar (Güngör, 1982, s. 141).

Güngör, sezgisel bilginin son derece sofistike bir yapıya sahip olduğunu belirtir. Ancak, bu durumun ezoterik hâle gelmesinin oldukça tehlikeli olduğunu vurgular. Ezoterik yaklaşımlar, subjektif ve Btni oldukları için dinin esaslarından kolayca uzaklaşmaya müsaittir. Bu tür yaklaşımlar, bireyleri kendi içsel deneyimlerine ve kişisel yorumlarına odaklanmaya teşvik eder, bu da dinin evrensel ve nesnel ilkelerinden sapma riskini artırır. Güngör, bu nedenle sezgisel bilginin dikkatli bir Şekilde değerlendirilmesi ve dinin temel ilkeleriyle uyumlu olması gerektiğini savunur. Ona göre, dinin özünü korumak için, sezgisel ve mistik deneyimlerin sağlam bir teolojik temele dayanması ve bu bağlamda anlaşılması gerekmektedir. Bu yaklaşım, bireylerin dinî yaşımlarında daha dengeli ve sağlıklı bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olur (Güngör, 1982, ss.10-11).

Tasavvufun Yanlış Yorumlanmasının Kalkınmaya Olumsuz Etkisi

Güngör, İslam dünyasında saf İslam'a, yani Asr-ı Saadet'e dönüşü amaçlayan iki farklı yaklaşımları değerlendirir. İlk yaklaşım olan gelenekselci yaklaşım, dinî duygulardan tamamen soyutlamayı hedefler. İdeolojisinin temelinde Kur'an'ı yerleştiren bu yaklaşım, diğer kaynaklara daha temkinli yaklaşıp. Bu görüşe göre, dinin esasları ve ritüelleri, mantık ve akıl çerçevesinde anlaşılmalı ve uygulanmalıdır. Gelenekselciler, dinî uygulamaların bireylerin hayatında somut ve nesnel bir yer edinmesi gerektiğini iddia eder. Diğer yandan, tasavvufçular dini tamamen duygusal bir zemine taşımak isterler. Tasavvufular, dinî deneyimlerin duygusal ve manevî boyutunu vurgular. Onlara göre, din, bireylerin içsel huzurunu ve manevî gelişimini sağlamak için güçlü bir araçtır. Tasavvufular, ibadetlerin ve dinî pratiklerin kalpten ve samimi bir Şekilde yapılması gerektiğini savunur. Güngör, bu iki yaklaşımları ele alırken İslam dünyasında dinin rolünü ve etkisini daha geniş bir perspektiften değerlendirir. Güngör, bu iki yaklaşımın birbirine zıt gibi görünse de aslında İslam'ın tarihsel ve kültürel zenginliğini anlamak için önemli ipuçları sunduğunu belirtir. Gelenekselci yaklaşım, İslam'ın rasyonel ve düzenli yapısını ön plana çıkarırken tasavvufi yaklaşım, dinin derin manevî ve duygusal boyutunu ortaya koyar. Güngör, bu iki perspektifin bir arada değerlendirildiğinde, İslam dünyasında dinin daha kapsamlı bir Şekilde anlaşılmasına olanak tanıdığını savunur (Güngör, 1982, ss. 9-12).

Güngör, tasavvufun ve tarikatların geri kalmışlık üzerindeki etkilerini değerlendirirken bu etkinin birçok boyutu olduğunu ve yalnızca tasavvufun kendisiyle açıklanamayacağını vurgular. Güngör, tasavvufun bazı yönlerinin Müslüman toplumların maddi gelişimini engellemiş olabileceğini kabul eder. Özellikle, dünyevi işlerden uzak durmayı ve ahirete odaklanmayı teşvik eden sufi öğretilerin, ekonomik ve bilimsel ilerlemelerin önünde bir engel oluşturmuş olabileceğine dikkat çeker. Tasavvufun İslam kültürüne yaptığı en büyük olumsuz etki, en zeki ve yetenekli bireyleri kültürel yaşımdan çekmesi ve onları verimsizliğe mahkm etmesidir. Mutasavvıflar, ğretileri gereği toplumu sürekli arka planda tutmuşlar ve hatta göz ardı etmişlerdir. Şiir ve müziği de bu öğretilerinin bir aracı olarak kullanmışlardır. Bu durumun en çarpıcı rneği, İslam dünyasının yetiştirdiği en büyük zihinlerden biri olarak kabul edilen Gazali'dir. Gazali, tüm sosyal sorumluluklarını bırakıp inzivaya çekilmiş, kendisinden ilham bekleyen öğrencilerini terk ederek ömrünün geri kalanını doğduğu Şehirdeki tekkede geçirmiştir. İkinci önemli örnek ise Mevlâna Celaleddin Rumi'dir. Rumi de müderris iken bir gün tüm kitaplarını yakmış ve tekkeye ekilmişdir. Sonraki yaşımları orada, arkadaşları çevresinde Şiir ve müzikle geçirmiştir (Güngör, 1982, ss. 199-200).

Güngör bu görüşüne rağmen tasavvufun bu etkisinin mutlak olmadığını, zaman ve mekâna bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini belirtir. Gazali, İbni Arabi ve Mevlâna gibi büyük mutasavvıfların, tasavvuf anlayışlarının İslam'a zarar verdiği düşüncesine karşı çıkar. Güngör, bu şahsiyetlerin derin manevî ve felsefi katkılarının, İslam dünyasının entelektüel ve spiritüel zenginliğini artırdığını savunur. Özellikle Mevlâna'nın evrensel ve kapsayıcı yaklaşımının, sofistike bir İslam anlayışını temsil ettiğini ve bu anlayışın kent yaşamında pozitif etkiler yarattığını ifade eder. Diğer taraftan, Hacı Bektaş-ı Veli gibi bazı mutasavvıfların keramet (mucizevi olaylar) odaklı bir sufilik anlayışına sahip olduklarını ve bu yaklaşımın Müslümanlık üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini ele alır. Güngör, Hacı Bektaş-ı Veli'nin köy İslam'ını temsil ettiğini, bu anlayışın daha basit ve sınırlı bir perspektif sunduğunu, dolayısıyla kapsamlı toplumsal ve ekonomik gelişmeler için yetersiz kaldığını belirtir. Erol Güngör, tasavvufun ve tarikatların Müslüman toplumları üzerindeki etkilerini çok yönlü bir bakış açısıyla ele alır. Tasavvufun hem olumlu hem de olumsuz yönlerini dikkate alarak bu mistik geleneğin karmaşıklığını ve çeşitliliğini ortaya koyar. Güngör'ün analizleri, tasavvufun ve tarikatların toplumsal etkilerini anlamak için derinlemesine bir kavrayış sağlar ve Müslüman toplumların karşılaştığı zorlukları çözümleme çabasında önemli bir kaynak oluşturur (Güngör, 1982, ss. 167-209).

Güngör tasavvuf ve tarikatların Müslüman toplulukların sosyo-ekonomik gelişimindeki rollerini derinlemesine incelerken bu geleneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini tartışmaktadır. Güngör, tasavvufun kompleks doğasını ve çeşitli yorumlarını dikkate alarak bu mistik İslam geleneğinin Müslüman toplumlar üzerindeki etkilerini çok boyutlu bir perspektifle ele alır. Güngör'e göre, tasavvuf bazen Müslüman toplumların dünyevi işlerden uzaklaşarak daha fazla manevîyata yönelmesine neden olmuş olabilir. Bu, özellikle "dünyadan kaçış" olarak yorumlanabilecek sufi öğretilerinde görülen bir eğilimdir. Ancak, Güngör tasavvufun her zaman geri kalmışlığa neden olduğunu iddia etmez; bunun yerine, tasavvufun bu yöneliminin sadece belirli dönemlerde ve koşullarda sorunlu olabileceğini belirtir.

Güngör Gazali, İbni Arabi ve Mevlâna gibi büyük mutasavvıfların tasavvuf anlayışlarının genel olarak Müslümanlığa zarar vermediğini, aksine İslam'ın manevî ve felsefi derinliğini artırdığını savunur. Özellikle Mevlâna'nın tasavvuf anlayışı, daha kapsayıcı ve entelektüel bir yaklaşım sergiler. Güngör, Mevlâna'nın sofistike bir İslam anlayışını, yani "kent İslamı"nı temsil ettiğini ifade eder ve bu yaklaşımın daha modern ve gelişmeyi destekleyici olduğunu belirtir. Diğer yandan, Hacı Bektaş-ı Veli gibi bazı mutasavvıfların keramet odaklı sufilik anlayışlarının, İslam'ın temel öğretileriyle çeliştiğini ve Müslüman toplulukların geri kalmalarına katkıda bulunmuş olabileceğini ele alır. Güngör, Hacı Bektaş-ı Veli'nin "köy İslamı"nı temsil ettiğini, bu anlayışın daha az sofistike ve kapsamlı olduğunu öne sürer. Bu bakış açısı, Güngör'ün tasavvufun çeşitli yorumlarını nasıl değerlendirdiğini gösterir. Erol Güngör, tasavvufun Müslüman toplumlar üzerindeki etkilerini hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle değerlendirir. Güngör'ün analizleri, tasavvufun ve tarikatların Müslüman dünyasındaki sosyo-ekonomik ve kültürel dinamikler üzerindeki karmaşık etkilerini anlamamıza yardımcı olur. Bu, tasavvufun hem manevî zenginlik sağladığını hem de bazı durumlarda toplumsal gelişime engel olabileceğini gösterir.

Güngör'ün tasavvuf ve tarikat yapılanmalarına ilişkin eleştirileri, modern toplumda gençlerin manevîyat ve din arayışlarına dair önemli bir perspektif sunar. Güngör, tasavvufun geleneksel anlamda derin manevî bilgiler ve deneyimler sunma potansiyeline sahip olduğunu kabul ederken günümüzde bazı tarikatların bu özgün değerleri yitirdiğini ve yanlış yönlendirmelerle gençleri olumsuz etkilediğini belirtir. Güngör, tasavvufun ve tarikatların tarihsel olarak İslam dünyasında önemli manevî eğitim merkezleri olduğunu belirtir. Ancak, modern zamanlarda bu yapıların bazılarının "merdiven altı" diye tabir edilen, kontrolsüz ve eğitimsiz kişilerin eline geçtiğine dikkat çeker. Bu durum, tarikatların ve tasavvufun köklü eğitim ve öğreti geleneğinin bozulmasına yol açmıştır. Güngör, gençlerin manevîyat ihtiyacını anlamakla birlikte, onların sadece dini ritüellere, zikre ve cezbe yönelmelerinin, bilim, sanat ve kültür gibi alanlardan uzaklaşmalarına neden olduğunu vurgular. Bu durum, gençlerin dünyevi işlerden kaçarak kendilerini yalnızca dinî uygulamalara adanması şeklinde tezahür edebilir. Güngör'e göre, bu tek yönlü yaklaşım, gençlerin kişisel ve toplumsal gelişimini sınırlar ve onların çağdaş dünyada aktif ve üretken bireyler olmalarını engeller. Erol Güngör, gençlerin dinî ve manevî

ihtiyaçlarını karşılayacak, aynı zamanda bilimsel ve kültürel gelişimlerini destekleyecek sağlıklı bir eğitim ortamının oluşturulmasının önemini vurgular. Bu, gençlerin hem dinî ve manevî doyumlarını sağlayacak hem de onları bilim, sanat ve kültürle donatacak bir yaklaşım gerektirir. Güngör, tarikatların ve dinî cemaatlerin daha iyi denetlenmesi, eğitimi ve bilgili liderler tarafından yönetilmesi gerektiğini savunur. Bu Şekilde, gençlerin hem dinî hem de dünyevi bilgi ve deneyimleri dengeli bir Şekilde öğrenmeleri sağlanabilir. Erol Güngör'n tasavvuf ve tarikatlara yönelik eleştirileri, modern toplumlarda dinî yapıların rolü ve gençlerin eğitimi konusunda derinlemesine düşünmeyi gerektirir. Güngör'n vurguladığı gibi, gençlerin her yönüyle dengeli ve kapsamlı bir Şekilde gelişimleri için manevîyatın yanı sıra bilimsel ve kültürel etkinliklere de önem verilmesi gerektiği açıktır (Güngör, 1982, ss. 167-209).

Güngör'n tasavvufa yönelik eleştirileri ve tasnifleri, onun eserlerinde derinlemesine işlenmiş ve günümüzdeki tasavvuf anlaylarını iki ana kategori altında değerlendirmiştir. Güngör, bir yandan klasik tasavvuf anlayışını, yani Gazali, İbni Arabi ve Mevlâna gibi âlimler tarafından temsil edilen ve ilim ile irfanın merkezde olduğu bir anlayı savunurken diğer yandan ağda zamanlarda ortaya çıkan ve çeşitli sapkın öğretilerle bulamı yapılanmaları sert bir dille eleirmitir. Güngör, klasik tasavvuf anlayışının, İslam'ın ruhan ve manevî yönlerini derinlemesine kavrayıp yaşamayı amaçladığını belirtir. Bu anlay, bilgi ve hikmet arayı içinde olan, mistik deneyimlere ve içsel keiflere önem veren bir yoldur. Gazali, İbni Arabi ve Mevlâna gibi mutasavvıflar, bu yolda hem dinî bilgileri hem de manevî tecrübeleri harmanlayarak İslam toplumlarına rehberlik etmişlerdir. Güngör, bu tür yapılanmaların Türk toplumu ve genel olarak Müslüman topluluklar için faydalı ve gerekli olduğunu savunur.

Güngör, bazı ağda yapılanmaların tasavvufun adını kullanarak birtakım sapkın ve zararlı öğretileri yaydıklarını söyler. Bu gruplar, Freudian psikoloji, Machiavellian politikalar ve hedonist yaşam tarzları gibi Batı kökenli fikirleri İslam'ın temel öğretileriyle karrarak bireyleri manipüle etme ve kontrol etme yollarını izlemektedirler. Güngör, bu tür yapıların, özellikle gençler üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ve Türk gençliğinin bu tür yapılanmalardan korunması gerektiğini vurgular. Güngör'n eleştirileri, Türkiye'de zaman zaman ortaya çıkan sahte Őeyhler ve onların gençleri istismar etme olaylarına da değinir. Güngör, bu tür kişilerin gençleri manevyattan tamamen soğutabilecek ve onların ruhan gelişimlerine zarar verebilecek etkilerde bulduklarını belirtir. Erol Güngör'n tasavvuf ve tarikat yapılanmalarına dair tespitleri hem tarihî hem de ağda örnekleri kapsayan geniş bir spektrumu ele alır. Güngör, İslam toplumlarında tasavvufun doğru anlaşılması ve sağlıklı bir Şekilde yaşanması için klasik mutasavvıfların öğretilerine sadık kalınmasının önemini vurgular, aynı zamanda modern zamanlarda ortaya çıkan sapkın yapılanmaların farkında olunması gerektiğine işaret eder (Güngör, 1982, ss. 167-209).

Dini Cemaatler ve Devlet: Potansiyel atma Alanları

Erol Güngör, Türkiye'nin sosyal ve dinî yapısını analiz ederken özellikle Şeriat, medrese, tarikat ve tekke gibi unsurların toplum üzerindeki etkilerini ele almış bir sosyal psikolog ve dnrdr. Güngör'n "İslam Tasavvufunun Meseleleri" adlı eseri, İslam dünyasında tasavvufun rolünü ve Türkiye'de dinî yapıların nasıl Şekillendiğini derinlemesine inceleyen kapsamlı bir çalışmadır. Kitap, İslam dünyasında ve özellikle Türkiye'de tasavvufun sosyo-politik ve kültürel bağlamdaki rolünü ve evrimini detaylı bir Şekilde incelemektedir. Kitap, medrese ile tekke arasındaki tarihsel ilişkileri ve bu ilişkilerin toplumsal yapı üzerindeki etkilerini ele alır. Güngör, Osmanlı İmparatorluğu döneminde medreselerin eğitim ve hukuk alanında oynadığı merkezî role ve bu kurumların zamanla nasıl zayıfladğına değinir. Ayrıca, medreselerin zayıflaması sonucunda tarikatların g kazanmasının ve zamanla cahil kişilerin eline geçmesinin toplumsal ve dini pratikler üzerindeki olumsuz sonuçlarını analiz eder. Güngör, Cumhuriyet döneminde tekke ve zaviyelerin kapatılmasını ve bu adımların dinî yapılar üzerindeki etkilerini de ele alarak bu tür radikal değişikliklerin uzun vadede devlet ve tarikat arasında atmalara yol açabileceğini öngörür. Kitapta, Güngör tasavvufun ve dinî anlaylarının üniversitelerde akademik bir ereve içinde ele alınması gerektiğini savunur. Bu yaklaşımın, dinî meseleleri daha bilinçli ve kapsamlı bir Şekilde anlamamıza olanak taniyacağına inanır. "İslam Tasavvufunun Meseleleri", Türkiye'deki dinî yapıların

modernleşme sürecindeki zorlukları ve çözüm yollarını tartışarak dinî ve akademik çevrelerde önemli bir referans kaynağı olmuştur.

Osmanlı Devleti'nde şeriat ve medrese ile tarikat ve tekke arasındaki ilişki, dinî otorite ve sosyal düzenin sağlanması açısından kritik bir rol oynadı. Bu bağlamda, Osmanlı'nın medrese sistemini kullanarak bu iki farklı dinî yapı arasındaki potansiyel çatışmaları yönetme şekli hem dinî eğitimi standardize etme hem de dinî yaşamı düzenleme konusunda bir model teşkil eder. Medreseler, şeriatın öğretildiği, resmî dinî eğitimin verildiği kurumlar olarak İslam dünyasında büyük önem taşıırken tarikatlar ve tekkeler ise daha çok mistik ve bireysel manevîyatın geliştirilmesine odaklanmıştır. Osmanlı, medreseler aracılığıyla dinî bilginin ve uygulamaların standartlarını korurken tarikatlar ve tekkelerin de toplum içindeki manevî ve sosyal ihtiyaçları karşılmasına olanak sağlamıştır. Bu dengeli yaklaşım, Osmanlı'nın uzun süreli istikrar ve yönetim başarısının temel taşlarından biri olarak görülebilir. Dinî eğitim ve manevîyatın bu entegre yönetimi, Osmanlı toplumunun hem dinî hem de sosyal yapısını şekillendirmede önemli bir rol oynamıştır. Bu nedenle, Güngör'ün bu konudaki analizi, Osmanlı tarihini ve İslam dini pratiklerinin sosyo-politik bağlamdaki evrimini daha iyi anlamak için değerli bir kaynak olarak kabul edilebilir. Osmanlı İmparatorluğu'nda, bu iki kurum arasındaki potansiyel çatışmaların ve farklılıkların yönetimi, devletin dinî ve toplumsal yapısını sağlamlaştırma konusunda kritik bir rol oynadı. Güngör'e göre Osmanlı, medreseleri merkezileştirerek ve dinî eğitimin kontrolünü sağlayarak bu sorunu çözmüş. Bu yaklaşım, medreselerin dinî otorite ve bilginin standartlaştırılmasında bir araç olarak kullanılmasını sağlamıştır. Aynı zamanda, Osmanlı yönetimi tekkeleri ve tarikatları tamamen dışlamamış, ancak bu yapıların sosyal ve manevî hayatta oynadığı rolleri denetim altında tutarak dinî çeşitliliği ve toplumsal uyumu koruma çabası göstermiştir. Bu dengeleme stratejisi, çeşitli dinî ve kültürel grupların bir arada yaşadığı geniş bir imparatorlukta sosyal uyum ve istikrarın sürdürülmesine katkıda bulunmuştur.

Güngör, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde medreselerin zayıflaması ve bu durumun tarikatların kontrolünü eğitimsiz insanlara bırakmasının toplumsal ve dinî yapılar üzerinde olumsuz etkiler yarattığını belirtiyor. Bu durum, dinî bilginin ve uygulamaların çeşitlenmesine ve belirli bir standardın dışına çıkmasına yol açmıştır. Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte Türkiye'de dinî yapıların radikal bir şekilde dönüştürülmesi, özellikle tekke ve zaviyelerin kapatılması gibi politikalarla kendini göstermiştir. Güngör, bu politikaların uzun vadede devlet ve tarikatlar arasında çatışmalara yol açabileceğini öngörmüştür. Ona göre, bu sorunların akademik çevrelerde açıkça tartışılması ve tasavvufun bilimsel bir perspektifle ele alınması, daha sağlıklı bir çözüm yolu sunabilirdi. Güngör'ün önerisi, tasavvufun sadece dinî ve mistik bir fenomen olarak değil, aynı zamanda sosyal bilimlerin ışığında incelenebilecek bir konu olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Üniversitelerde bu tür konuların tartışılması, dinî anlayışların daha bilinçli ve eleştirel bir şekilde şekillendirilmesine olanak tanıyabilir. Bu yaklaşım hem dinî bilgiyi hem de dinî uygulamaları çağdaş toplumun ihtiyaçlarına uygun bir şekilde dönüştürmeyi amaçlar (Güngör, 1982, ss. 219-223).

Güngör, Batınilerin ve Babai isyanının Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklu devletlerinin zayıflamasında etkili olduğunu tartışır. Bu tür dinî hareketler, devlet yapılarını tehdit edebilir ve sosyal düzeni bozabilir. Osmanlı Devleti ise, tarikatları kontrol altında tutma politikası izlemiştir. Bu politika, dinî otoriteyi merkezi hükûmetin kontrolünde tutarak devletin bütünlüğünü ve otoritesini sağlama amacını taşıyordu. Ancak, IV. Murat döneminde yaşanan olaylar, bu kontrol mekanizmasının her zaman etkili olmadığını göstermiştir. IV. Murat'ın saltanatı sırasında, Sivasiler ve Kadızadeler arasındaki dinî ve felsefi tartışmalar, toplumsal gerilimlere yol açmış ve bu gerilimler "Vaka-ı Vakvakiye" olarak bilinen olayla doruğa ulaşmıştır. 1633 yılında yaşanan bu olay, padişahın özellikle dinî radikalizmi sınırlama çabası sonucu çıkmış, sarayın bazı dinî gruplar tarafından basılması ve çatışmaların şiddetlenmesi sonucu çok sayıda insanın ölümüne neden olmuştur. Bu olaylar, Osmanlı'da dinî grupların ve tarikatların devlet yönetimi üzerindeki potansiyel etkisini ve tehlikelerini ortaya koymuş, aynı zamanda Osmanlı yönetiminin bu grupları tam anlamıyla kontrol altında tutamadığını göstermiştir. Osmanlı yönetimi, tarikatların sosyal ve siyasal hayatta oynadığı rolleri dengelemeye çalışsa da bu tür çatışmalar zaman zaman kaçınılmaz olmuştur (Güngör, 1997, s. 115).

Erol Güngör'n, tasavvufu "kent tasavvufu" ve "köy tasavvufu" olarak iki ayrı kategoriye ayırması, tasavvufun çeşitli yorum ve uygulamalarını ayırt etmek adına dikkate değer bir yaklaşımdır. Bu ayırım, tasavvufun hem entelektüel hem de halk arasında nasıl farklılaştığını gösterir ve tarihsel olarak bazı İslami hareketlerin neden çeşitli sonuçlar doğurduğunu açıklar. Güngör'e göre "kent tasavvufu", İslam dünyasının büyük düşünürleri olan Gazali, İbni Arabi ve Mevlâna gibi isimlerin anlayışlarını temsil eder. Bu anlayış, aklı ve kalbi birleştiren, ilim ve irfanı harmanlayan bir metodolojiye dayanır. Kent tasavvufu, daha sistematik ve rasyonel bir yaklaşıma sahip olup İslam'ın mistik yönlerini derinlemesine bir entelektüel çerçevede ele alır. Bu tasavvuf anlayışı, toplumsal ve dinî yaşamda önemli bir rol oynayarak medeniyetin ilerlemesine katkıda bulunmuştur. "Köy tasavvufu" ise daha çok halk arasında yaygın olan, eğitim seviyesi düşük topluluklarca benimsenen bir yaklaşımdır. Güngör, bu yaklaşımın ilmi küçümsediğini, şatahat ve keramet gibi unsurlara aşırı vurgu yaptığını belirtir. Köy tasavvufu, daha çok bireysel manevî deneyimlere ve mistik tecrübelere dayanır ve bazen dinî öğretileri saptırma potansiyeline sahiptir. Güngör, bu tür bir tasavvuf anlayışının çoğu zaman manipülasyona açık olduğunu ve cahil dervişlerin "şeytanın oyuncağı" olabileceğini vurgular. Güngör'n bu analizleri, tasavvufun ve tarikatların İslam ve Türk tarihi içerisindeki amaç ve rollerini daha iyi anlamamıza yardımcı olur. Ayrıca, dinî hareketlerin toplumsal düzen üzerindeki etkilerini derinlemesine değerlendirme imkânı sunar (Güngör, 1982, ss. 209-211).

Cumhuriyet'in kuruluşu sırasında alınan radikal tedbirlerden biri, 1925 yılında tekke ve zaviyelerin kapatılması oldu. Bu, dinî pratikleri ve toplum üzerindeki etkilerini modernleştirmeyi ve laikleştirmeyi amaçlayan bir dizi reformun parçasıydı. Güngör, bu radikal değişikliklerin yalnızca yüzeysel sorunları çözeceğini ve daha derin sosyal ve dinî dinamikleri göz ardı edeceğini öngörmüştür. Ona göre, bu tür bir yaklaşım, devlet ile tarikatlar arasında gelecekte çatışmalara yol açabilecek zemin hazırlamıştır. Gerçekten de Güngör'n öngördüğü gibi, tekke ve zaviyelerin kapatılması, Türkiye'de tarikatların tamamen ortadan kalkmadığı, aksine daha gizli ve karmaşık şekillerde var olmaya devam ettiği bir sürece yol açmıştır. Bu durum, devlet ile bazı dinî gruplar arasında zaman zaman gerilimlere ve çatışmalara neden olmuştur.

Erol Güngör, 1980'li yıllarda yaptığı öngörüleriyle dikkat çeken önemli bir sosyal psikologdur. Güngör, bu dönemde Türkiye'nin geleceğine dair çarpıcı bir tahminde bulunarak önümüzdeki 40 yıl içinde ülkede bir devlet-tarikat çatışmasının yaşanacağını belirtir. Bu ngr, özellikle 2016 yılında gerçekleşen ve ülkeyi derinden sarsan olaylarla birlikte daha da anlam kazanır. Güngör'n bu öngörüsü, onun mistik bir yeteneğinden veya kehanet gücünden kaynaklanmaz. Aksine, Güngör, toplumun dinamiklerini ve sosyo-politik yapısını derinlemesine inceleyerek bu sonuca ulaşıır. Bir sosyal psikolog olarak toplumda var olan gerilimleri ve çatışma potansiyelini analiz eder. Türkiye'deki sosyal ve kültürel fay hatlarını tespit ederek bu hatların zamanla nasıl bir etki yaratabileceğini öngörür. Güngör'n bu öngörüsü, toplumsal yapının karmaşıklığını ve değişkenliğini anlama konusundaki yetkinliğini gösterir. O, toplumun derinliklerinde biriken ve zamanla patlama noktasına gelen sosyal çatışma unsurlarını fark eder. Bu bağlamda, Güngör'n analizleri, sosyal psikoloji alanındaki bilgi ve birikiminin yanı sıra, toplumsal olayların seyrini önceden tahmin etme yeteneğini de ortaya koyar. Bugün geldiğimiz noktada, Güngör'n öngörülerinin doğruluğu ve geçerliliği kanıtlanmıştır. 2016 yılındaki darbe girişimi ve sonrasında yaşanan olaylar, onun toplumsal dinamikler konusundaki derin analizlerinin haklılığını gözler önüne sermiştir. Bu olaylar, toplumda var olan gerilimlerin ve çatışma potansiyelinin nasıl bir tehlike arz edebileceğini göstermiştir. Güngör'n uyarıları, günümüzde toplumsal barış ve istikrarın korunması için dikkate alınması gereken önemli birer ders niteliğindedir. Güngör'n çalışmaları, sadece bir öngörü niteliği taşımakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal sorunların çözümüne yönelik stratejiler geliştirmeye konusunda da önemli ipuaları sunar. Onun sosyal psikoloji alanındaki derin bilgi birikimi, toplumsal fay hatlarının etkili bir şekilde yönetilmesi ve toplumun daha sağlıklı bir yapıya kavuşması için rehberlik eder. Bu nedenle, Güngör'n analizleri ve ngrleri hem akademik çevrelerde hem de kamu politikaları geliştiren kurumlar tarafından ciddiyle ele alınması gereken değerli bir miras olarak kabul edilir. 1980'li yıllarda Güngör bir öngörüde bulunarak 40 yıl içinde Türkiye'de devlet-tarikat atışması yaşanacak demiştir. Güngör'n 40 yıl içinde devlet-tarikat çatışmasının ortaya çıkacağına dair öngörüsü, özellikle 2016'da yaşanan olaylarla daha da anlamlı hâle gelmiştir (Güngör, 1982, s. 219).

Tasavvufî Düşünceye Modern Bir Bakış

Batılılar, genellikle İslam tasavvufunu mistisizm kategorisine alır ve bu konuda ayrıntıya girmeden genel bir değerlendirme yapar. Onlara göre tasavvuf, İslam'ın mistik deneyimlerinin ifadesidir. Bu bakış açısıyla, İslam tasavvufunu, Yeni Eflatunculuk, Budizm, Hinduizm ve Maniheizm gibi farklı inanç gruplarının mistik anlayışlarıyla kıyaslarlar. Batılılar, bu inanç gruplarının örneklerini kullanarak mistisizmin özünde Tanrı ile bireysel ve doğrudan bir bağ kurmayı hedeflediğini ve mistiğin bu bağ aracılığıyla Tanrı'nın sırlarına ulaşabileceğini savunurlar. Bu tanım, Batılıların İslam tasavvufuna yaklaşımını etkiler ve onları, tasavvufun da benzer bir mistik yolculuk sunduğuna inandırır. Batılı düşünürler, İslam tasavvufunu, İslam'daki bireysel mistik deneyimlerin ve manevî yolculukların bir yansıması olarak değerlendirirler. Ancak, bu tür yaklaşımlar, tasavvufun İslam'daki gerçek konumunu ve derinliğini tam olarak yansıtmayabilir. Tasavvuf, İslam'ın temel öğretileriyle derinlemesine bütünleşmiş ve dinî pratiklerin manevî boyutunu vurgulayan bir anlayış olarak ortaya çıkar. Tasavvuf, sadece bireysel bir mistik deneyimden ibaret olmayıp İslam'ın inanç ve ibadet sistemiyle de sıkı bir ilişki içindedir. Bu nedenle, tasavvufun yalnızca mistisizm olarak sınıflandırılması, onun İslam kültüründeki zenginliğini, derinliğini ve kendine özgü dinamiklerini göz ardı edebilir. Tasavvufun İslam'daki gerçek rolünü anlamak için, onun tarihsel gelişimini, teolojik temellerini ve pratiğe dökülüşünü detaylı bir şekilde incelemek gerekir. Tasavvuf, İslam'ın manevî yönünü derinleştiren bireylere içsel bir yolculuk sunan ve toplumsal hayatı da etkileyen bir öğreti olarak İslam kültüründe önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda, tasavvufun kendine has dinamiklerini ve İslam dünyasındaki özel rolünü anlamak, İslam düşüncesinin zenginliğini kavramak açısından önemlidir (Güngör, 1982, ss.17-64).

Güngör, klasik tasavvuf metnlerinin günümüz okuyucusuna doğru bir şekilde aktarılmasının önemine dikkat çeker ve bu metinlerin yalnızca kelime düzeyinde değil, aynı zamanda kavramsal düzeyde de çevrilip açıklanması gerektiğini ifade eder. Bu yaklaşım, tasavvufun derin bilgilerinin modern dünya tarafından doğru anlaşılması ve uygulanması için kritik önem taşır. Güngör'e göre, Serrâç'ın "Lüma"sı, Kuşeyri'nin "Risale"si ve Kelabazi'nin "Taarruf"u gibi eserler, tasavvufun temel metinleri arasında yer alır ve bu eserlerin modern dönemdeki anlamının açıklanması gerekir. Örneğin, tasavvuf terimleri olan "vecd" (coşkunluk hâli) ve "fena" (benliğin yok oluşu ve ilahi varlıkta tamamen kayboluş) gibi kavramlar, günümüzdeki insanların deneyimleriyle nasıl ilişkilendirilebilir? Bu soruların yanıtları, tasavvufun sadece tarihî bir fenomen olmadığını, aynı zamanda modern insanın manevî arayışlarına da ışık tutabileceğini gösterir. Erol Güngör'ün tasavvufa dair yaklaşımı hem tarihî metinlere sadık kalmayı hem de bu metinleri çağdaş bir bakış açısıyla ele almayı teşvik eder. Bu, tasavvuf çalışmalarını sadece dinî veya tarihî bir çerçevede değil, aynı zamanda bir bilgi ve bilgelik kaynağı olarak da değerlendirilmesini sağlar. Bu şekilde, tasavvufun zengin mirası, modern dünyada yaşayan insanlar için de anlamlı ve ulaşılabilir hâle getirilmiş olur (Güngör, 1982, ss. 124-125).

Erol Güngör'ün tasavvuf üzerine yaptığı çalışmalarda müsteşrik çevirilerine başvurmasının altında yatan sebepler, onun akademik metodolojisini ve bu alandaki derinlemesine araştırmalarını yansıtır. Güngör'ün eserlerinde sıkça rastlanan müsteşrik kaynaklarına dayanması, bazı eleştirmenler tarafından onun Arapça orijinal tasavvuf kitaplarını okumadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak, Güngör'ün eğitimi ve geçmişi göz önüne alındığında, bu eleştirilerin yeterince temellendirilmediği görülür. Güngör'ün dedesi ile geçirdiği yıllar boyunca, tasavvufun klasik metinlerini Arapça olarak okuduğuna dair güçlü kanıtlar vardır. O'nun üniversite yıllarında ders notlarını Osmanlıca tutuyor olmasından da anlaşılmalıdır. Bu durum, onun tasavvufî eserlere olan hâkimiyetini ve bu metinleri orijinal dillerinde anlama yeteneğini gösterir. Ayrıca, Güngör'ün akademik birikimi ve dönemin eğitim süreçleri düşünüldüğünde bu tür klasik metinlere erişim ve bunları okuma kapasitesi oldukça yüksektir. Güngör'ün müsteşriklerin eserlerine yönelmesinin temel sebebi, bu çalışmaların bazı tarikatların gerçek düşüncelerine ışık tutmasıdır. Takiye prensibi gereği, bazı tarikatların gerçek niyet ve düşüncelerini Sünni çoğunluktan saklama eğilimleri, müsteşriklerle olan iletişimlerinde daha az temkinli olmalarına yol açmıştır. Bu durum, Güngör gibi araştırmacıların, tarikatların gerçek yüzlerini anlamak için müsteşrik çevirilerine başvurmalarını mantıklı kılar.

Erol Güngör'ün sosyal psikolog olarak tasavvuf ve tarikatlarla ilgili eleştirilerini anlama çabası, onun bu konulara olan derinlemesine ilgisini ve akademik yaklaşımını yansıtır. Güngör,

tasavvuf ve tarikatlar hakkında toplumda oluşan iki temel görüşü detaylı bir Şekilde ele alır ve bu iki grubun argümanlarını anlamaya çalışır. Birincisi, bu grup, tasavvufu destekleyenlerden oluşup onu İslam'ın ayrılmaz bir parçası, dinî bir zenginlik ve maneviyatın derinleşmesi aracı olarak kabul eder. Güngör, bu grubun tasavvufu, İslam'ın özü ile uyumlu bir Şekilde yorumladığını ve bu yolla dinî anlayışın daha geniş bir perspektife kavuştuğunu belirtir. Diğer grup ise tasavvufu İslam dışı, yabancı kaynaklı bir heretik hareket olarak görür ve onun İslam'ın saf öğretilerine zarar verdiğini düşünür. Güngör, bu grubun, tasavvufun ve tarikatların toplumsal ve dinî yapılara zarar verdiğini iddia ettiğini ve onların tamamen ortadan kaldırılması gerektiğine inandığını açıklar. Güngör, Osmanlı Devleti döneminde yaşanan Kadızdeliler ve Sivasiler arasındaki tartışmayı, bu iki görüşün tarihî bir rneği olarak ele alır. Bu dönemde, devlet otoritesi ve ekonomik imknlar zayıflamış, toplumsal sorunlar artmıştır. Kadızdeliler, toplumdaki bu sorunların çözümünü, saadet çağına dönerek her türlü yeniliklerden uzaklaşmakta bulurken mutasavvıfların din anlayışını sorunların çözümüne engel olarak görür ve onların etkilerini ortadan kaldırmak ister.

Erol Güngör Sosyal psikolog olduğu için tasavvuf ve tarikatla ilgili eleştirileri de anlamaya çalışıyor. Ona göre, tasavvufa karşı çıkanlar klasik metinleri gelişigüzel bir Şekilde okuyanlar kaba saba yorumlayanlara karşı çıkmaktadırlar. Bunlar: a) Tasavvufu İslam ile bir ve aynı görüp ona taraftar olanlar, b) tasavvufu yabancı kaynaklı bir heretik hareket olarak görüp ona aleyhtar olanlar Şeklinde iki ayrı gruptan oluşmaktadır. İki tarafı da anlamaya çalışan Güngör'e göre, tarikatlara karşı olanlar, tarikatıları geri kalmamızın nedeni olarak görür ve bu durumun tarikatların tamamen ortadan kaldırılmasıyla çözüleceğine inanırlar (Güngör, 1982, s. 125).

Tasavvuf Felsefesinde Vahdet-i Vücud

Erol Güngör'e göre tasavvuf, zahiri (görünür) ve batını (görünmeyen), yani kabuk ve öz olmak üzere iki türlü realitenin varlığını kabul eder. Bu ayrım, tasavvufun temel öğretilerinden biri olan Vahdet-i Vücud'un merkezinde yer alır. Vahdet-i Vücud, tüm varlıkların Allah'ın bir yansımaları olduğuna inanır ve bu bağlamda zahiri ve batını gerçeklikleri tek bir varlığın farklı tezahürleri olarak kabul eder. Zahiri gerçeklik, maddi dünyanın ve bedeninin temsil ettiği fiziksel varoluşu ifade ederken batını gerçeklik ruhsal ve manevî boyutu, yani hakikatin özünü temsil eder. Güngör'n tasavvuf anlayışında, maddi dünya (zahiri) ve manevî dünya (batını) arasındaki ilişki, Allah'ın yaratmasındaki birlik ile açıklanır. Bu bağlamda, zahiri dünya Allah'ın sıfatlarının ve isimlerinin bir yansımaları olarak görülürken batını dünya Allah'ın özüyle bağlantılı olan gerçek varoluş biçimi olarak kabul edilir. Tasavvufa göre beden, ruh için geçici bir kalıptır. Bedenin zamanı gelince atılması ve yok olması, ruhun ise ebedi ve değişmez bir gerçek olduğunu gösterir. Vahdet-i Vücud perspektifinden bakıldığında beden ve ruh arasındaki bu ilişki, Allah'ın varlığının sürekli ve değişmez olduğunu, maddi dünyanın ise bu ilahi varlığın geçici bir tezahürü olduğunu ortaya koyar. Bu durum, bireyin kendi varlığını ve evreni algılamasında derin bir anlam taşır. Güngör, bu manevî sürecin, insanın hakikati tam anlamıyla kavramasına ve ilahi gerçekliğe ulaşmasına olanak tanıdığını belirtir. Vahdet-i Vücud'un sağladığı bu derin kavrayış, insanın kendini ve çevresini daha geniş bir perspektiften değerlendirmesine olanak tanır (Güngör, 1982, ss. 117-118).

Vahdet-i Vücud, tasavvufun manevî yolculuğunu Şekillendiren temel bir öğretilerdir. Bu yolculuk, bireyin kendi benliğini aşarak Allah'ın birliğinde erimesini ve O'nunla bütünleşmesini amaçlar. Tasavvufta bu süreç, fenafillah ve bekabillah kavramlarıyla doğrudan ilişkilidir. Fenafillah, kişinin kendi varlığını aşarak Allah'ın varlığında yok olmasını ifade eder. Bu aşama, sufinin Allah'la bütünleşme sürecinde önemli bir basamak olarak kabul edilir. Bekabillah ise Allah ile varlıkta kalma hlini temsil eder. Bu durum, bireyin Allah'la sürekli bir birlik hâlinde olması ve ilahi hakikatin bir parçası olarak yaşamını sürdürmesi anlamına gelir. Bu manevî yolculuk, sufinin Allah'a olan bağlılığını derinleştirir ve O'nunla bir olma arzusunun pekiştirir. "Fenafillah" ve "Bekabillah," tasavvufun derin manevî öğretilerini ifade eden kavramlardır. Fenafillah, genel olarak "Allah'ta fani olma" yani kişinin nefsinin terk ederek tamamen Allah'ın iradesine teslim olması anlamına gelir. Bu, kişinin kendi benliğinin farkındalığını yitirmesi ve tamamen ilahi irade ile bir olması Şeklinde açıklanır. İbni Arabi, fena öğretisini açıklarken sufinin Allah'la bir olamayacağını, çünkü zaten ondan ayrı olmadığını ifade eder (Güngör, 1982, s. 92). Bekabillah, "Allah ile baki kalma" anlamına gelir ve fenafillah'ta elde edilen manevî durumun sürekli bir hâl almasını ifade eder. Yani kişi, fani olduktan

sonra bu hâlde sabit kalır ve her anını Allah'ın varlığı içinde yaşar. Bu kavramlar, yanlış yorumlanabilecek ifadelerle açıklanabilirken tasavvufun amacı, Allah'ın varlığında kendinden geçmek ve O'nun iradesine tamamen boyun eğmektir. Bu dönüşüm, kişinin daha derin bir anlayış ve bağlılık geliştirmesine katkıda bulunur (Güngör, 1982, s. 130).

Vahdet-i Vücut'un kavramsal temellerini oluşturan önemli düşünürlerden biri İbni Arabi'dir. İbni Arabi, "vahdet-i vücut" terimini doğrudan kullanmasa da tüm varlıkların Allah'tan geldiğini ve O'nun varlığıyla ayakta kaldığını vurgular. Vahdet-i Vücutçu olarak varlığın özde bir olduğunu ancak çokluk hâlinde tezahür ettiğini belirtir. Ona göre Allah, mutlak varlıktır ve var olan her şeyin mutlak kaynağıdır. Kendinden başka ne var olmuştusa O'nun iradesiyle var olur. Allah'ın iradesinin vasıtaları, O'nun ilahi isimleri veya evrensel kavramlardır. Her şey yaratılmadan önce Allah'ın ilminde mevcut bulunur; bu nedenle suretleri yani ayan-ı sabite, ezelde Allah'ın zatı ile bir olur. İbni Arabi'ye göre, insanın Allah ile birleşerek tek bir varlık hâline gelmesi değil, zaten var olan birliğin farkına varması söz konusudur (Güngör, 1982, ss. 88-89).

Bu görüş, tasavvufun derin anlamlarını ve Vahdet-i Vücut'un felsefi temellerini anlamada önemli bir referans noktası oluşturur. Tasavvuf, İslam kültüründe önemli bir yere sahip olup Allah'ın mutlak varlık olarak her şeyin kaynağı olduğu düşüncesini derinlemesine ele alır. Ancak, günümüzde tasavvuf bazen anlam kaymaları ve yanlış yorumlarla karşılaşır. İbni Arabi'nin çalışmaları, tasavvufi düşüncenin doğru anlaşılması ve yorumlanması gerektiğini vurgular. O, ilahi varlığın birliğini ve evrendeki tüm varlıkların bu birlik içindeki yerini anlamının önemine işaret eder. İbni Arabi'nin görüşleri, tasavvufun sadece mistik bir deneyim değil, aynı zamanda derin bir felsefi ve teolojik sistem olduğunu gösterir. Bu bağlamda, tasavvufi düşüncenin doğru bir şekilde kavranması, İslam düşüncesinin zenginliğini ve derinliğini daha iyi anlamamıza yardımcı olur (İbni Arabi, 2017, s. 9).

Vahdet-i Vücut, var olan her şeyin Allah'tan geldiğini ve O'nun varlığıyla ayakta kaldığını ifade eder. Bu kavram, bazen yanlış anlaşılabilir ve panteizme, yani her şeyin Tanrı olduğu ve Tanrı'nın her şeyde bulunduğu anlayışına kayabilir. Ancak, Vahdet-i Vücut'un özü, Allah'ın birliğini ve tüm varlıkların O'nun yansıması olduğunu vurgular. Ziya Gökalp ve Erol Güngör gibi düşünürler, bu kavramların doğru anlaşılması ve tasavvufun metotlu bir şekilde öğretilmesi gerektiğini vurgularlar. Erol Güngör, tasavvufun derinliklerini kavrayabilmek için Mevlâna, İbni Arabi ve Gazali gibi âlimlerin eserlerine hâkim olmanın önemine dikkat çeker. Bu bağlamda, tasavvufi eğitimin ve anlayışın daha bilinçli bir şekilde ele alınması gerektiği ortaya çıkar.

Modern zamanlarda bu âlimlerin düşüncelerinin yüzeysel olarak ele alınması, kavramların yanlış yorumlanmasına neden olur. Güngör, tasavvufi kavramların ve öğretinin köklerine uygun bir şekilde yorumlanması gerektiğini savunur. Bu, tasavvufun derinliklerini doğru bir şekilde kavramak ve bu manevî disiplini layıkıyla yaşamak için kritik bir önem taşır. Tasavvuf, bireylerin manevî gelişimlerini destekleyerek Allah'a olan bağlılıklarını artırır ve daha derin bir hakikat arayışına yönlendirir.

Erol Güngör'ün tasavvufa dair düşünceleri ve Vahdet-i Vücut anlayışı, insanın varoluşunu ve bilgiye dair temel kavrayışlarını derinlemesine ele alır. Tasavvuf, zahiri ve batını gerçekliklerin birliği üzerine kurulu bir bilgi anlayışını temsil eder ve insanın Allah'a olan bağlılığını derinleştirir. Güngör'e göre, tasavvufun amacı, Allah'ın varlığında kendinden geçmek ve O'nun iradesine tamamen boyun eğmektir. Bu manevî yolculuk, bireyin içsel dünyasını zenginleştirir ve ona daha bütünsel bir kavrayış kazandırır. Tasavvuf, insanın Allah'a olan yakınlığını artırmayı ve hakikati keşfetmesini amaçlayan bir disiplin olarak Vahdet-i Vücut öğretisiyle derinleşir ve zenginleşir. Böylelikle tasavvuf, bireyin manevî yolculuğunda rehberlik eden ve onu daha yüksek bir bilinç seviyesine taşıyan bir araç olarak kabul edilir.

Kolonizatör Dervişler

Diğer taraftan tasavvufun Anadolu ve Balkan bölgelerindeki yayılımı hem sosyal hem de dinî bir olgu olarak dikkate değer bir tarihî süreçtir. Ömer Lütfi Barkan'ın bahsettiği "kolonizatör Türk dervişleri", bu sürecin merkezinde yer alır (Barkan, 2015, s.11). Bu dervişler, fetihlerden önce bölgeye

gelerek yerel halk ile güçlü sosyal ve ekonomik ilişkiler kurmuşlar ve bu sayede bölgenin sosyo-kültürel yapısına büyük etkilerde bulunmuşlardır. Bu dervişlerin başarısının anahtarı, yalnızca dinî öğretileri yaymakla kalmamaları, aynı zamanda yerel halkın günlük yaşamına entegre olmaları ve onların ihtiyaçlarına yönelik pratik çözümler sunmalarıydı. Ahi teşkilatıyla bağlantılı olarak esnaf ve zanaatkâr olarak faaliyet gösteren bu dervişler, adalet ve dürüstlük gibi İslâmî değerleri günlük yaşamda uygulayarak bölge halkının güvenini kazanmışlar ve onların İslam'a ilgisini artırmışlardır.

Bu dervişlerin faaliyetleri, ağır vergi ve zulüm altında yaşayan halk için bir nevi kurtuluş olmuş, onlarla kurdukları ilişkiler sayesinde sosyal bütünleşmeyi sağlamışlar ve böylece İslam'ın bu bölgelerde doğal bir şekilde yayılmasına katkıda bulunmuşlardır. Bosna gibi bölgelerde İslam'ın nasıl yayıldığına dair yazılan tarih çalışmaları, bu dervişlerin etkin rolünü ve yerel halkla olan pozitif ilişkilerini göstermektedir. Örneğin, esnafların müşterilere yönlendirme yaparak komşularını da ekonomik olarak desteklemeleri, bu entegrasyonun ve karşılıklı saygının güçlü bir göstergesidir. Erol Güngör'ün eleştirileri, bu süreçte İslam'ın heterodoksi veya sapkın dinî inançlarla değil, aksine bilinçli ve örgütlü bir sosyal yapı içinde yayıldığını vurgulamaktadır. Güngör, bu dervişlerin Şamanist veya sapkın inançlara sahip gezginler olarak değil, bilinçli ve planlı bir şekilde hareket eden dinî figürler olarak görülmesi gerektiğini savunur. Bu yaklaşım, İslam'ın bu bölgelerde nasıl kök saldığını anlamak için önemlidir ve bu tür tarihsel ve sosyal bağlamlar, İslam'ın Avrupa'daki genişlemesinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur.

Sonuç

Erol Güngör'ün "İslam Tasavvufunun Meseleleri" adlı eseri, İslam tasavvufunun kökenleri, gelişimi ve modern dünyadaki yeri hakkında derinlemesine bir analiz sunar. Güngör, bu eserde tasavvufun İslam dünyasında hem tarihsel hem de güncel bağlamlarda oynadığı rolü değerlendirmek için kapsamlı bir yaklaşım benimser. Bu eser, tasavvufun İslam'ın temel öğretileri ile olan ilişkisini ve bu mistik disiplinin zaman içinde geçirdiği dönüşümleri anlamamıza yardımcı olur. Güngör, tasavvufun İslam'ın ilk yıllarına, özellikle Hz. Peygamber'in yaşamına ve sahabelerin derin manevîyat anlayışlarına dayandığını belirtir. İslam'ın erken dönemlerinde zühd ve takva gibi kavramların, tasavvufun temel taşları olarak şekillendiğini vurgular. Ancak, tasavvufun zamanla İslam'ın ana öğretilerinden sapmalar gösterdiği iddiası, bu disiplinin tarihsel ve teolojik bağlamda tartışmalı hâle gelmesine yol açmıştır. Güngör, tasavvufun subjektif doğasının suistimale açık olduğunu ve bu nedenle tarih boyunca farklı yorumlar ve uygulamalar ortaya çıktığını savunur. Tasavvufun İslam'ın ana metinleri ve Hz. Peygamber'in öğretileri ile olan bağlantısı, Güngör'ün eleştirileri ve analizleri ile derinlemesine ele alınır. Tasavvuf, İslam'ın özündeki manevî arayışları temsil etse de zamanla farklı kültürel ve tarihsel etkileşimler sonucunda çeşitli biçimler kazanmıştır. Bu bağlamda, tasavvufun İslâmî kökenleri ve tarihsel evrimi, İslam düşüncesinin derinliklerini anlamak için önemlidir.

Güngör, tasavvufun sadece İslam'ın kendi iç dinamiklerinden değil, aynı zamanda çeşitli kültürel ve tarihsel etkileşimlerden de etkilendiğini vurgular. Özellikle Plotinus ve Yeni Eflatunculuk gibi felsefi akımların, tasavvufun felsefi altyapısını etkilediğini belirtir. Bu etkileşimler, tasavvufun zengin ve çeşitli bir manevî disiplin olarak gelişimine katkıda bulunmuş, ancak onun İslam içindeki yerini tartışmalı hâle getirmiştir. Tasavvufun, İslam'ın genişlediği coğrafyalarda yerel mistik geleneklerle olan etkileşimleri, bu disiplinin farklı yorum ve pratiklerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Güngör, bu etkileşimlerin tasavvufun evrensel bir manevî disiplin olarak gelişimini desteklediğini ancak bazı eleştirmenler tarafından İslam'ın orijinal öğretilerinden sapma olarak görüldüğünü belirtir. Güngör, tasavvufun bilgi anlayışını bilimsel bilgiyle karşılaştırır ve bu anlayışın sezgisel bir bilgi türünü temsil ettiğini belirtir. Tasavvuf, duysal verileri aşarak varlıkların ve olayların özünü doğrudan kavramayı amaçlayan bir bilgi türü sunar. İbn Arabi gibi mutasavvıfların eserleri, bu sezgisel bilgi anlayışının örnekleri ile doludur. Bu bilgi anlayışı, tasavvufun sadece kurallar ve dogmalardan ibaret olmadığını, derin bir içsel bilgi sunduğunu gösterir. Güngör, akıl ve sezgi arasında bir denge kurulmasının, dinin doğru anlaşılmasını ve manevî hayatın zenginleşmesini sağlayacağını savunur. Tasavvufun akıl ve sezgiyi birleştirerek dinin sadece kurallardan ibaret olmadığını, derin bir içsel bilgi sunduğunu belirtir. Bu yaklaşım, bireyin manevî ve zihinsel gelişimi için sağlıklı ve bütüncül bir anlayış sunar.

Güngör, tasavvufun Müslüman toplumlar üzerindeki sosyo-ekonomik ve kültürel etkilerini de değerlendirir. Tasavvufun bazı yönlerinin, Müslüman toplulukların ekonomik ve bilimsel gelişimini engelleyebileceğini kabul eder. Özellikle, dünyevi işlerden kaçınmayı ve ahirete odaklanmayı teşvik eden sufi öğretilerin, bu gelişmelerin önünde bir engel teşkil edebileceğine dikkat çeker. Ancak, tasavvufun etkisinin mutlak olmadığını; zaman ve mekâna bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini de belirtir. Gazali, İbni Arabi ve Mevlâna gibi büyük mutasavvıfların, tasavvufun derin manevî ve entelektüel yönlerini temsil ettiğini vurgular. Özellikle Mevlâna'nın evrensel ve kapsayıcı yaklaşımının, sofistike bir İslam anlayışını temsil ettiğini ve kent yaşamında pozitif etkiler yarattığını ifade eder. Bu mutasavvıfların derin manevî ve felsefî katkılarının, İslam dünyasının entelektüel ve spiritüel zenginliğini artırdığını savunur.

Güngör, tasavvufun modern toplumdaki gençlerin manevîyat ve din arayışlarına dair önemli bir perspektif sunduğunu belirtir. Modern zamanlarda bazı tarikatların köklü eğitim ve öğreti geleneklerini yitirerek gençleri olumsuz etkilediğini ve onların sadece dini ritüellere, zikre ve cezbeye yönelmelerinin, bilim, sanat ve kültür gibi alanlardan uzaklaşmalarına neden olduğunu vurgular. Bu durum, gençlerin çağdaş dünyada aktif ve üretken bireyler olmalarını engelleyebilir. Güngör, gençlerin dinî ve manevî ihtiyaçlarını karşılayacak, aynı zamanda bilimsel ve kültürel gelişimlerini destekleyecek sağlıklı bir eğitim ortamının oluşturulmasının önemini vurgular. Tarikatların ve dinî cemaatlerin daha iyi denetlenmesi ve eğitilmiş liderler tarafından yönetilmesi gerektiğini savunur. Bu, gençlerin hem dinî hem de dünyevi bilgi ve deneyimleri dengeli bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilir.

Güngör'ün tasavvufa yönelik eleştirileri, özellikle tasavvufun modern dünyadaki yerini ve çağdaş sorunlarını anlamak için önemlidir. Güngör, tasavvufun İslam'ın ana metinleri ve Hz. Peygamber'in öğretileri ile olan bağlantısını kabul etmekle birlikte, tasavvufun bazı unsurlarının dış felsefî akımlardan etkilenmiş olabileceğini belirtir. Bu, tasavvufun evrensel ve derin bir manevî disiplin olarak gelişimine katkıda bulunmuş ve onun İslam dünyasındaki yerini tartışmalı hâle getirmiştir. Güngör'ün eleştirel yaklaşımı, tasavvufun İslam'ın temel öğretileri ile olan uyumunu sorgularken bu mistik geleneğin İslam içindeki yerini değerlendirme çabasında önemli bir katkı sağlar. Tasavvufun subjektif doğası, onun tarih boyunca farklı yorumlar ve uygulamalar ortaya çıkarmasına neden olmuş, bu da İslam'ın ana öğretileri ile olan uyumunu sorgulayan tartışmalara yol açmıştır.

Sonuç olarak Erol Güngör'ün tasavvufa dair düşünceleri, bu zengin ve karmaşık İslami disiplini anlamak için geniş bir perspektif sunar. Güngör, tasavvufun hem İslam'ın temel öğretileri ile olan bağlantısını hem de kültürel ve tarihsel bağlamda nasıl şekillendiğini detaylı bir şekilde ele alarak tasavvufun modern dünyadaki yerini ve çağdaş sorunlarını anlamamıza yardımcı olur. Bu kapsamlı analizler, tasavvufun İslam düşüncesindeki rolünü ve manevî pratiklerin dinamiklerini daha iyi kavramamızı sağlar. Güngör'ün eserleri, tasavvufun tarihsel ve teolojik bağlamda nasıl bir evrim geçirdiğini anlamak isteyenler için değerli bir kaynak niteliğindedir. Tasavvufun, İslam toplumlarında nasıl bir etkisi olduğuna dair Güngör'ün görüşleri, bu disiplinin zenginliği ve karmaşıklığı hakkında derinlemesine bir anlayış sunar. Güngör, tasavvufun İslam'ın ana öğretileri ile olan uyumunu değerlendirirken bu mistik geleneğin İslam dünyasındaki yerini sorgular. Tasavvufun subjektif doğası, onun tarih boyunca farklı yorumlar ve uygulamalar ortaya çıkarmasına neden olmuş, bu da İslam'ın ana öğretileri ile olan uyumunu sorgulayan tartışmalara yol açmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu çalışmanın tek yazarı olduğu için, tüm katkılar %100 oranında yazara aittir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışmasına neden olabilecek herhangi bir durum söz konusu değildir.

Kaynaklar

Barkan, Ö. L. (2015). *Kolonizatör Türk dervişleri*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.

- Bergson, H. (2011). *Creative evolution* (A. Mitchell, Trans.). Palgrave Macmillan.
- Biruni, A. (2016). *Tahkik ma'l Hint* (C. Karakütük, Trans.). Beyan Yayınları.
- Güngör, E. (1982). *İslam tasavvufunun meseleleri*. Ötüken Yayınları.
- Güngör, E. (1997). *İslam'ın bugünkü meseleleri*. Ötüken Yayınları.
- Güngör, E. (2011). *Sosyal meseleler ve aydınlar*. Ötüken Yayınları.
- Güngör, E. (2005). *Türk kültürü ve milliyetçilik*. Ötüken Yayınları.
- Güngör, Ő. (1996). Erol Güngör. *Türkiye Diyanet Vakfı İslm Ansiklopedisi* (c. 14, ss. 261-264). TDV Yayınları.
- Gazli. (2018). *el-Mnkiz mine'd-Dall* (O. Arpaçukuru, Trans.). Beyan Yayınları.
- İbn Arabi, M. (2017). *Fussu'l-Hikem tercüme ve Őerhi* (A. A. Konuk, ev.). Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- İbn'l-Arab. (2005). *Ruh'l-Kuds*. (Vahdetin İnce, ev.). Kitsan Yayınevi.
- Mevlâna. (1991). *Divan-ı Kebir*. İnkılap Kitabevi.
- Miller, B. S. (Trans.). (2004). *Bhagavad Gita*. Bantam Books.
- Nicholson, R. A. (2010). *The mystics of Islam*. Routledge.
- Plotinus. (1966). *The Enneads* (A. H. Armstrong, Trans.). Harvard University Press.

Extended Abstract

This extended summary explores Erol Güngör's perspectives on Islamic Sufism, providing an analysis of its historical, theological, and cultural aspects, and its significance in the modern world. Drawing on Güngör's works, it highlights how the complex and subjective nature of Sufism has made it vulnerable to misuse, resulting in diverse interpretations and practices. According to Güngör, these differences have shaped both individual spiritual experiences and the broader social and cultural landscape of the Islamic world.

Purpose

The purpose of this study is to analyze Erol Güngör's critiques and contributions to the understanding of Islamic Sufism, focusing on its place within Islamic thought and its historical development. Güngör's works raise critical questions about the mystical aspects of Islam, particularly regarding how Sufism influences both individual spiritual experiences and social structures. He emphasizes that Sufism should be understood not only as a personal mystical experience but also as a social and cultural phenomenon that has significantly impacted Islamic civilization. While acknowledging the importance of Sufism in personal spiritual growth, Güngör argues that misinterpretations of Sufi teachings can lead to deviations from core Islamic principles and societal stagnation.

Methodology

This study is based on a literature review and textual analysis of Erol Güngör's major works on Sufism, particularly *The Issues of Islamic Sufism*. It also explores the ideas of prominent Islamic scholars such as Ghazali, Ibn Arabi, and Rumi, comparing their perspectives with those of Güngör. To provide a balanced perspective, the study further examines the contributions of Western scholars to the academic study of Islamic mysticism, such as Reynold A. Nicholson and René Gu non, and contrasts these with Güngör's critiques.

Findings

Güngör suggests that Sufism did not exist during the earliest periods of Islam but developed over time as Islam interacted with other mystical and philosophical traditions, such as Indian, Iranian, and Neoplatonic philosophies. These influences led to deviations from core Islamic tenets. Güngör categorizes Sufism into two forms: "urban" and "rural."

Urban Sufism, associated with scholars like Ghazali, Rumi, and Ibn Arabi, is grounded in systematic intellectual approaches and aligns with mainstream Islamic teachings. Güngör views urban Sufism positively, emphasizing its role in fostering intellectual development, social cohesion, and education. In contrast, rural Sufism, which is common among less-educated communities, focuses on mystical practices, esoteric experiences, and miracle-working (*karamat*). According to Güngör, rural Sufism often deviates from orthodox Islam by prioritizing personal mystical experiences over religious doctrine, creating opportunities for exploitation by charismatic leaders who claim spiritual insight.

While acknowledging the value of intuitive knowledge in Sufism, Güngör stresses the importance of balancing mystical insights with scientific inquiry. He warns that focusing solely on mystical experiences could lead young people away from modern science and intellectual development, which are essential for societal progress. Although he recognizes the intellectual contributions of Sufi philosophers like Ibn Arabi and Rumi, he cautions that misinterpreted Sufi teachings can contribute to social stagnation.

A central concern for Güngör is how certain Sufi practices, shaped by non-Islamic influences, can lead individuals away from Islamic teachings. He points to Neoplatonism's influence on the concept of *wahdat al-wujud* (the unity of being), developed by Ibn Arabi. While *wahdat al-wujud* suggests that all existence reflects the Divine, Güngör warns that misinterpreting this idea can lead to pantheistic views, which conflict with Islamic monotheism.

The distinction between "urban" and "rural" Sufism reflects Güngör's broader concerns about institutionalization. Urban Sufism, he argues, has generally contributed positively to Islamic education, intellectual culture, and social harmony. In contrast, rural Sufism, with its emphasis on miracles and charismatic leadership, has at times fostered anti-intellectualism and social isolation. He notes that during political instability, rural Sufi leaders have often filled power vacuums, which could conflict with established political authority.

Güngör extends his critique to the modern world, arguing that Sufism has both positive and negative effects on Muslim societies today. On the positive side, it can nurture personal piety and spiritual fulfillment. However, he warns that some contemporary Sufi practices may encourage passivity or withdrawal from worldly concerns. He is particularly critical of Sufi groups operating outside traditional Islamic institutions, which he argues may exploit vulnerable individuals by offering simplistic spiritual solutions to complex social and political issues. According to Güngör, excessive focus on mystical experience can hinder the intellectual and scientific progress crucial for modern development.

Conclusion

Erol Güngör's critiques of Sufism provide a nuanced perspective on the relationship between Islamic mysticism and broader social, cultural, and intellectual trends. While Güngör acknowledges the spiritual value of Sufism, he cautions against its misinterpretation and the potential for deviation from core Islamic principles. His analysis calls for a balanced approach to Sufism, integrating personal spiritual growth with intellectual and scientific advancement.

Güngör's distinction between urban and rural Sufism offers a valuable framework for understanding the different ways in which Sufism has influenced Islamic society. His concerns about the misuse of rural Sufism underscore the importance of maintaining doctrinal and intellectual rigor within the tradition. In conclusion, Güngör's analysis provides a critical lens to examine the historical evolution of this mystical tradition and its place in the modern world. His work encourages a deeper engagement with Sufi teachings, honoring their spiritual contributions while being mindful of the risks of misinterpretation. Through this balanced approach, Güngör offers insights into how Sufism can continue to enrich contemporary Islamic thought and practice, addressing both its potential and the challenges it faces in a changing world.

7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Gelişimi Açısından Vlog Kullanımı

Beril ÇAKAN POLAT
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
beril.cakan@adu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-8438- 7788

Nuri KARASAKALOĞLU
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
nkarasakaloglu@adu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-5577- 4551

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1554766
Geliş Tarihi: 23.09.2024	Revize Tarihi: 15.11.2024
	Kabul Tarihi: 27.22.2024

Atıf Bilgisi

Çakan Polat, B. ve Karasakaloğlu, N. (2024). 7. Sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi açısından vlog kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 821-838.

ÖZ

Bu çalışmada, vlog kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada ortaokul 7. sınıf öğrencileri tarafından Türkçe derslerinde vloglar hazırlamak ve bu vlogları kullanarak dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2023-2024 öğretim yılı Aydın ilinde orta düzey sosyoekonomik nitelikte olan bir devlet ortaokulunda 7. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Deneysel gruplarına, deneysel uygulamalar öncesi araştırmacı tarafından geliştirilen “Dinlediğini Anlama Başarı Testi” ve “Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu” uygulanmıştır. Uygulama sonunda deney grubundaki öğrencilerin duruma ilgili görüşlerine başvurmak amacıyla “Vlog Uygulamalarına Yönelik Görüş Alma Formu” uygulanmıştır. Toplanan nicel veriler SPSS 25 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Her iki veri grubunun da normal dağılımından dolayı tüm alt probleme yönelik verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Nicel ve nitel bulgular sonucunda vlog uygulamalarının, dinleme ve konuşma becerisinin gelişimi açısından etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, dinleme becerisi, konuşma becerisi, vlog.

7th Grade Students' Use of Vlogs for The Development of Their Listening and Speaking Skills

ABSTRACT

In this study, the effect of using vlogs on the listening and speaking skills of 7th grade students was examined. In the study, it was aimed to prepare vlogs by 7th grade middle school students in Turkish lessons and to improve their listening and speaking skills by using these vlogs. The study group of the research consisted of students attending the 7th grade in a middle-level socioeconomic state secondary school in Aydın province in the 2023-2024 academic year. An explanatory mixed design was used in the study. The “Listening Comprehension Achievement Test” and “Speaking Skill Assessment Form” developed by the researcher were applied to the experimental and control groups before the experimental applications. At the end of the application, the “Opinion Form for Vlog Applications” was applied to the students in the experimental group to obtain their opinions about the situation. The collected quantitative data were analyzed using the SPSS 25 program. Since both data groups were normally distributed, parametric tests were used to analyze the data for all sub-problems. Qualitative data were analyzed by content analysis. As a result of quantitative and qualitative findings, it was seen that vlog applications were effective in terms of the development of listening and speaking skills.

Keywords: Turkish education, listening skills, speaking skills, vlog.

Giriş

Bir çocuk, gözünü kendisini saran bir dil içinde açar. O dilin ses özelliklerini edinir, o dil ile anlama-anlatma bilinci uyanır (İşcan, 2007). Dil ile dünya bilgisi yapılandırılarak düşünme becerisi geliştirilir. Dil kullanımı, düşünme becerisini de kapsayan anlama ve anlatma becerileri olarak somutlaşır. Dil öğretimi ise farklı yaklaşım, yöntem, teknik ve araçları kullanarak bu becerilerin geliştirilmesini hedefler.

Dil becerileri anlama ve anlatma olmak üzere ikiye ayrılır. Anlama okuma ve dinleme, anlatma ise konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır. Bu beceriler bir bütün halindedir ve bu becerilerin birlikte geliştirilmesi gerekmektedir. Başkalarının duygu, düşünce ve isteklerini öğrenmek için dinleme ve okuma becerilerine sahip olmak gerekir. Kişinin kendi bilgi, duygu, düşünce ve isteklerini ifade edebilmesi için ise konuşma ve yazma becerilerine sahip olması gerekir.

Okuma ve yazma kişinin tek başına gerçekleştirebildiği eylemler iken dinleme ve konuşmanın kullanılmasında genellikle bir etkileşim söz konusudur. Dinleme ve konuşma insanın daha erken dönemde doğal olarak edindiği becerilerdir (Aydeniz ve Haydaroğlu, 2021; Kılınç, 2015). “Araştırmalar, günümüzün %50 ile %80’lik bölümünün iletişim kurarak geçtiğini; iletişim kurma zamanımızın ortalama %45’ini dinleyerek %30’unu konuşarak, %16’sını okuyarak %9’unu ise yazarak geçirdiğimizi ortaya koymaktadır” (Nalıncı, 2000, s. 130). Konuşma olmadan dinlemenin olmayacağı göz önünde bulundurulsa, insan için konuşmanın ne kadar önemli olduğu çarpıcı olarak ortaya çıkar. Başka bir ifadeyle konuşma olduğunda dinleme, dinleme olduğunda ise bir konuşma ortaya çıkmış olur (Doğan, 2013; Kurudayıoğlu, 2003). Bundan dolayı dinleme ve konuşma eğitiminin, etkinliklerinin birlikte yapılması ile iyi bir sözlü anlama becerisi edinmek mümkündür (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007).

Teknolojideki gelişmeler bilgisayar, internet ve diğer iletişim araçlarının yaygınlaşmasına neden olmuş, bu durum da temel dil becerilerinin kullanım alanlarını değiştirmiş; bu beceriler sadece basılı materyallerde değil; bilgisayar, cep telefonu, sunu, reklam panoları vb. araçlarda da gerekli hâle gelmiştir (Maden, 2012). Ayrıca öğrenciler günlük yaşamlarında metinlerden daha çok olaylarla, filmlerle, internet ortamıyla karşılaşmaktadırlar. Dolayısıyla bu uygulamaların Türkçe derslerinde materyal olarak kullanılması öğrencilerin hem gerçek yaşamlarıyla paralellik kurmalarına hem de dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Böylece “çağımızın en önemli buluşu olan bilgisayar teknolojisi, dinleme ve konuşma becerileri ile dinlediğini anlama ve sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde de etkili biçimde kullanılabilir” (Erdem, 2012, s. 5). Dil derslerine dâhil edilebilecek teknolojik mecralardan biri de YouTube’tur. “Bazı dil eğitimcileri, resimler ve dijital videolar için bir paylaşım platformu olma potansiyeline büyük önem vermişlerdir. Video kaydının kendisi, sözlü performans portföyünün bileşenlerinden biri olarak dil öğretimi ve değerlendirmesinde kullanılmıştır” (Wulandari, 2019, s. 112). Vlog (video blog) etkinliğinin günümüzde dünya çapında yaygınlaştığı görülmektedir. Vlogging etkinliği, kullanıcıların belirli bir konu hakkında bilgi iletmek için video kaydetmelerini ve ardından YouTube veya Instagram gibi bir video barındırma platformuna yüklemelerini içermektedir (Gao vd., 2010). Vlog, içinde video içerik barındıran bir blog türüdür. YouTube’da bir kanalı olan kişiler vlog içeriği oluşturabilmekte ve ardından bunu kendi kanallarına yükleyebilmektedir. Bu nedenle, öğretmenler veya öğrenciler YouTube’da vlog kullanabilir veya kendilerini öğretme öğrenme süreci ortamına dâhil etmek için kendi vloglarını oluşturabilirler. Öğrenciler açısından da bu yöntemin ilginç olacağı düşünülmektedir (Mandasari ve Aminatun, 2020).

Dinleme ve konuşma becerisinin geliştirilmesinde de vloglar kullanılabilir. Video kayıtlarını kullanarak, öğrenciler kendi başarımlarını (performanslarını) gözlemleyebilme imkânı bulabilmektedir. Bunun da öğrencinin özerkliğine yol açacak öz-yansıtma yapmayı mümkün kılacağı düşünülmektedir. “Bu iki temel dil becerisinin günlük hayatta en çok kullanılan beceriler olduğu da göz önünde bulundurulduğunda öğretimlerinin hayatiliği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.” (Sevim ve Turan, 2017, s. 2). Bu becerilerin etkili bir dil öğrenim/öğretim süreci sonucunda geliştirilebileceği söylenebilir. Bu süreçte farklı araçların kullanılması da etkili olabilir. Öğrencilerin hem okulda hem de okul dışında teknolojiyle iç içe olmasından dolayı dinleme ve konuşma becerileri videolarla geliştirilebilir.

Alan yazında öğrencilerin, bir bütün olarak sözlü iletişim (dinleme-konuşma) becerileri üzerine yapılan akademik araştırma sayısının ve bu araştırmaların niteliğinin oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Vlog uygulamalarıyla ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde yalnızca bir çalışmada, vlog

kullanımıyla dinleme becerisinin gelişiminin incelendiği; diğer çalışmalarda konuşma becerisinin gelişiminin incelendiği saptanmış; çalışmaların biri dışında hepsinin yurt dışında yapıldığı görülmüştür. Hemen hemen tüm çalışmalarda vlog kullanımı, ikinci bir dil öğretimi ve gelişimi sürecinde kullanılmıştır. Bu çalışmada, ana dil olarak Türkçe öğretiminde vlog uygulamalarının kullanılarak dinleme ve konuşma becerisinin gelişimine katkısı incelendiğinden çalışmanın, alana katkı sağlayacağı beklenmekte; öğretmenlerin, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde, onlara yaparak yaşayarak öğrenme imkânı tanıyan, teknolojik yeniliklerle birlikte dersleri zevkli ve eğlenceli hale getiren öğrenme tekniklerini kullanmalarının, öğrenmelerin etkili ve kalıcı olmasında yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda araştırma sorusu şudur:

Vlog kullanımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerine etkisi nedir?

Araştırmanın alt problemleri ise şöyle sıralanabilir:

1. Deney-kontrol grubu öğrencilerinin “dinlediğini/izlediğini anlama becerisi” ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu “dinlediğini/izlediğini anlama becerisi” ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubu “dinlediğini/izlediğini anlama becerisi” ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney-kontrol grubu öğrencilerinin “dinlediğini/izlediğini anlama becerisi” fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney-kontrol grubu öğrencilerinin “konuşma becerisi” ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney grubu “konuşma becerisi” ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Kontrol grubu “konuşma becerisi” ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Deney-kontrol grubu öğrencilerinin “konuşma becerisi” fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Vlog uygulamalarına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Araştırmanın amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencileri tarafından Türkçe derslerinde vloglar hazırlamak ve bu vlogları kullanarak dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmektir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, çalışmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Karma araştırma modeli, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı model olarak tanımlanmaktadır. Nicel araştırma ya da nitel araştırma deseninin tek başına kullanılması durumunda ortaya çıkan eksikliklerin bu yöntemde olmadığı ifade edilmiştir (Creswell, 2017). Açıklayıcı karma desen iki aşamalıdır. Burada öncelikle nicel veriler toplanır ve analiz edilir. bu desen, araştırmacının nicel çalışmasında özellikle ortaya çıkan önemli, beklenmedik veya şaşırtıcı sonuçları detaylı bir şekilde nitel verilerle açıklamak istediği durumlarda daha çok kullanışlıdır (Creswell ve Plano-Clark, 2007). Karma araştırma yönteminin nicel aşamasında, uygulama yapılan okuldaki yedinci sınıfa devam eden öğrencilerin yansız olarak yeniden gruplanmasının mümkün olmamasından dolayı yarı deneysel deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu; 2023-2024 öğretim yılı bahar yarıyılında Aydın ili Efeler ilçesinde orta düzey sosyoekonomik nitelikte olan bir devlet ortaokulunda, araştırmanın yapıldığı dönemde 7. sınıfa devam eden 48 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem, araştırmacının örnekleme kolay ulaşması, pratik olması, zaman ve mekân konusunda araştırmacıya kolaylık sağlaması bakımından tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Deney grubu 10 kız, 14 erkek toplam 24 öğrenciden oluşurken; kontrol grubu 13 kız, 11 erkek toplam 24 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Nicel verilerinin toplanması sürecinde “Dinlediğini Anlama Başarı Testi (DABT)” ve “Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu (KBDF)” kullanılmıştır. “Dinlediğini Anlama Başarı Testi”nin geçerlik ve güvenilirliği almak amacıyla 2023-2024 öğretim yılı güz yarıyılında Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan dört devlet ortaokulundaki 200 yedinci sınıf öğrencisine bu test uygulanmıştır. Çoktan seçmeli soruların madde analizi TAP programı ile yapılmıştır. Klasik soruların kapsam geçerliği için de puanlayıcılar arası görüş birliği tekniklerinden Lawshe Tekniği (1975) kullanılmıştır.

Nitel verilerin toplanmasında ise “Vlog Uygulamalarına Yönelik Görüş Alma Formu (VUYGAF)” kullanılmıştır. Görüşmelerin analizinde, uzman ve araştırmacı ayrı ayrı olarak görüşmeler kategorize etmiştir. Araştırmacıyla uygun olmayan kodlar diyalog yoluyla çıkarsamalarda ortak noktalara ulaşılmıştır. Nedenler üzerinde durularak ortak düzenleme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde gözlemlenen davranışlar ise araştırmacı tarafından “Ders Gözlem Formu”na kaydedilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada araştırmacı tarafından var olan gruplardan biri deney diğerini de kontrol grubu olarak yansız bir şekilde atanmış ve her iki gruba da ön testler uygulanmıştır. Deney grubunda gerçekleştirilen deneysel etkinliklerden sonra son testler yine her iki gruba da uygulayarak aralarındaki farklılıklar karşılaştırılmıştır.

Haftada iki ders saati olmak üzere sekiz hafta vlog uygulamaları; iki hafta ön test, son test ve görüşmeler yapılarak toplam on hafta süresince uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan konu kartlarında yer alan konulardan rastgele seçilip öğrenciler tarafından birkaç dakikalık vloglar hazırlanarak oluşturulmuş dinleme ve konuşma etkinlikleri ile dersler işlenmiştir. Nitel aşamasında ise öğrencilerin, vlog uygulamalarına ilişkin görüşlerini öğrenmek amaçlandığı için uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen “Vlog Uygulamalarına Yönelik Görüş Alma Formu” kullanılmıştır. Form sadece deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

Nicel verilerin analizi SPSS 25 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, araştırma sorularına uygun olarak bağımsız örneklem t-testi ve eşleştirilmiş örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen veriler, transkript edilerek içerik analizi kullanılmıştır. “İçerik analizi veriden onun içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere kullanılan bir araştırma tekniğidir” (Krippendorff, 1980, s. 25).

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin otuzar kişinin altında olması sebebiyle Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Hem dinleme becerisinde hem de konuşma becerisinde deney ve kontrol grubunun ön test ve son test toplam puanları incelendiğinde normal dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Bu nedenle uzman görüşüne başvurularak her iki veri grubunun da normal dağıldığı tüm alt probleme yönelik verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın bilimsel etik kurallara uygunluğu için Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan 03.05.2023 tarihli 2023/4-V karar nolu etik kurul onay belgesi alınmıştır. Ayrıca araştırmaya, verilerin toplandığı ilin Milli Eğitim Müdürlüğü (Sayı: E-74083975-605.01-86372003) tarafından uygulama izni verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen nicel bulgular araştırmanın ilk sekiz alt problemi doğrultusunda tablolar halinde verilmiştir. Nitel bulgular ise dokuzuncu alt problemde elde edilen temalar temelinde sırayla sunulmuştur.

Deney-Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Dinlediğini/İzlediğini Anlama Becerisi” Ön Test Puanları ile İlişkili Bulgular

“Deney-kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini/izlediğini anlama becerisi ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Test sonuçlarının analizi için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 1

Deney-Kontrol Grubu Dinlediğini/İzlediğini Anlama Becerisi Ön Test Puanları Bağımsız Örneklem T Testi Değerleri

		N	\bar{X}	SS.	T	Df	P
Ön test	Kontrol	24	66,37	17,58	2,161	23	,036
	Deney	24	56,75	12,91			

Kontrol grubu öğrencilerinin, ön testten aldıkları toplam puanlar ile deney grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t=2,161$, $p<,05$). Grup ortalamaları incelendiğinde kontrol grubu ön test grup ortalamasının $\bar{X}=66,37$ iken ön test deney grup ortalamasının $\bar{X}=56,75$ olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda uygulama öncesinde grupların, dinleme becerilerinin eşit olmadığı ve kontrol grubunun dinlediğini anlama becerisinin deney grubuna göre daha iyi olduğu söylenebilir.

Deney Grubu “Dinlediğini/İzlediğini Anlama Becerisi” Ön Test ve Son Test Puanları ile İlişkili Bulgular

“Deney grubu dinlediğini/izlediğini anlama becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Test sonuçlarının analizi için eşleştirilmiş örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 2

Deney Grubu Dinlediğini/İzlediğini Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Eşleştirilmiş Örneklem T Testi Değerleri

		N	\bar{X}	SS.	T	Df	P
Deney grubu	Ön test	24	56,75	12,91	-5,008	23	,001
	Son test	24	68,42	8,61			

Deney grubu öğrencilerinin, ön testten aldıkları toplam puanlar ile son testten aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t=-5,008$, $p<,05$). Grup ortalamaları değerlendirildiğinde ön test grup ortalamasının $\bar{X}=56,75$ iken son test grup ortalamasının $\bar{X}=68,42$ olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile son test puanları ön test puanlarına göre daha yüksektir. Uygulamalar sonunda deney grubunun dinlediğini anlama becerisinde olumlu yönde bir gelişim olduğu söylenebilir.

Kontrol Grubu “Dinlediğini/İzlediğini Anlama Becerisi” Ön Test ve Son Test Puanları ile İlişkili Bulgular

“Kontrol grubu dinlediğini/izlediğini anlama becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Test sonuçlarının analizi için eşleştirilmiş örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 3

Kontrol Grubu Dinlediğini/İzlediğini Anlama Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Eşleştirilmiş Örneklem T Testi Değerleri

		N	\bar{X}	SS.	T	Df	P
Kontrol grubu	Ön test	24	66,37	17,58	-,254	23	,802
	Son test	24	67,04	18,34			

Kontrol grubu öğrencilerinin, ön testten aldıkları toplam puanlar ile son testten aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t=,254$, $p>,05$). Grup ortalamaları değerlendirildiğinde ön test grup ortalamasının $\bar{X}=66,37$ iken son test grup ortalamasının $\bar{X}=67,04$ olduğu görülmektedir. Uygulamalar sonunda kontrol grubunun dinlediğini anlama becerisi ortalamalarında bir değişim olmamasından dolayı kontrol grubunun dinlediğini anlama becerisinde olumlu yönde bir gelişim olmadığını söylemek mümkündür.

Deney-Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Dinlediğini/İzlediğini Anlama Becerisi” Fark Puanları ile İlişkili Bulgular

“Deney-kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini/izlediğini anlama becerisi fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Test sonuçlarının analizi için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 4

Deney-Kontrol Grubu Dinlediğini/İzlediğini Anlama Becerisi Fark Puanları Bağımsız Örneklem T Testi Değerleri

		N	\bar{X}	SS.	T	Df	P
Son test	Kontrol	24	,67	12,88	-3,131	46	,003
	Deney	24	11,67	11,41			

Kontrol grubu öğrencilerinin, fark puanları ile deney grubu öğrencilerinin fark puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t=-,332$, $p<,05$). Grup ortalamalarına bakıldığında kontrol grubu fark puanının ortalaması $\bar{X}=,67$ iken deney grubu fark puanı ortalaması $\bar{X}=11,67$ olduğu görülmektedir. Uygulamalar sonunda, puanların analizi yapılırken ön test puanları ile ilişkilendirmeler yapılmıştır. Her iki gruptaki bireylerin ilerlemeleri ve ön test- son teste ait değişimlerin karşılaştırılması uygulamanın etkisini daha iyi ortaya koyacağından fark puanları dikkate alınmıştır.

Başlangıçta var olan kontrol grubunun dinlediğini anlama becerisinin deney grubuna göre daha iyi olma durumu uygulamalar sonunda ortadan kalkmış ve deney grubunun gelişimi kontrol grubuna göre son derece artış göstermiştir. Deney grubunda yapılan uygulamaların etkili olduğu söylenebilir.

Deney-Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Konuşma Becerisi” Ön Test Puanları ile İlişkili Bulgular

“Deney-kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Test sonuçlarının analizi için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 5

Deney-Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Ön Test Puanları Bağımsız Örneklem T Testi Değerleri

		N	\bar{X}	SS.	T	Df	P
Ön test	Kontrol	24	42,97	9,92	-,341	23	,735
	Deney	24	43,58	5,58			

Kontrol grubu öğrencilerinin, ön testten aldıkları toplam puanlar ile deney grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t=-,341$, $p>,05$). Grup ortalamaları değerlendirildiğinde kontrol grubu ön test grup ortalamasının $\bar{X}=42,97$ iken deney grup ön test ortalamasının $\bar{X}=43,58$ olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultunda uygulama öncesinde grupların, konuşma becerilerinin eşit oldukları ve benzer başlangıç seviyelerinde oldukları söylenebilir. Konuşma becerilerinde, grupların benzer seviyede oluşu çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından olumlu bir durum sağladığı belirtilebilir.

Deney Grubu “Konuşma Becerisi” Ön Test ve Son Test Puanları ile İlişkili Bulgular

“Deney grubu konuşma becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Test sonuçlarının analizi için eşleştirilmiş örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 6

Deney Grubu Konuşma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Eşleştirilmiş Örneklem T Testi Değerleri

		N	\bar{X}	SS.	T	Df	P
Deney grubu	Ön test	24	43,58	5,58	-17,683	23	,001
	Son test	24	61,92	4,75			

Deney grubu öğrencilerinin, ön testten aldıkları toplam puanlar ile son testten aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t=-17,683$, $p<,05$). Grup ortalamaları değerlendirildiğinde ön test grup ortalamasının $\bar{X}=43,58$ iken son test grup ortalamasının $\bar{X}=61,92$ olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Uygulamalar sonunda deney grubunun konuşma becerisinde olumlu yönde bir gelişim olduğu söylenebilir.

Kontrol Grubu “Konuşma Becerisi” Ön Test ve Son Test Puanları ile İlişkili Bulgular

“Kontrol grubu “konuşma becerisi” ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Test sonuçlarının analizi için eşleştirilmiş örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 7

Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Ön Test- Son Test Testi Puanları Eşleştirilmiş Örneklem T Testi Değerleri

		N	\bar{X}	SS.	T	Df	P
Kontrol grubu	Ön test	24	42,79	9,92	-6,966	23	,001
	Son test	24	51,25	6,92			

Kontrol grubu öğrencilerinin, ön testten aldıkları toplam puanlar ile son testten aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t=-6,966$, $p<,05$). Grup ortalamaları değerlendirildiğinde ön test grup ortalamasının $\bar{X}=42,79$ iken son test grup ortalamasının $\bar{X}=51,25$

olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun konuşma becerisi son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir.

Deney-Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Konuşma Becerisi” Fark Puanları ile İlişkili Bulgular

“Deney-kontrol grubu öğrencilerinin konuşma becerisi fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Test sonuçlarının analizi için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 8

Deney-Kontrol Grubu Konuşma Becerisi Fark Puanları Bağımsız Örneklem T Testi Değerleri

		N	\bar{X}	SS.	T	Df	P
Son test	Kontrol	24	8,46	5,95	-6,185	46	,001
	Deney	24	18,33	5,08			

Kontrol grubu öğrencilerinin, fark puanları ile deney grubu öğrencilerinin fark puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t=-6,185$, $p<,05$). Grup ortalamalarına bakıldığında kontrol grubu fark puanının ortalaması $\bar{X}=8,46$ iken deney grubu fark puanı ortalaması $\bar{X}=18,33$ olduğu görülmektedir. Uygulamalar sonunda puanların analizi yapılırken ön test puanları ile ilişkilendirmeler yapılmıştır. Her iki gruptaki bireylerin ilerlemeleri ve ön test - son teste ait değişimlerin karşılaştırılması, uygulamanın etkisini daha iyi ortaya koyacağından fark puanları dikkate alınmıştır. Bulgulara göre başlangıçta var olan kontrol ve deney grubunun konuşma becerisindeki eşit seviyeler uygulamalar sonunda ortadan kalkmış ve deney grubunun gelişimi kontrol grubuna göre son derece artış göstermiştir. Deney grubunda yapılan uygulamaların etkili olduğu söylenebilir.

Vlog Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Görüşleri ile İlişkili Bulgular

“Vlog uygulamalarına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğrenci görüşlerinin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi için görüşmelerden elde edilen veriler tema, kategori ve kodlara ayrılmıştır. Öğrenciler; K1, K2, K3 şeklinde kodlanmıştır. Elde edilen temalar Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9

Görüşme Formundan Elde Edilen Temalar

Numara	Temalar
1	Vlog Kullanımı Beğenilme Durumu
2	Vlog Kullanımının Faydaları
3	Vlog ile Konuşmanın Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi
4	Dinleme Etkinliklerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi
5	Vlog ile Konuşmanın Türkçe Dersi Başarısına Etkisi
6	Dinleme Etkinliklerinin Türkçe Dersi Başarısına Etkisi
7	Vlog Tabanlı ve Ders Kitabı Tabanlı Türkçe Derslerinin Farklılıkları
8	Vlog Uygulamalarını Diğer Derslerde Kullanma İsteği
9	Öğretmen Olma Varsayımında Vlog Kullanma Durumu
10	Vlog Kullanımına Yönelik Öneriler

Bu temalardan yola çıkarak öğrencilerin, vlog uygulamalarının Türkçe dersinde kullanılmasıyla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan görüşme formuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

Vlog Kullanımı Beğenilme Durumu

Katılımcılara “Türkçe derslerinde vlog kullanımını beğendiniz mi?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin, vlog kullanımı beğenilme durumu teması ile ilgili görüşlerinden elde edilen kategoriler ve kodların dağılımı Tablo 10’da sunulmuştur:

Tablo 10

Vlog Kullanımı Beğenilme Durumu

Kategoriler	Kodlar	N	Katılımcı
Genel Memnuniyet	Beğenme	22	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K23, K24
	Beğenmeme	2	K2, K22

Görüş bildiren öğrencilerden 22 tanesi Türkçe derslerinde vlog kullanımını beğendiğini; 2 tanesi beğenmediğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkçe derslerinde vlog uygulamalarının kullanımını beğendikleri söylenebilir.

Vlog Kullanımının Faydaları

Katılımcılara “Türkçe derslerindeki vlog uygulamalarının size ne tür faydaları oldu? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin, vlog kullanımının faydaları teması ile ilgili görüşlerinden elde edilen kategoriler ve kodların dağılımı Tablo 11’de sunulmuştur:

Tablo 11

Vlog Kullanımının Faydaları

Kategoriler	Kodlar	N	Katılımcı
Akademik Gelişim	Konuşma Becerisi	8	K5, K8, K10, K11, K15, K17, K18, K23
	Dinlediğini Anlama Becerisi	3	K14, K15, K20
	Yeni Bilgi Öğrenimi	6	K4, K6, K9, K12, K13, K19
İlgi ve Katılım	Derse olan ilginin artması	1	K19
Teknolojik ve Dijital Beceriler	Teknoloji kullanma	1	K13
	becerisinin gelişmesi		
	Video düzenleme becerilerinin gelişmesi	2	K13, K18
Sosyal ve Kişisel Gelişim	Özgüvenin artması	13	K1, K3, K5, K7, K8, K9, K10, K12, K16, K17, K18, K21, K24
	Yaratıcılığın artması	1	K6
Vlog Uygulamalarının Faydasının Olmaması	Fayda Görmemek	2	K2, K22

Vlog uygulamalarının faydaları temasına ilişkin görüşlerden elde edilen kodlardan yoğunluk özgüvenin artması (n=13) ve konuşma becerisi (n=8) kodları etrafında toplanmıştır. En az ise derse olan ilginin artması (n=1), teknoloji kullanma becerisinin gelişmesi (n=1), video düzenleme becerilerinin gelişmesi (n=1), yaratıcılığın artması (n=1) kodlarının olduğu görülmektedir. Vlog uygulamalarının bir faydası olmadığını düşünen (n=2) öğrenciler de bulunmaktadır.

Vlog ile Konuşmanın Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi

Katılımcılara “Vlog kullanımı ile konuşmalar yapmanız Türkçe dersine karşı yaklaşımınızı nasıl etkiledi? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin, vlog ile konuşmanın Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi teması ile ilgili görüşlerinden elde edilen kategoriler ve kodların dağılımı Tablo 12’de sunulmuştur:

Tablo 12
Vlog ile Konuşmanın Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi

Kategoriler	Kodlar	N	Katılımcı
Pozitif Etki	Derse olan ilginin artması	8	K1, K3, K9, K16, K18, K19, K20, K23,
	Dersleri daha eğlenceli ve ilgi çekici bulma	2	K12, K15,
Negatif Etki	Vlogların bazı konular için faydalı, bazı konular için faydasız olması	1	K14,
	Vlog kullanımının derse yaklaşımı değiştirmemesi	7	K2, K4, K6, K17, K21, K22, K24

Vlog ile konuşmanın Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi temasına ilişkin görüşlerden elde edilen pozitif etkili kodlardan çoğunluk derse olan ilginin artması (n=8); negatif etkili kodlardan ise vlog kullanımının derse yaklaşımı değiştirmemesi (n=7) kodu etrafında toplanmıştır. Fakat altı öğrenci (K5, K7, K8, K10, K11, K13) tutuma yönelik bir görüş belirtmeyip derslerde vlog ile konuşmalarının kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağladığını belirtmişlerdir.

Dinleme Etkinliklerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi

Katılımcılara “Derslerde kullanılan dinleme etkinlikleri Türkçe dersine karşı yaklaşımınızı nasıl etkiledi? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin, dinleme etkinliklerinin Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi teması ile ilgili görüşlerinden elde edilen kategoriler ve kodların dağılımı Tablo 13’te sunulmuştur:

Tablo 13
Dinleme Etkinliklerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi

Kategoriler	Kodlar	N	Katılımcı
Pozitif Etki	Derse olan ilginin artması	15	K1, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K17, K18, K20, K24
	Öğrenme motivasyonunun artması	2	K3, K16
Negatif Etki	Dinleme etkinliklerinin derse yaklaşımı değiştirmemesi	4	K2, K6, K22, K23

Dinleme etkinliklerinin Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi temasına ilişkin görüşlerden elde edilen pozitif etkili kodlardan çoğunluk derse olan ilginin artması (n=15) kodu etrafında toplanmıştır. Fakat üç öğrenci (K21, K11, K19) tutuma yönelik bir görüş belirtmeyip derslerde dinleme etkinliklerinin kullanımının kendilerini daha iyi ifade etmelerini veya daha iyi dinleyebilmeyi sağladığını belirtmişlerdir.

Vlog ile Konuşmanın Türkçe Dersi Başarısına Etkisi

Katılımcılara “Vlog kullanımı ile konuşmalar yapmanız Türkçe dersindeki başarınızı nasıl etkiledi? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin, vlog ile konuşmanın Türkçe dersi başarısına etkisi teması ile ilgili görüşlerinden elde edilen kategoriler ve kodların dağılımı Tablo 14’te sunulmuştur:

Tablo14
Vlog ile Konuşmanın Türkçe Dersi Başarısına Etkisi

Kategoriler	Kodlar	N	Katılımcı
Pozitif Etki	Konuşma becerilerinin gelişmesi	6	K3, K8, K9, K12, K13, K14
	Dinleme ve anlama becerilerinin artması	1	K18
	Sınav ve değerlendirmelerde	12	K1, K4, K5, K7, K10, K11, K15,

	daha iyi performans gösterme		K16, K17, K19, K20, K23
Negatif Etki	Vlog kullanımının ders başarısını etkilememesi	5	K2, K6, K21, K22, K24

Vlog ile konuşmanın Türkçe dersi başarısına etkisi temasına ilişkin görüşlerden elde edilen kodlardan yoğunluk sınav ve değerlendirmelerde daha iyi performans gösterme (n=12) kodu etrafında toplanmıştır. En az ise dinleme ve anlama becerilerinin artması (n=1) kodudur. Vlog kullanımının ders başarısını etkilemediğini düşünen (n=5) öğrenciler de bulunmaktadır.

Dinleme Etkinliklerinin Türkçe Dersi Başarısına Etkisi

Katılımcılara “Derslerde kullanılan dinleme etkinlikleri Türkçe dersindeki başarınızı nasıl etkiledi? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin, dinleme etkinliklerinin Türkçe dersi başarısına etkisi teması ile ilgili görüşlerinden elde edilen kategoriler ve kodların dağılımı Tablo 15’te sunulmuştur:

Tablo 15

Dinleme Etkinliklerinin Türkçe Dersi Başarısına Etkisi

Kategoriler	Kodlar	N	Katılımcı
Pozitif Etki	Dinleme ve anlama becerilerinin artması	2	K7, K8,
	Sınav ve değerlendirmelerde daha iyi performans gösterme	18	K1, K3, K4, K5, K6, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K24
Negatif Etki	Dinleme etkinliklerinin ders başarısını etkilememesi	4	K2, K21, K22, K23

Dinleme etkinliklerinin Türkçe dersi başarısına etkisi temasına ilişkin görüşlerden elde edilen kodlardan çoğunluğun sınav ve değerlendirmelerde daha iyi performans gösterme (n=18) kodu etrafında toplandığı görülmektedir. En az ise dinleme ve anlama becerilerinin artması (n=2) kodudur. Dinleme etkinliklerinin ders başarısını etkilemediğini düşünen (n=4) öğrenciler de bulunmaktadır.

Vlog Tabanlı ve Ders Kitabı Tabanlı Türkçe Derslerinin Farklılıkları

Katılımcılara “Vlog kullanımıyla işlenen Türkçe dersi ile ders kitapları doğrultusunda işlenen Türkçe dersi arasında ne tür farklılıkların olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin, vlog tabanlı ve ders kitabı tabanlı Türkçe derslerinin farklılıkları teması ile ilgili görüşlerinden elde edilen kategoriler ve kodların dağılımı Tablo 16’da sunulmuştur:

Tablo 16

Vlog Tabanlı ve Ders Kitabı Tabanlı Türkçe Derslerinin Farklılıkları

Kategoriler	Kodlar	N	Katılımcı
Öğrenme ve Anlama	Vlog hazırlarken öğrenme	2	K9, K15,
	Detay ve ayrıntı düzeyi	1	K8,
Motivasyon ve İlgi	Derslerin eğlenceli hale gelmesi	8	K3, K5, K11, K12, K14, K17, K21, K22,
	Öğrencilerin derse olan ilgisi	3	K12, K14, K23
Teknolojik ve Dijital Beceri	Dijital içerik paylaşım ve sosyal medya kullanımı	1	K1
	Online öğrenme ortamı	2	K1, K4
Öğretim Yöntemleri	Vlog ve ders kitabı farklılığı	3	K2, K4, K10
	Akıllı tahta kullanımının dezavantajları	1	K10
Bilgi Kaynakları Etkinliği	Vloglarda sınıf arkadaşından, standart derslerde öğretmenden öğrenme	1	K16

Öğrenme Materyallerinin Etkinliği	Vlogların akılda kalıcılığının fazlalığı	1	K18
	Vloglarda Bilgi Çeşitliliği Fazlalığı	1	K20
Farklılığın Olmaması	Fark yok	5	K6, K7, K13, K19, K24

Vlog tabanlı ve ders kitabı tabanlı Türkçe derslerinin farklılıkları temasına ilişkin görüşlerden elde edilen kodlardan çoğunluğun derslerin eğlenceli hale gelmesi (n=8) kodunda olduğu görülmektedir. En az ise detay ve ayrıntı düzeyi (n=1), akıllı tahta kullanımının dezavantajları (n=1), vloglarda sınıf arkadaşından, standart derslerde öğretmenden öğrenme (n=1), vlogların akılda kalıcılığının fazlalığı (n=1), vloglarda bilgi çeşitliliği (n=1) kodlarının olduğu görülmektedir. Vlog tabanlı ve ders kitabı tabanlı dersler arasında bir farklılık olmadığını düşünen (n=5) öğrenciler de bulunmaktadır.

Vlog Uygulamalarını Diğer Derslerde Kullanma İsteği

Katılımcılara “Vlog uygulamalarının diğer derslerde de kullanılmasını ister misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin, vlog uygulamalarını diğer derslerde kullanma isteği teması ile ilgili görüşlerinden elde edilen kategoriler ve kodların dağılımı Tablo 17’de sunulmuştur:

Tablo 17

Vlog Uygulamalarını Diğer Derslerde Kullanma İsteği

Kategoriler	Kodlar	N	Katılımcı
Diğer Derslerde Vlog Kullanımı	Evet	19	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K12, K13, K14, K15, K17, K18, K19, K20, K22, K23, K24
	Hayır	5	K7, K10, K11, K16, K21

Vlog uygulamalarının diğer derslerde kullanma isteği temasına ilişkin görüşlerden elde edilen verilere bakıldığında 19 öğrencinin diğer derslerde kullanılmasını istediğini; 5 öğrencinin ise kullanılmasını istemediğini ifade etmiştir.

Öğretmen Olma Varsayımında Vlog Kullanma Durumu

Katılımcılara “Eğer siz de bir öğretmen olsaydınız öğrencilerinize ilgili derse yönelik olarak vlog kullanımına başvurur muydunuz? Niçin?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin, öğretmen olma varsayımında vlog kullanma durumu teması ile ilgili görüşlerinden elde edilen kategoriler ve kodların dağılımı Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretmen Olma Varsayımında Vlog Kullanma Durumu

Kategoriler	Kodlar	N	Katılımcı
Evet	Öğrencinin özgüven artışı sağlama	4	K3, K17, K18, K21
	Öğrencinin sanal öğrenme ortamını deneyimlemesi	1	K2,
	Öğrencinin yeni bilgiler öğrenmesi	1	K4
	Dersin eğlenceli olması için	3	K9, K12, K23
	Derste farklı bir yöntem kullanmak için	1	K11
	Öğrencinin konuşma becerisinin gelişimini sağlama	2	K13, K17
Hayır	Öğrencinin sınav ve değerlendirmelerde daha iyi performans göstermesi için	2	K18, K19
	Öğrenciye fayda sağladığı için	8	K1, K5, K8, K14, K15, K16, K20, K24

Öğrencilerin dinlememesi	2	K7, K10
Gerek olmaması	2	K6, K22

Öğretmen olma varsayımında vlog kullanma durumu temasına ilişkin görüşlerden elde edilen verilerden evet kategorinde yer alan öğrenciye fayda sağladığı (n=8) kodunda yoğunluk olduğu görülmektedir. En az ise öğrencinin sanal öğrenme ortamını deneyimlemesi (n=1), öğrencinin yeni bilgiler öğrenmesi (n=1), derste farklı bir yöntem kullanmak için (n=1) kodlarının olduğu görülmektedir. Öğretmen olma varsayımında derslerde vlog kullanımına öğrencilerin dinlememesinden (n=2) ve gerek olmamasından (n=2) kaynaklı başvurmayacağını belirten öğrenciler de bulunmaktadır.

Vlog Kullanımına Yönelik Öneriler

Katılımcılara “Derslerde vlog kullanımı ile ilgili önerileriniz var mı? sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin, vlog kullanımına yönelik öneriler teması ile ilgili görüşlerinden elde edilen kategoriler ve kodların dağılımı Tablo 19’da sunulmuştur:

Tablo 19

Vlog Kullanımına Yönelik Öneriler

Kategoriler	Kodlar	N	Katılımcı
Var	Günlük yaptıklarımızı anlatabiliriz	2	K2, K9,
	Her sınıfta uygulanmalı	1	K3,
	Konu seçimi rastgele yerine öğrencinin kendi seçimiyle uygulanmalı	2	K10, K11
	Daha eğlenceli olabilir	1	K1,
	Daha profesyonel mekânlarda çekilebilir	1	K13
	Daha sık uygulanabilir	2	K14, K16
	Tüm derslerde uygulanmalı	1	K18
	Vlog uygulamaları için ayrı bir ders olabilir	1	K19
Yok	Bu şekliyle kalmalı	1	K5
	Önerim yok	12	K4, K6, K7, K8, K12, K15, K17, K20, K21, K22, K23, K24

Tablo 19 incelendiğinde vlog kullanımına yönelik öneriler temasına ilişkin 11 öğrenci öneride bulunurken 12 öğrenci önerisinin olmadığını ifade etmiştir. Öneride bulunan öğrencilerin 8 farklı kodda öneri sunduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sürecinde ön test, son test, görüşme ve ders gözlem formlarından elde edilen veriler bütüncül olarak ele alınmıştır. Dinleme becerisinde, kontrol grubu öğrencilerinin fark puanları ile deney grubu öğrencilerinin fark puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t=-,332$, $p<,05$). Grup ortalamalarına bakıldığında kontrol grubu fark puanının ortalaması $\bar{X} =,67$ iken deney grubu fark puanı ortalaması $\bar{X} =11,67$ olduğu saptanmıştır. Dinleme becerisinde deney grubunun ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasına göre daha fazla artış gösterdiği söylenebilir. Başlangıçta var olan kontrol grubunun dinlediğini anlama becerisinin deney grubuna göre daha iyi olma durumu, uygulamalar sonunda ortadan kalkmış ve deney grubunun gelişimi kontrol grubuna göre daha fazla artış göstermiştir.

Konuşma becerisinde, kontrol grubu öğrencilerinin fark puanları ile deney grubu öğrencilerinin fark puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t=-6,185$, $p<,05$). Grup ortalamalarına bakıldığında kontrol grubu fark puanının ortalaması $\bar{X}=8,46$ iken deney grubu fark

puanı ortalamasının $\bar{X} = 18,33$ olduğu görülmüştür. Deney grubunun ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasına göre oldukça fazla artış göstermiştir. Bu doğrultuda, vlog kullanımının konuşma becerisi üzerinde olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Nitel veriler sonucunda ise öğrencilerin 22'sinin Türkçe derslerinde vlog kullanımını beğendiği ve faydalı bulduğu tespit edilmiştir. Buna ilişkin gerek ön test ve son test arasındaki artış gerekse öğrencilerin yaklaşık %91,67'sinin vlog uygulamalarının faydalı olduğunu belirtmeleri vlog uygulamalarının, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerisini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Wulanjani (2017) de çalışmasında vlogların; öğrencilerin konuşma dersinde aktif olmalarına yardımcı olduğunu, öğrencilerin konuşma dersine katılma isteklerini artırdığını, öğrencilerin konuşma konusunda kendilerini motive etme becerilerini geliştirdiğini, öğrencilerin konuşma dersine rahatça katılmalarını sağladığını ve öğrencileri eleştirel düşünmeye zorladığını belirtmiştir.

Ayrıca hem vlog ile konuşmanın Türkçe dersine yönelik tutuma hem de dinleme etkinliklerinin Türkçe dersine yönelik tutuma etkisine ilişkin görüşlerden öğrencilerin, pozitif etkiye ilişkin yanıtlarının çoğunlukla derse olan ilgiyi artırdığı yönünde olduğu görülmüştür. Hem vlog ile konuşmanın Türkçe dersi başarısına etkisine hem de dinleme etkinliklerinin Türkçe dersi başarısına etkisine yönelik görüşlerden öğrencilerin, sınav ve değerlendirmelerde daha iyi performans göstermelerini sağladığını belirttikleri görülmüştür.

Vlog tabanlı ve ders kitabı tabanlı Türkçe derslerinin farklılıklarına ilişkin görüşlerden çoğunun, vlogların dersleri eğlenceli hale getirmesi yönünde farklılık taşıdığı olarak belirtilmiştir. 19 öğrencinin de vlog uygulamalarının diğer derslerde kullanılmasını istediği saptanmıştır. Öğretmen olma varsayımında ise vlog kullanmayı tercih eden öğrencilerin yoğunlukta olduğu ve bu öğrencilerin; öğrencinin sanal öğrenme ortamını deneyimlemesi, derste farklı bir yöntem kullanması, öğrencinin yeni bilgiler öğrenmesi gibi sebepler sundukları görülmüştür.

Valimbo ve Hartati (2018) de yedinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada konuşma testini ve anketi, yapılan görüşmelerle destekleyerek öğrencilerin motive olduklarını ve vlog kullanarak konuşma becerilerini geliştirmekten mutlu olduklarını tespit etmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin, vlog ile konuşmalar yapmalarının ve kullanılan dinleme etkinliklerinin Türkçe dersindeki başarıyı artırdığına yönelik nicel bulguların ve nitel bulguların birbiriyle uyuşmakta olduğu söylenebilir. Araştırma bulgusunu destekleyen bir başka araştırma da Rahmawati, Harmanto ve Indriastuti (2018) tarafından yürütülen ve konuşma dersinde vlog uygulamasının başarılı olduğunu ortaya koyan çalışmadır. Vlogların, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin aktifliği ve ilgisi, konuşma pratiğinde daha aktif ve özgüvenli olmalarını sağladığı belirtilmiştir. Wulandari (2019) ise Instagram Vlog'unun temel düzeyde bir konuşma sınıfına uygulanmasının; öğrencilerin telaffuz, akıcılık, kelime bilgisi, sözdizimi ve hedef dilin genel kullanımını açısından konuşma yeterliliklerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Lestari (2019) de çalışmasında YouTube vlogunun, sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dinleme becerilerini geliştirip geliştiremeyeceğini bulmayı amaçlayarak öğrencilerin, dinleme becerilerinde gelişme olduğunu tespit etmiştir.

Elde edilen benzer sonuçlardan yola çıkarak vlog uygulamalarının, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerisine fayda sağlayan bir araç olduğunu belirtmek mümkündür. Dinleme ve konuşma becerileri birbirleriyle sıkı sıkıya ilişkili iki beceri olduğu için konuşma becerisinde kullanılan vlog uygulamaları aynı zamanda dinleme becerisini; dinleme becerisinde kullanılan etkinlikler de konuşma becerisini etkilediği söylenebilir. Çalışmanın nicel ve nitel bulgularına göre, vlogların dinleme ve konuşma becerisinin gelişiminde kullanılabilecek bir medya aracı olabileceği sonucu çıkarılabilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda; Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisini ve konuşma becerisini geliştirmede, derse yönelik yaklaşımlarını olumlu yönde değiştirmek için, derslerinde vlog uygulamalarına yer vermeleri ve vlog uygulamalarını kullanmaları öğrencilere katkı sağlayabilir. Türkçe ders kitaplarında dinleme ve konuşma etkinlikleri arasında vloglara ilişkin etkinliklere de yer

verilebilir. Öğretmenlerle vlogları tanıtıcı etkinlikler gerçekleştirilebilir. Yazma becerisinin gelişimi araştırmalarında da vlog uygulamalarına başvurulabilir. Farklı sınıf düzeylerinde vlog uygulamalarına yönelik çalışmalar yapılabilir. Farklı derslerde de vlog uygulamalarına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Teşekkür ve Açıklama: Tez sürecine katkı sağlayan değerli jüri üyelerimize ve uzman görüşü aldığımız değerli hocalarımıza teşekkür ederiz. Bu araştırma, yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Aydeniz, S. ve Haydaroğlu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Yirmi sekizinci baskı). Ankara: Pegem.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap (Eserin orijinali 1994'te yayımlandı).
- Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research* (First edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Doğan, Y. (2013). *Dinleme eğitimi* (Üçüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, A. (2012). *Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gao, W., Tian, Y., Huang, T. ve Yang, Q. (2010). Vlogging: a survey of videoblogging technology on the web. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 42(4), 1-57.
- İşcan, A. (2007). Dil ve ana dil olarak türkçe üzerine. *Erciyes Dergisi*, (30), 5-6.
- Kılınç, K. (2015). *Aktif öğrenme tekniklerinin 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology* (First edition). Sage: Beverly Hills.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 287-309.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 283-298.
- Lestari, J. A. (2019a). The use of Youtube vlog to improve the students' listening skill of MTs Samarinda. *Tarbiyah Wa Ta'lim: Jurnal Penelitian Pendidikan dan Pembelajaran*, 6(1), 35-45.

- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.
- Mandasari, B. and Aminatun, D. (2020). Improving students' speaking performance through vlog. *English Education: Journal of English Teaching and Research*, 5(2), 136–142.
- Nalıncı, A. N. (2000). *Avrupa birliğine tam üyelik yolunda başarının anahtarı: yeniden yapılanma* (Birinci baskı). Ankara: Ümit Yay.
- Rahmawati, A., Harmanto, B. and Indriastuti, N. R. (2018). The use of vlogging to improve the students' speaking skill. *Edupedia*, 2(1), 87– 95.
- Sevim, O. ve Turan, L. (2017). Drama etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 1-13.
- Temizyürek, F. Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. (Birinci baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Valimbo, I. A. and Hartati, E. (2018). Vlog to improve students speaking skill: a classroom action research. *KoPeN: Konferensi Pendidikan Nasional*, 1(1), 91-97.
- Wulandari, M. (2019). Improving EFL learners speaking proficiency through Instagram vlog. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 22(1), 111-125.
- Wulanjani, C. W. A. A. N. (2017). The Roles of ted talks and vlog in speaking class: students' perspectiveness. *TRANSFORMASI*, 13(1), 47-52.

Extended Abstract

Introduction

Considering that there is no listening without speaking, it is striking how important speaking is for human beings. Therefore, it is possible to acquire a good oral comprehension skill by practicing listening and speaking education and activities together (Temizyürek, Erdem, & Temizkan, 2007). Developments in technology have led to the widespread use of computers, the internet and other communication tools, which has changed the areas of use of basic language skills. Therefore, it can be said that the use of these tools as materials in Turkish lessons will help students both establish parallels with their real lives and improve their language skills (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010).

Since students are intertwined with technology both at school and outside of school, listening and speaking skills can be improved with vlogs. In this study, it was aimed to prepare vlogs by 7th grade middle school students in Turkish lessons and to improve their listening and speaking skills by using these vlogs.

Method

An explanatory mixed design was used in the study. The mixed research model is defined as a model in which quantitative and qualitative research approaches are used together). In the quantitative phase of the mixed research method, since it was not possible to re-group the seventh grade students in the school where the application was made, the pretest-posttest control group experimental model was used. The study group consisted of 48 students attending the 7th grade in a state secondary school with a medium level socio-economic quality in Efeler district of Aydın province in the spring semester of the 2023-2024 academic year. In the process of collecting quantitative data, "Listening Comprehension Achievement Test (LCAT)" and "Speaking Skill Assessment Form (SSAF)" were used. "Opinion Form for Vlog Applications (VUYGAF)" was used to collect qualitative data. Quantitative data were analyzed using the SPSS 25 program. The data obtained through semi-structured interviews were transcribed and content analysis was used.

Findings

Shapiro-Wilk test was applied since the experimental and control group students were less than thirty. When the pre-test and post-test total scores of the experimental and control groups in both listening and speaking skills were examined, it was seen that they were normally distributed. For this reason, it was decided to use parametric tests in the analysis of the data for all sub-problems in which both data groups were normally distributed. It was determined that there was a significant difference between the difference scores of the control group students and the difference scores of the experimental group students in listening/watching comprehension skills. Looking at the group averages, it is seen that the average difference score of the control group was $\bar{X} = 6,67$, while the average difference score of the experimental group was $\bar{X} = 11,67$. At the end of the applications, associations were made with the pre-test scores while analyzing the scores. Since the progress of the individuals in both groups and the comparison of the changes in the pre-test and post-test will better reveal the effect of the application, the difference scores were taken into consideration.

In speaking skills, the difference scores of the control group students were correlated with the difference scores. It was determined that there was a significant difference between the difference scores of the experimental group students. Looking at the group averages, it is seen that the average difference score of the control group was $\bar{X} = 8,46$, while the average difference score of the experimental group was $\bar{X} = 18,33$. While analyzing the scores at the end of the applications, associations were made with the pre-test scores. Since the progress of the individuals in both groups and the comparison of the changes in the pre-test and post-test will better reveal the effect of the application, the difference scores were taken into consideration. The equal levels in the speaking skills

of the control and experimental groups, which existed at the beginning, disappeared at the end of the applications and the development of the experimental group increased significantly compared to the control group. It can be said that the practices in the experimental group were effective. When the interviews were examined, it was determined that 22 of the students liked and found the use of vlogs in Turkish lessons useful. Among the opinions regarding the effect of both speaking with vlogs on attitude towards Turkish lesson and the effect of listening activities on attitude towards Turkish lesson, it was seen that the students' responses regarding the positive effect were mostly in the direction of increasing interest in the lesson. Among the opinions on the effect of both speaking with vlogs on Turkish lesson achievement and the effect of listening activities on Turkish lesson achievement, it was seen that the students stated that it enabled them to perform better in exams and evaluations. Among the opinions on the differences between vlog-based and textbook-based Turkish lessons, most of the students stated that vlogs make the lessons more fun. It was also observed that 19 students wanted vlog applications to be used in other courses.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In listening skills, there was a significant difference between the difference scores of the control group students and the difference scores of the experimental group students. In speaking skill, there was a significant difference between the difference scores of the control group students and the difference scores of the experimental group students. In this direction, it can be said that the use of vlogs has a positive effect on speaking skills. In this regard, it is possible to say that both the increase between the pre-test and post-test and the fact that approximately 91.67% of the students stated that the vlog applications were useful, it is possible to say that vlog applications improve students' listening and speaking skills. Wulanjani (2017) also stated in his study that vlogs help students to be active in speaking lessons, increase students' willingness to participate in speaking lessons, improve students' ability to motivate themselves to speak, enable students to participate comfortably in speaking lessons, and force students to think critically.

In addition, among the opinions on the effect of both speaking with vlogs on attitude towards Turkish lesson and the effect of listening activities on attitude towards Turkish lesson, it was seen that the students' responses regarding the positive effect were mostly in the direction of increasing interest in the lesson. Among the opinions on the effect of both speaking with vlogs on Turkish lesson achievement and the effect of listening activities on Turkish lesson achievement, it was seen that the students stated that it enabled them to perform better in exams and evaluations. Most of the opinions regarding the differences between vlog-based and textbook-based Turkish lessons were stated to be that vlogs make the lessons fun.

Lestari (2019) also aimed to find out whether YouTube vlogs could improve eighth grade students' English listening skills and found that students' listening skills improved. According to the quantitative and qualitative findings of the study, it can be concluded that vlogs can be a media tool that can be used in the development of listening and speaking skills. In line with these results; Turkish teachers should include vlog applications in their lessons in order to improve listening and speaking skills and to increase their approaches towards the lesson in a positive way, and using vlog applications can contribute to students. Activities related to vlogs can be included in listening and speaking activities in Turkish textbooks.

Türkiye’de Zihinsel Yetersizlik Alanına İlişkin Son Yönelimler: Doktora Tezleri Üzerinden Bir İnceleme

Deniz AKDAL
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
deniz.akdal@ahievran.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-9272-3422

Derleme Makale

DOI: 10.31592/aeusbed.1539685

Geliş Tarihi: 27.08.2024

Revize Tarihi: 30.09.2024

Kabul Tarihi: 27.11.2024

Atf Bilgisi

Akdal, D. (2024). Türkiye’de zihinsel yetersizlik alanına ilişkin son yönelimler: Doktora tezleri üzerinden bir inceleme. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 839-854.

ÖZ

Bu çalışma, Türkiye’de zihinsel yetersizlik alanına ilişkin doktora tezlerinin sistematik bir incelemesini sunmaktadır. Araştırma kapsamında 29 doktora tezi içerik analizine tabi tutularak, bu alanda yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı, konu başlıkları, çalıştıkları alanlar, kullanılan yöntemler, veri toplama araçları ve örneklem büyüklüklerine göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda, zihinsel yetersizlik alanına ilişkin yazılan tezlerin sayılarının gittikçe arttığı görülmektedir. Artışın nedenlerine bakıldığında zihinsel yetersizlik alanındaki farkındalığın artması ve üniversitelerdeki doktora programlarının sayısındaki artışla bağlantılı olduğunu göstermektedir. Ayrıca zihinsel yetersizlik alanında bilimsel araştırmaların giderek artması yeni ve farklı alanlarda çalışılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çalışmaların büyük çoğunluğu, zihinsel yetersizliği olan çocukların kavram ve beceri öğretimlerine odaklanmıştır. Kavram ve beceri öğretimleri zihinsel yetersizliği olan çocukların yaşamları devam ettirmeleri ve akademik alanda gelişimlerini sağlamaları açısından önemli görülmektedir. Yöntem olarak en yaygın kullanılan yaklaşım nicel ve tek denekli araştırmalar zihinsel yetersizlik alanına ilişkin çalışmaların yöntem kısımlarını oluşturmaktadır. Bu durum, zihinsel yetersizlik alanının doğası gereği bireyselleştirilmiş eğitimlerle yürütülen çalışmaların yaygın olduğunu göstermektedir. Ayrıca, verilerin toplanmasında genellikle ölçekler ve formlar gibi objektif araçlar tercih edilmiştir. Bu araştırma, zihinsel yetersizlik alanında yapılan doktora tezlerinin genel bir profilini sunarak, gelecekteki araştırmalar ve uygulamalar için önemli bir referans niteliği taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel Yetersizlik, zihinsel yetersizlik eğitimi, derleme.

Recent Trends in the Field of Intellectual Disability in Turkey: A Systematic Review

ABSTRACT

This study presents a systematic review of doctoral theses in the field of intellectual disability in Turkey. Within the scope of the research, 29 doctoral theses were subjected to content analysis and examined according to the distribution of studies in this field according to years, subject headings, fields of study, methods used, data collection tools, and sample sizes. As a result of the analysis, it is seen that the number of theses written in the field of intellectual disability has increased gradually. When the reasons for the increase are examined, it is seen that it is related to the rise in awareness of intellectual disability and the number of doctoral programs in universities. In addition, the increasing number of scientific researchers in the field of intellectual disability reveals the need to work in new and different fields. The vast majority of studies have focused on teaching concepts and skills to children with intellectual disabilities. Concept and skill teaching is considered important for children with intellectual disabilities to continue their lives and to ensure their development in the academic field. The most widely used approach as a method is quantitative and single-subject studies constitute the methodological parts of the studies related to the field of intellectual disability. This situation shows that studies conducted with individualized education are common due to the nature of intellectual disability. In addition, objective tools such as scales and forms are generally used to collect data.

Keywords: Intellectual disability, intellectual disability education, review.

Giriş

Ülkemizde zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim süreçlerine bakıldığında; yasal uygulamalar, öğrencilerin eğitim süreçlerindeki ortamlarına ilişkin düzenlemeler, eğitim süreçleri içerisinde uygulanan ve oluşturulan programlar, materyaller ve uygulayıcılar gibi birçok farklı alanda

çalışmalar ve iyileştirmeler yapılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Özakün, 2024; Yazıcıoğlu, 2018). Örneğin, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimlerinin yanında farklılaştırma, zenginleştirme kavramları da eğitim süreçlerine dahil olmaya başladığı görülmektedir (Çitil, 2018). Bu gelişmeler ve iyileştirme süreçlerinde özel gereksinimli bireyler içersinde önemli bir yere sahip olan zihinsel yetersizlik alanı birçok çocuğu ve aileyi etkilemektedir. Zihinsel yetersizlik alanına ilişkin yapılan bilimsel çalışmalar uygulama süreçlerinin kalitesini arttırmak, varolan alanyazın bilgi birikimini arttırmak açısından da önemlidir.

Dünya genelinde zihinsel yetersizlik alanına ilişkin ilk çalışmalara bakıldığında 16. Yüzyıl olmasına rağmen araştırmalar daha eski yıllara ait olduğunu da göstermektedir (Richards, Brady ve Taylor, 2024). İlk dönem çalışmalardan günümüze zaman yaklaştıkça yerini bilimsel çalışmalar almaya başlamıştır. Genetik çalışmaların büyük bir çoğunluğu 1980’li yıllardan sonra hızlanmaya başlamıştır ve zihinsel yetersizliğin genetik faktörleri araştırılmaya başlamıştır (Eripek ve Vuran, 2008). 1900 yılların başlarında zeka testlerinin kullanılması ile zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimlerine yönelik çalışmaların başladığıda görülmektedir. Bu durum zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitim ile birlikte zekalarının geliştirilebileceğini ortaya koymaya başlamıştır (Bayley, 1949; Skeel ve Dye, 1939). Zihinsel yetersizliği olan çocukların zeka performanslarının artırılabilirliği görüşü eğitim programlarının hazırlanmasına öncülük etmiştir ve 1950-2008 yılları arasında özel eğitim hizmetleri yaygınlaşmaya başlamıştır (Eripek ve Vuran, 2008). Eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi beraberinde kanıt temelli uygulamaların geliştirilmesine ve yasaların düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Ülkemizde ise zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimine ilişkin ilk çabalar Millî Eğitim Bakanlığının (MEB, 1952) çocukları eşit şartlarda okula alması kararı ile ve üniversitelerin özel eğitim bölümlerinin kurulmasıyla başlamaktadır (Aksoy ve Şafak, 2020). 573 Sayılı Özel Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (Diken, 2017) ve 2006 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018) ile yasal düzenlemeler oluşturulmuş ve işleyiş süreçleri netleşmeye başlamıştır.

Bu gelişmeler sürecinde zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimlerinde önemli bir yere sahip olan aileler kişisel, ekonomik ve sosyal alanlarda yaşam boyu etkilenmektedir. Okullarda verilen eğitimlerin belirli bir süre içerisinde olması ve çocukların yaşamlarının büyük çoğunluğunu aileleri ile geçirmeleri aile eğitimlerinin gerekliliğini arttırmıştır (Diken, Topbaş ve Diken, 2009). Zihinsel yetersizliği olan çocukların ailelerin alan bilgisine ilişkin gelişimleri çocukların beceri öğrenmelerinde ve bu becerilerini kalıcı hale getirmelerinde önemlidir (Doğan, 2015). Ailelerin çocuklarını erken fark etmeleri, erken dönemde müdahale programlarına dahil etmeleri, uzmanlık gereken durumlarda uzmanlara yönlendirmeleri ve uzmanlar ile iş birliği içinde çalışmaları, sürekli destek almaları ve kabullenmelerinin kolaylaşması ailelere sunulan eğitim programlarından faydalanmaları, aile bilgilendirmeleri, yasal düzenlemeler ile aileler eğitim süreçlerini daha olumlu yürütebilmektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitiminde aileler, çocuğun eğitimi ve çocuğun gelişim sürecinde merkezi bir role sahiptir (Gürhopur ve Dalgıç, 2017). Erken tanıdan sürekli desteğe, eğitimcilerle iş birliğinden toplumsal farkındalık oluşturma ve toplum içinde desteklerin sürdürülebilmesinin sağlanmasına kadar birçok alanda ailenin katkıları, çocuğun potansiyelini en üst düzeye çıkarmada ve yaşam kalitesini arttırmada belirleyici olmaktadır. Bu nedenle, ailelerin bu süreçte etkin bir şekilde yer alması ve desteklenmesi, çocukların eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda eğitim süreçlerinde uygulanan yöntemler etkili bir öğretim süreci oluşturabilmek için kullanılmaktadır. Yapılan çalışmalar zihinsel yetersizliği olan çocukların farklı şekilde öğrendiğini ve farklı yöntemlerin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Özak, 2017; Yazıcıoğlu ve Kızılaslan, 2021). Öğretimde etkililik bir çocuğun daha önceden yapamadığı bir davranışı veya beceri bir öğretim sürecinin sonunda yapabilir hale gelmesi olarak tanımlanmaktadır (Güldenöglü, 2008). Bu açıdan bakıldığında zihinsel yetersizliği olan çocukların akademik ve günlük yaşam becerilerini kazanmalarında kullanılan yöntem ve teknikler önemli bir unsur oluşturmaktadır. Uygulanan yöntemlerin doğru ve sistematik şekilde uygulanması becerilerin daha düzenli edinimini ve çocukların becerilerde yüksek performans sergilemelerini sağlamaktadır. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan çocuklarda yapılan öğretimin amacı bu çocukları topluma daha bağımsız bireyler olarak hazırlamak, var olan durumlarından daha kaliteli bir yaşam standardına

erişmelerini sağlamak içindir. Bunun için kullanılan ve uygulanan etkili öğretimler okulun dışında da kullanılması çocukların davranışlarında değişikliğe yol açacaktır.

Zihinsel yetersizlik alanına genel olarak bakıldığında zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitim süreçlerinde birçok faktör etkili olmaktadır. Etkili olabilecek faktörlerin son dönemlerde nasıl değiştiğinin tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Zihinsel yetersizlik alanına ilişkin mevcut bilgilerin toplanması ve bu bilgilerin organize edilmesi derleme çalışmalarının var olan alanyazındaki bilgileri bir araya getirmesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca sistematik şekilde sunumunu kolaylaştırmaktadır. Bu durum zihinsel yetersizlik alanına ilişkin araştırmacılar ve uygulayıcıların daha hızlı ve kapsamlı bir bakış açısıyla çalışmalarını incelemelerine olanak sağlamaktadır. Ayrıca bu çalışma sonucu zihinsel yetersizlik alanına ilişkin alan yazında daha önceden çalışılmamış veya çalışılması gereken konuların belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte politika geliştiricilerinin net ve etkili bir şekilde alana ilişkin planlamak istedikleri ve yapmak istenenlerin uygun şekilde ilerlemesine katkı sağlamaktadır. Zihinsel yetersizlik alanına ilişkin kullanılan yöntemlerin, aile eğitim programlarının, yasaların ve bunlara benzer öğelerin hangisinin daha etkili olduğunun genel bir bakış açısı ile ortaya konmasında ve zihinsel yetersizliği olan çocuklar üzerinde yapılan hangi çalışmaların beceriler üzerinde daha etkili olduğu ve kalıcı hale getirildiği sistematik çalışmalarla bütüncül bir bakış sağlamaktadır. Bu nedenlerle, zihinsel yetersizlik alanında yapılan bu derleme çalışması hem akademik hem de eğitim süreçlerine yol gösterici olması açısından büyük bir değere sahiptir.

Türkiye’de yapılan zihinsel yetersizlik alanına ilişkin doktora tezlerinin çeşitli değişkenler aracılığı ile incelenmesi amacıyla bu çalışmada, Ulusal tez merkezinde yayımlanmış doktora tezlerinin çeşitli değişkenler dikkate alınarak zihinsel yetersizlik alanına ilişkin genel bir bakış açısı oluşturmak amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar incelenmiştir.

1. Tezlerin yıllarına göre dağılımı nasıldır?
2. Tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır?
3. Tezlerin zihinsel yetersizlik çalıştıkları alana ilişkin dağılımı nasıldır?
4. Tezlerin kullanılan yöntemlere göre dağılımı nasıldır?
5. Tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
6. Tezlerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın kapsamını yurt içinde yapılan zihinsel yetersizlik alanına yönelik gerçekleştirilmiş doktora tezlerinin nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yoluyla incelenmesi oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında ülkemizde zihinsel yetersizlik alanına yönelik çalışmalar yıl sınırı kullanılmadan sadece zihinsel yetersizlik anahtar kelimesi kullanılarak tespit edilmiş ve araştırmaya dahil edilmiştir. Ayrıca tezlerin tespit edilmesinde sadece zihinsel yetersizlik alanına yönelik doğrudan yapılan çalışmalar temel alınmıştır. Bu kapsamda zihinsel yetersizlik alanına yönelik yapılan tezlerin derinlemesine incelenmesini ve yorumlanmasını amaçlanmış ve doküman incelemesinde kullanılması gerekli olan beş aşamaya göre uygun süreç takip edilmiştir. Dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada Türkiye’de zihinsel yetersizlik alanına yönelik yıl sınırlaması yapılmadan tespit edilen doktora tezlerinin içerik analizinin yapılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu 29 doktora tezi YÖK Ulusal Tez Merkezi tarafından dizinlenen araştırmalar oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında araştırmanın içeriğinde, araştırmanın başlığında ve

araştırmanın anahtar kelimesinde “zihinsel yetersizlik, zihinsel engeli, zihin yetersizliği vb.” kavramı olan bütün çalışmalar belirlenmiştir. Belirlenen çalışmalar sonucunda doğrudan zihinsel yetersizlik alanına odaklı olan çalışmalar araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Ayrıca araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında zihin engelliler, zihin engelliler eğitimi kavramlarını bünyesinde barındıran çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından hazırlanan çalışmaların künyelerine ilişkin veri kodlama formu kullanılmıştır. Hazırlanan veri toplama formunu tezlerin yayımlanma yılları, tez konuları, tezlerin çalışma alanları, tezlerin analizlerinde kullanılan yöntemler, tezlerin verilerinin elde edilmesinde kullanılan veri toplama araçlarının türleri ve tezlerin örneklemlerine ilişkin bilgiler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin Toplanması sürecinde çalışmanın amacı doğrultusunda, Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) Ulusal Tez Veri Tabanı’nda (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>) bulunan tezler ve zihinsel yetersizlik anahtar kelimesini içeren çalışmalar incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak verilerin analizlerinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda hazırlanan veri toplama formu kullanılarak Word belgelerine bilgiler aktarılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği yıl, araştırmanın konusu, araştırmanın odaklandığı alan, araştırmanın yöntemi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın çalışma grubu analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler frekanslara dönüştürülerek tablolar şeklinde betimsel olarak sunulmuştur.

Bu çalışmanın tarama ve betimsel analizlerin güvenilirliği için betimsel analizde incelenen çalışmalar belirlenirken dâhil etme ölçütleri ve betimsel analizle ilgili kodlamalara yönelik güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Özel eğitim alanında doktorasını tamamlamış iki kodlayıcı, çalışmaya dahil edilen tezleri ölçütler kapsamında ve kodlamanın güvenilirliğini göz önünde bulundurarak birbirlerinden bağımsız bir biçimde tezleri tekrardan kodlamıştır. Kodlamacılar arası güvenilirlik katsayıları hesaplanırken; Kodlamacılar arası görüş birliği/Kodlamacılar arası görüşbirliği + Kodlamacılar arası görüş ayrılığı X 100” (Tekin-İftar, 2012) hesaplamadan faydalanılmıştır. Kodlamacılar arası güvenilirlik katsayısı dahil etme ölçütleri %96 ve betimsel analizlerin kodlanmasında %100 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma Etiği

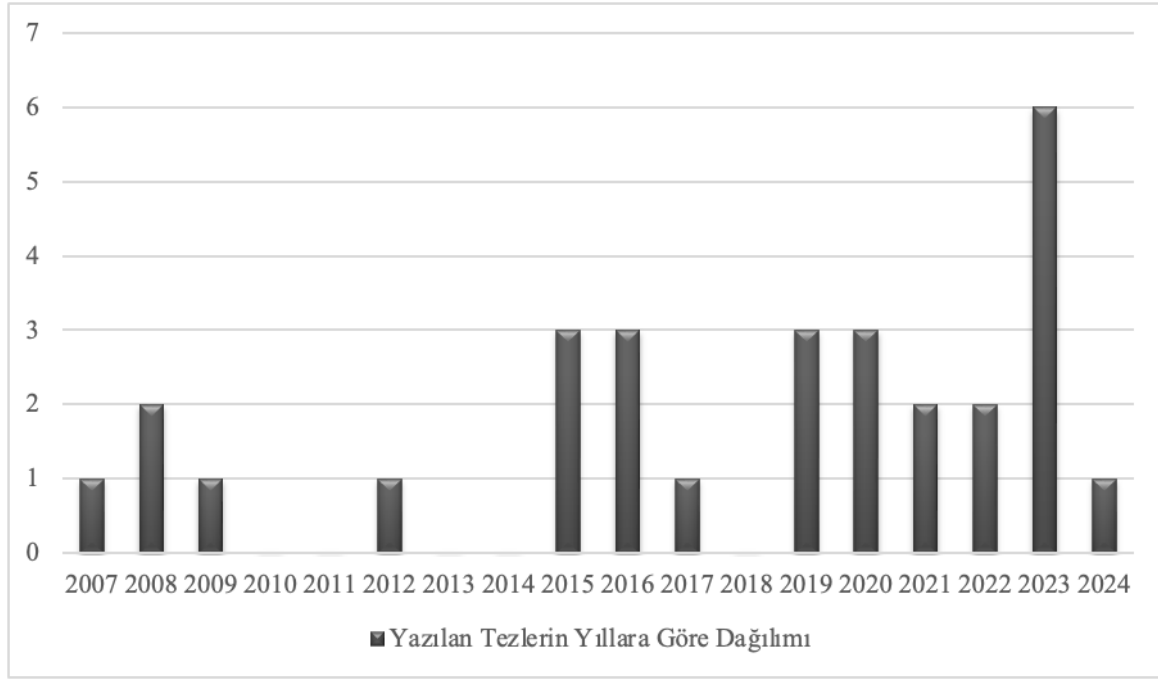
Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

Bulgular

Türkiye’de zihinsel yetersizlik alanına ilişkin yapılan doktora tezlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve derlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada aşağıdaki bulgulara rastlanmıştır. Bu bölümde araştırmaya ait bulgular araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda sunulmaktadır.

Tezlerin Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı olan ‘‘zihinsel yetersizlik alanına ilişkin yapılan doktora tezlerinin yıllara göre dağılımına’’ ilişkin bulgular Şekil 1’deki gibidir.

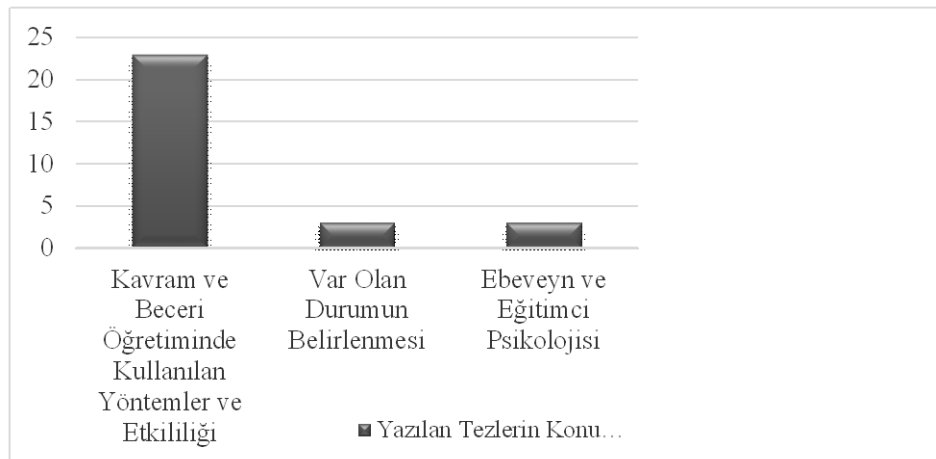


Şekil 1. Yazılan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 1’de zihinsel yetersizlik alanına ilişkin yapılan doktora tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde; 2007 yılında 1; 2008 yılında 2; 2009 yılında 1; 2012 yılında 1; 2015 ve 2016 yıllarında 3; 2017 yılında 1; 2019 ve 2020 yıllarında 3; 2021 ve 2022 yıllarında 2; 2023 yılında 6; 2024 yılında ise yazılmış 1 adet doktora tezine ulaşılmıştır. Zihinsel yetersizlik alanına ilişkin yapılan doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı incelendiğinde en çok çalışmanın 2023 yılı içerisinde yapıldığı görülmektedir. 2010 yılından 2015 yılına kadar zihinsel yetersizlik alanına ilişkin yapılan doktora tezlerinin sayısı diğer 5 yıllık kesitlere göre az olmasına rağmen alana yönelik son 5 yılda toplam 14 adet doktora tezi yazılmıştır. Bunun sebebinin Türkiye’de ve Dünya’da artan farkındalıkla birlikte doktora ünvanı veren lisansüstü enstitülerin sayısal olarak artışına bağlı olduğu düşünülebilir. Şekil 1’in kesişim noktalarına baktığımızda ise günümüzde ve gelecekte zihinsel yetersizliğe ilişkin daha fazla doktora tezinin yazılacağı öngörülmektedir.

Tezlerin Konu Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı olan ‘‘zihinsel yetersizlik alanına ilişkin yapılan doktora tezlerinin konu dağılımına’’ ilişkin bulgular Şekil 2’deki gibidir.

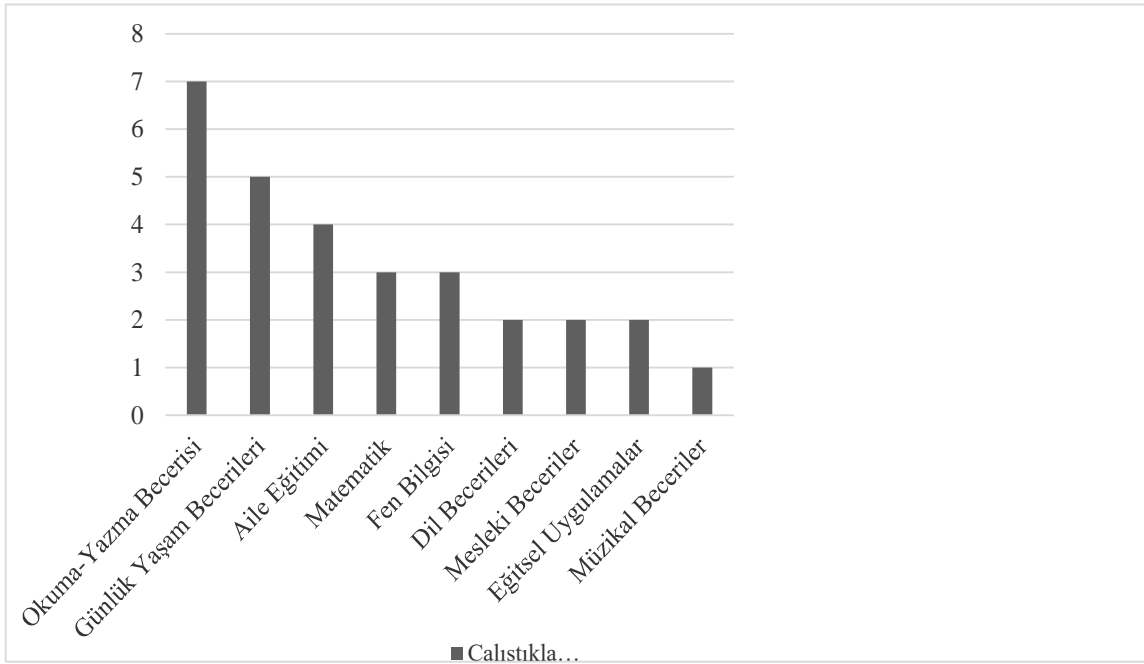


Şekil 2. Yazılan Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Şekil 2’de zihinsel yetersizlik alanına ilişkin yapılan doktora tezlerin konularına göre dağılımı incelendiğinde; kavram ve beceri öğretiminde kullanılan yöntemler ve etkililiğine yönelik yapılmış 23; var olan durumun belirlenmesi ve çözüm önerilerinin sunulmasına yönelik yapılmış 3; zihinsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerine ve eğitimcilerine psikolojik destek sunmaya yönelik yapılmış 3 doktora tezi bulunmaktadır. Kavram ve beceri öğretiminde kullanılan yöntemler ve etkililiğinin ele alındığı doktora tezlerinin sayısının fazla olmasının sebebinin ise özel gereksinimli öğrencilerin bağımsız yaşama kazandırılması amacına yönelik çalışmalara verilen önemin neden olduğu düşünülmektedir.

Tezlerin Çalıştıkları Alanların Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan ‘‘zihinsel yetersizlik alanına ilişkin yapılan doktora tezlerinin çalıştıkları alanlara göre dağılımına’’ ilişkin bulgular Şekil 3’deki gibidir.

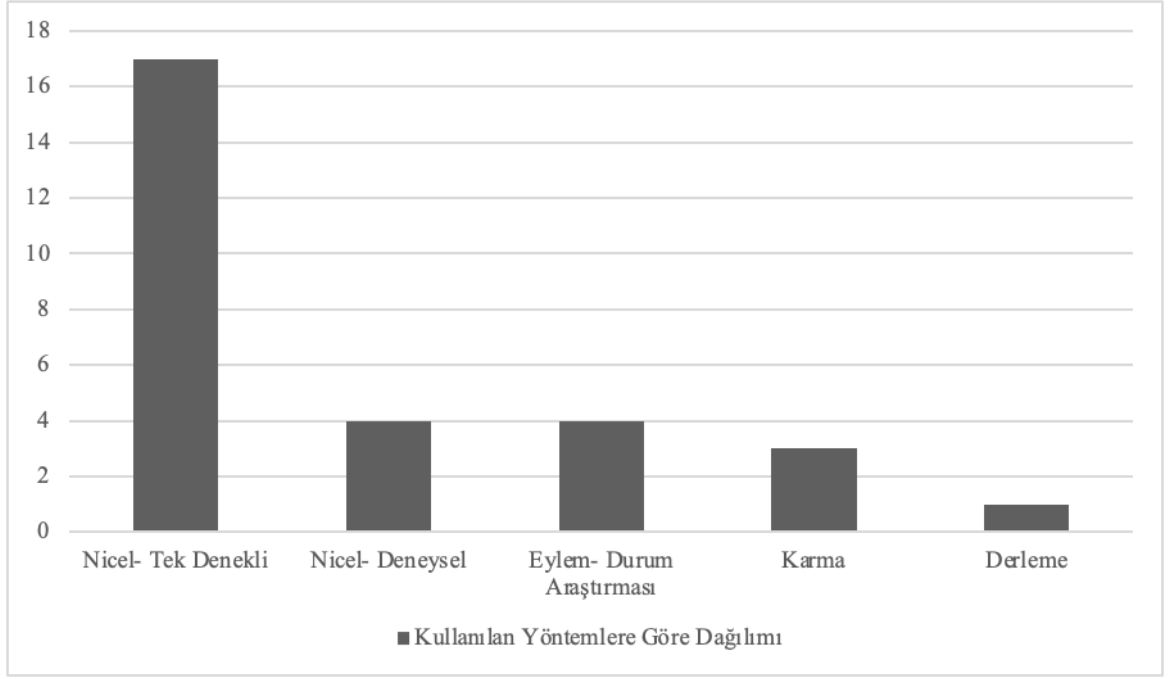


Şekil 3. Yazılan Tezlerin Çalıştıkları Alanlara Göre Dağılımı

Şekil 3’de zihinsel yetersizlik alanına ilişkin yapılan doktora tezlerinin çalıştıkları alanlara göre dağılımı incelendiğinde; okuma- yazma becerisine yönelik 7; günlük yaşam becerilerine yönelik 5; aile eğitimine yönelik 4; matematik ve fen bilgisi alanlarına yönelik 3; dil becerileri, mesleki beceriler ve eğitsel uygulamalara yönelik 2; müzikal becerilere yönelik ise 1 adet yazılmış doktora tezine ulaşılmıştır. Zihinsel yetersizlik alanına ilişkin yazılan 29 doktora tezinden 13 tanesinin akademik becerilere yönelik olarak yazılması dikkat çekmektedir. Akademik becerilerin kazanılmasında okuma-yazma ve okuduğunu anlama becerilerinin ön koşul beceri olarak görülmesi ve günlük yaşam becerilerinde ise işlevsel okumanın hayati öneminin okuma-yazma becerisine yönelik daha fazla çalışma yapılmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Tezlerde Kullanılan Yöntemlerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan ‘‘zihinsel yetersizlik alanına ilişkin yapılan doktora tezlerinde kullanılan yöntemlerin dağılımına’’ ilişkin bulgular Şekil 4’teki gibidir.

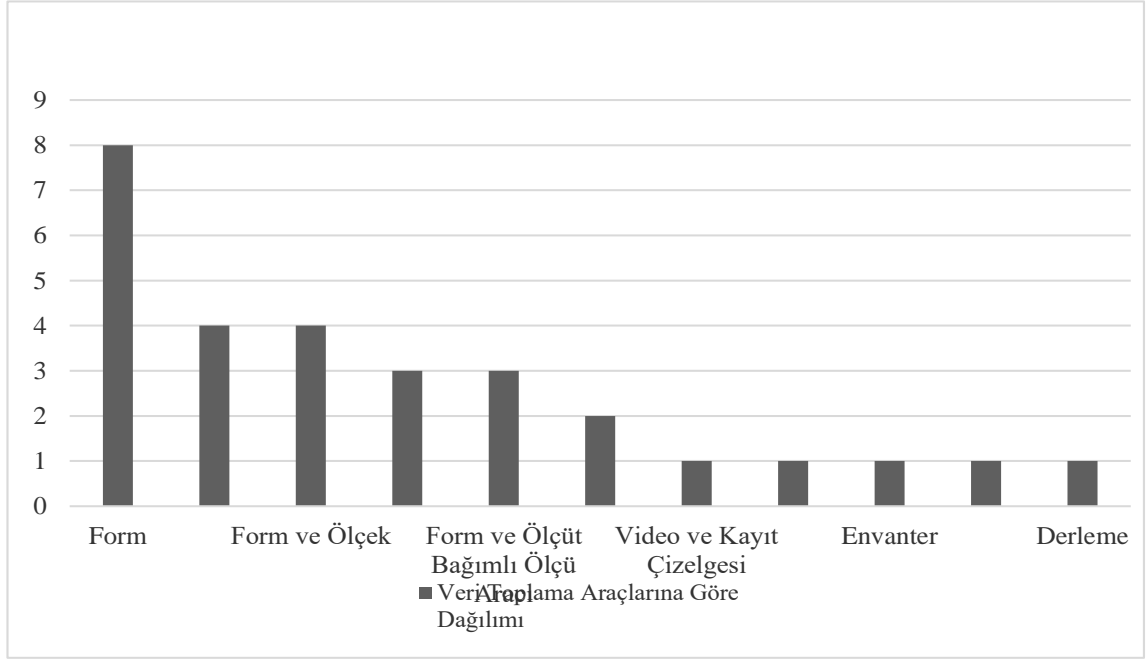


Şekil 4. Yazılan Tezlerde Kullanılan Yöntemlerin Dağılımı

Şekil 4'te zihinsel yetersizlik alanına ilişkin yapılan doktora tezlerinde kullanılan yöntemlerin dağılımı incelendiğinde; 17 doktora tezinin nicel ve tek denekli; 4 doktora tezinin nicel ve deneysel; 4 doktora tezinin eylem- durum araştırması; 3 doktora tezinin karma yöntemle verilerinin toplandığı belirlenmiştir. Zihinsel yetersizlik alanına yönelik yapılan 1 doktora tezi derleme bir çalışmadır. Yazılan doktora tezlerinden % 50'sinden fazlasının nicel ve tek denekli olarak gerçekleştirilmesinin nedeni ise zihinsel yetersizlik tanısı almış çocukların bireyselleştirilmiş eğitimlerle eğitim görmesine ve özel eğitim alanında tek denekli yöntemin sıklıkla kullanılmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Azımsanmayacak sayıda eylem- durum araştırmasının olması zihinsel yetersizlik alanında istendik düzeyin altında kalan olguların olduğuna işaret edebilir.

Veri Toplama Araçlarının Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı olan “zihinsel yetersizlik alanına ilişkin yapılan doktora tezlerinin veri toplama araçlarına göre dağılımına” ilişkin bulgular Şekil 5'teki gibidir.

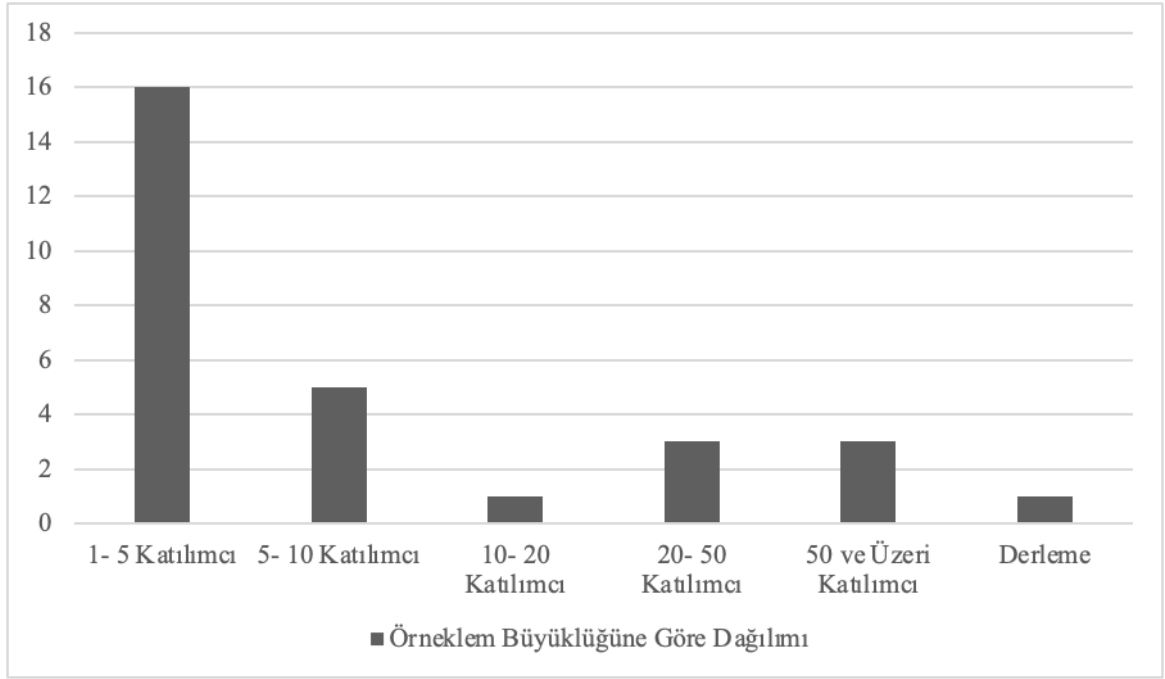


Şekil 5. Yazılan Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Şekil 5’te zihinsel yetersizlik alanına ilişkin yapılan doktora tezlerinin veri toplama araçlarına göre dağılımı incelendiğinde; yalnızca form ile verileri toplanmış 8; yalnızca ölçek ile verileri toplanmış 4; yalnızca başarı testi ile verileri toplanmış 3; yalnızca kayıt çizelgesi ile verileri toplanmış 2; yalnızca envanterler ile verisi toplanmış 1 doktora tezine ulaşılmıştır. Geriye kalan 11 doktora tezinde ölçüt bağımlı ölçü aracı, video kayıtları, gözlem, görüşme ve günlük gibi diğer veri toplama araçları kullanılmıştır.

Örneklem Büyüklüğü Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı olan “zihinsel yetersizlik alanına ilişkin yapılan doktora tezlerinin örneklem büyüklüğüne göre dağılımına” ilişkin bulgular Şekil 6’daki gibidir.



Şekil 6. Yazılan Tezlerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Şekil 6’da zihinsel yetersizlik alanına ilişkin yapılan doktora tezlerinin örneklem büyüklüğüne göre dağılımı incelendiğinde; 16 çalışmanın 1-5 arası katılımcıyla; 5 çalışmanın 5-10 arası katılımcıyla; 1 çalışmanın 10-20 arası katılımcıyla; 3 çalışmanın 20-50 arası katılımcıyla; 3 doktora tezinin ise 50 ve üzeri katılımcıyla gerçekleştirildiği görülmüştür. Zihinsel yetersizlik alanına ilişkin yazılan doktora tezlerinden 1 tanesi derleme olarak gerçekleştirildiği için katılımcı sayısı bulunmamaktadır. Doktora tezlerinin büyük çoğunluğunun nicel yöntemler kullanılarak yapılmış olmasına rağmen katılımcı grubunun az olmasının nedeninin tek denekli araştırma yöntemiyle yürütülmüş olmalarına bağlı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca aile eğitimi ve mesleki becerilerin eğitimi gibi çalışma alanlarının bireysel olarak yürütülmesinde finansal ve zamansal ekonomikliğin katılımcı sayısının az olmasına sebep olduğu düşünülebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma özel eğitim alan kapsamı içerisinde yer alan zihinsel yetersizlik alanına ilişkin doktora tezlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Bu amaç kapsamında 29 doktora tezi incelenmiştir. İncelenen doktora tezleri kapsamında elde edilen bulgulara göre sonuçlar alan yazın kapsamında tartışılmıştır.

Tezlerin yıllara göre dağılımlarına bakıldığında en fazla tezin 2023 yılında yapıldığı ancak eski yıllardan günümüze yaklaştıkça yıllara göre farklılık gösterebileceği genel olarak çalışma sayılarında bir artış görülmektedir. Bu durumun ülkemizde özel eğitim alanında doktora eğitimleri veren üniversite sayılarının artması, dünya genelinde yapılan çalışmaların zihinsel yetersizlik alanı ile ilgili derinlemesine yapılmaya başlaması ve alana duyulan ihtiyaçtan kaynaklı olarak sayıların arttığı düşünülmektedir (Perlin, Cucolo ve Lynch, 2017; Price, 2013; Schalock, Borthwick-Duffy, Bradley, Buntinx, Coulter, Craig ve Yeager, 2010).

Tezlerin konu dağılımları bakıldığında var olan durumların tespitine yönelik ve aile eğitim programlarına yönelik yapıldığı görülmektedir. Ancak en fazla çalışma zihinsel yetersizliği olan çocuklara ilişkin kavram ve beceri öğretilerine ve bu becerilerin öğretiminde kullanılan yöntem tekniklere ve öğretim stratejilerinin etkililiğine yönelik olduğu görülmektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar ve bu çocukların aileleri için en önemli konunun çocuklarının gelişimleri olduğu düşünüldüğünde araştırmaların konularının bu alana evrildiği görülmektedir (Aldosari, 2023; Algozzine ve Ysseldyke, 2006; Beck, Broers, Hogue, Shipstead ve Knowlton, 1994; Huda, 2021,

Plauche’Johnson, Walker Jr, Palomo-González ve Curry, 2006). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara ilişkin öğretim süreçleri, bu çocukların bireysel yeteneklerini en üst düzeye çıkarmak, çocuklara bağımsız yaşam becerileri kazandırmak ve toplum içerisinde yaşamlarını devam ettire bilmeleri için uyum süreçlerinin önemli olduğu düşünülmektedir (Burns, Lemon, Granpeesheh ve Dixon, 2019). Çocuğun gelişimsel süreçlerinin niteliği, çocuğun gelişimsel potansiyelini desteklerken, aynı zamanda akademik, sosyal ve duygusal becerilerinin de geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Uygun ve etkili öğretim stratejileri, bu çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını teşvik etmede ve becerilerin kalıcılığını arttırmakta etkilidir (Coruhlu, Calik, Nas, Cepni, Ergul ve Almalı, 2024; Isikdogan ve Kargin, 2010). Dolayısıyla, zihinsel yetersizliği olan çocuklara yönelik öğretim yöntem ve stratejileri, hem çocukların bireysel gelişim hem de toplum içindeki rollerinin güçlendirilmesi açısından kritik bir rol oynamasından dolayı araştırmaların bu alana yöneldiği düşünülmektedir. Konuların alt çalışma alanlarına bakıldığında ise; genellikle akademik becerilerde okuma ve yazma, matematik, fen bilgisi gibi alanlara yöneldiği bununlar birlikte dil becerilerinin gelişimlerine ve günlük yaşam becerilerine odaklandığı görülmektedir (Cannella-Malone, Dueker, Barczak ve Brock, 2021; Connors, 2003; Garrels, 2019; Rosenberg ve Abbeduto, 2013; Warren ve Yoder, 2012).

Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda akademik beceriler ve okuma-yazma becerileri, bu çocukların günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları çözmeye, bilgiye erişme ve iletişim kurma gibi temel yetkinliklerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Özellikle okuma-yazma becerileri, bireylerin bilgi edinme, kendini ifade etme ve başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurma becerileri üzerinde doğrudan etkilidir. Bu beceriler, zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitim sürecinde kendilerine olan güvenlerini artırırken, gelecekteki eğitim ve istihdam fırsatlarına erişimlerini de kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla, bu çocukların akademik ve okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesi, onların topluma tam anlamıyla katılabilmeleri ve potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri açısından kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Matematik ve fen bilgisi becerileri ve derslerine yönelik çalışmaların bulunması zihinsel yetersizliği olan çocukların yaşamlarında karşılaşılabilecekleri çeşitli durumlar karşısında daha bağımsız ve etkili kararlar alabilmelerine yardımcı olması açısından önemlidir (Browder, Trela, Courtade, Jimenez, Knight ve Flowers, 2012; Zhou, 2024). Dolayısıyla, matematik ve fen bilgisi eğitimi, zihinsel yetersizliği olan çocukların hem bireysel yaşamlarında hem de toplumsal hayatta daha etkin ve bağımsız bir şekilde yer almalarını desteklemektedir. Bu dersler, onların genel akademik başarılarını artırırken, aynı zamanda sosyal uyum becerilerini güçlendirmesi açısından önemlidir.

Tez çalışmalarının yöntem kısımlarına bakıldığında genellikle nicel çalışmaların ağırlıklı olduğu görülmektedir. Nicel çalışmaların daha çok tercih edilmesinin nedenleri arasında öğretim süreçlerinin etkililiğinin araştırılması ön plana çıkmaktadır (Routh, 2017; Karabulut, Özkubat ve Uçar, 2021). Öğretim süreçlerinin etkililiğini değerlendirmek ve bu süreçleri geliştirmek için güçlü bir veri sonucu sağlamaktadır. Bununla birlikte nicel araştırmaların önemli bir özelliği de tekrarlanabilirlik ve ölçülebilirlik özelliğinin olmasıdır. Öğretim süreçleri üzerinde yapılan nicel çalışmalar, belirli bir süreci izleyerek benzer sonuçlar elde edilip edilemeyeceğini test etme imkânı sunar. Bu durum, bilimsel bilginin doğruluğunu ve geçerliliğini arttırması açısından önemlidir. Nicel çalışmalar içinde ise tek denekli çalışmaların sayısının fazla olması özel eğitim alanının doğası ile ilgili olduğu düşünülmektedir (Didden, Korzilius, van Oorsouw ve Sturmey, 2006; Tekin-Iftar, Kurt ve Acar, 2008). Çalışma gruplarının oluşturulmasında büyük örneklem gruplarına ulaşmanın zorluğu ve doğrudan geliştirilmesi hedeflenen beceriye ve bu becerilerin daha alt basamaklarına odaklanılması gibi gereklilikler tek denekli çalışma sayılarının daha fazla olmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte zihinsel yetersizliği olan çocukların bireysel farklılıklarının farklı olması, her çocuğun öğrenme hızı ve sürecinin değişmesi, çocukların ihtiyaçlarının farklı olmasından tek denekli çalışma sayılarının daha fazla olduğu düşünülmektedir. Ayrıca zihinsel yetersizlik alanında bir çocuğun müdahalelere veya öğretim stratejilerine nasıl yanıt verdiğinin gözlemlenmesinin önemli olması, zaman içerisinde müdahalelerin ne derecede etkili olduğu, hangi durumlar altında daha başarılı olduğu gibi durumların tek denekli çalışmalarının artmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

İncelenen tezler kapsamında veri toplama araçlarına bakıldığında ölçek ve form, başarı testleri, video ve kayıt çizelgelerinin daha çok kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan bu ölçekler

bilimsel araştırmalarda objektif ve genellenabilir sonuçlar elde edilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Aslan, 2018; Sehwat ve Punia, 2020). Bu araçlar, sistematik ve ölçülebilir veriler toplama imkânı sunması açısından ve araştırma bulgularının sayısal verilerle desteklenebilir olması açısından daha fazla kullanıldığı düşünölmektedir. Bu veri toplama araçları, araştırmanın tekrarlanabilirliğini ve sonuçların güvenilirliğini artırır. Standardize edilmiş anketler, testler ve ölçüm araçları, farklı örneklemler üzerinde benzer sonuçlar elde edilmesine olanak tanır. Bu durum, elde edilen bulguların genelleştirilebilmesini ve daha büyük bir örnekleme uygulanabilirliği açısından önemlidir.

Sonuç olarak, zihinsel yetersizlik alanındaki çalışmaların sayısının artmakta olduğu açıktır. Bu artış, alanın önemini ve bu alanda daha fazla bilgiye duyulan ihtiyacı yansıtmaktadır. Ancak, mevcut çalışmaların çoğunun deneysel nitelikte olduğu ve öğretim süreçlerine odaklandığı görölmektedir. Bu durum, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine ve zihinsel yetersizlik yaşayan bireylerin eğitim süreçlerinde daha etkili stratejilerin kullanılmasına yönelik önemli katkılar sağlamaktadır. Gelecekteki araştırmaların, öğretim süreçleriyle birlikte, zihinsel yetersizliği olan bireylerin edinilen becerileri kullanarak toplumsal yaşama dahil olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda yapılacak araştırmalar hem bilimsel bilgi birikimine hem de uygulamalı alanlara önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Aksoy, V. ve şafak, P. (2020). 573 sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, nereye gitmeliyiz?. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), 47-67.
- Aldosari, M. (2023). The influence of parental characteristics on parental involvement in programs for students with intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 659-673.
- Algozzine, B. and Ysseldyke, J. (2006). *Teaching students with mental retardation: A practical guide for every teacher*. Corwin Press.
- Beck, J., Broers, J., Hogue, E., Shipstead, J. and Knowlton, E. (1994). Strategies for functional community-based instruction and inclusion for children with mental retardation. *Teaching Exceptional Children*, 26(2), 44-48.
- Browder, D. M., Trela, K., Courtade, G. R., Jimenez, B. A., Knight, V. and Flowers, C. (2012). Teaching mathematics and science standards to students with moderate and severe developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 46(1), 26-35.
- Burns, C. O., Lemon, J., Granpeesheh, D. and Dixon, D. R. (2019). Interventions for daily living skills in individuals with intellectual disability: A 50-year systematic review. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 3, 235-245.
- Cannella-Malone, H. I., Dueker, S. A., Barczak, M. A. and Brock, M. E. (2021). Teaching academic skills to students with significant intellectual disabilities: A systematic review of the single-case design literature. *Journal of Intellectual Disabilities*, 25(3), 387-404.
- itil, M. (2018). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 143-172.
- Connors, F. A. (2003). Reading skills and cognitive abilities of individuals with mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 27(1), 191-229.

- Coruhlu, T. S., Calik, M., Nas, S. E., Cepni, S., Ergul, C. and Almalı, S. K. (2024). Effectiveness of the prediction–observation–explanation strategy on students with mild intellectual disabilities. *Asia Pacific Education Review*, 1-16.
- Diden, R., Korzilius, H., van Oorsouw, W. and Sturmey, P. (2006). Behavioral treatment of challenging behaviors in individuals with mild mental retardation: Meta-analysis of single-subject research. *American Journal on Mental Retardation*, 111(4), 290-298.
- Diken, İ. H. (2017). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-582.
- Diken, Ö., Topbaş, S. ve Diken, İ. H. (2009). Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği (EDDÖ) ile çocuk davranışını değerlendirme ölçeği (ÇDDÖ)’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(02), 41-64.
- Doğan, M. (2015). Yetersizliği olan çocuklar, aile ve aile eğitimi: Kavramsal ve uygulamaya dönük gelişmeler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 111-127.
- Eripek, S. ve Vuran, S. (2008). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Özel eğitim* (1. basım) içinde (pp. 245-278). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Garrels, V. (2019). Student-directed learning of literacy skills for students with intellectual disability. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 197-206.
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(02), 51-63.
- Huda, S. (2021). Socialization and debriefing in educating mentally retarded children: Optimizing teacher strategies in teaching. *Smart Society: Community Service and Empowerment Journal*, 1(2), 43-51.
- Işıkdogan, N. ve Kargin, T. (2010). Investigation of the effectiveness of the story-map method on reading comprehension skills among students with mental retardation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1509-1527.
- Karabulut, A., Özkubat, U. ve Uçar, A. S. (2021). Examining the effectiveness of reader strategy in intellectually disabled students’ mathematical problem solving. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 10(2), 397-414.
- Özak, H. (2017). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin etkililiği. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Özakün, Ö. M. (2024). Kaynaştırma ve bütünleştirme yöntemi ile eğitimin incelenmesi: Literatür çalışması. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(103), 204-213.
- Perlin, M. L., Cucolo, H. E. and Lynch, A. (2017). *Mental disability law: Cases and materials*. Carolina Academic Press.
- Plauche’-Johnson, C., Walker Jr, W. O., Palomo-González, S. A. and Curry, C. J. (2006). Mental retardation: Diagnosis, management, and family support. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 36(4), 126-165.

- Price, M. (2013). Defining mental disability. In M. Davis (Ed.), *The disability studies reader* (4th ed., pp. 292-299). Routledge.
- Richards, S. B., Brady, M. P. and Taylor, R. L. (2024). *Understanding intellectual disabilities: Historical perspectives, current practices, and future directions*. Taylor & Francis.
- Rosenberg, S. and Abbeduto, L. (2013). *Language and communication in mental retardation: Development, processes, and intervention*. Psychology Press.
- Routh, D. K. (2017). The experimental study of the retarded child. In *The experimental psychology of mental retardation* (pp. 1-17). Routledge.
- Sehrawat, J. and Punia, P. (2020). *Construction and standardization of achievement test of mathematics for children with mental retardation. International Journal of Management (IJM), 11(10)*.
- Tekin-Iftar, E., Kurt, O. ve Acar, G. (2008). Enhancing instructional efficiency through generalization and instructive feedback: A single-subject study with children with mental retardation. *International Journal of Special Education, 23(1)*, 147-158.
- Turan Gürhopur, F. D. ve İşler Dalgıç, A. (2017). Zihinsel yetersiz çocuğu olan ebeveynlerde aile yükü. *Journal of Psychiatric Nursing/Psikiyatri Hemşireleri Derneği, 8(1)*, 22-28.
- Warren, S. F. and Yoder, P. J. (2012). Communication, language, and mental retardation. In J. M. Ellis (Ed.), *Ellis' handbook of mental deficiency, psychological theory and research* (pp. 379-403). Routledge.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 8(1)*, 92-110.
- Yazıcıoğlu, T. ve Kızılaslan, A. (2021). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fen eğitimi: Yöntem ve stratejiler. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 11(4)*, 2241-2261.
- Zhou, X. (2024). Mathematics curriculum adjustment for students with mental retardation: Take the unit class of the first volume in the second grade of primary school as an example. *International Journal of Education and Humanities, 15(1)*, 207-209.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). Erişim tarihi 11.03.2017, <http://tkb.meb.gov.tr>

Extended Abstract

Introduction

Studies on the education processes of individuals with intellectual disabilities in Turkey have led to significant developments and improvements in various areas. Ongoing efforts are made in areas such as legal regulations, environmental arrangements, programs, materials, and practitioners (MEB, 2018). In this context, concepts such as inclusion/integration education, differentiation, and enrichment have been incorporated into educational processes (Çitil, 2018). Intellectual disabilities hold a significant place among individuals with special needs, affecting many children and their families. Scientific studies in this field are critically important for increasing the quality of practice processes and expanding the existing body of knowledge.

When evaluating the field of intellectual disabilities from a general perspective, many factors influence the educational processes of children. It is important to identify how these factors have changed recently. This allows researchers and practitioners to examine their work from a more rapid and comprehensive perspective. Moreover, the results of this study can help identify previously unstudied or needed topics in the field of intellectual disabilities. This can assist policymakers in advancing their plans and achieving their goals for the field. Determining whether methods, family education programs, laws, and similar elements used in the field of intellectual disabilities are effective, and systematically examining the effects of studies on children with intellectual disabilities on skills is the primary aim of this research. For these reasons, a review study in the field of intellectual disabilities is of great importance both academically and as a guide for educational processes.

In this study, the aim was to examine doctoral theses related to the field of intellectual disabilities in Turkey through various variables. The sub-goals of the examination are as follows:

1. Distribution of theses by years
2. Distribution of theses by topics
3. Distribution of theses by the field of intellectual disabilities studied
4. Distribution of theses by methods used
5. Distribution of theses by data collection tools
6. Distribution of theses by sample size

Method

Research Model

The aim of this study is to examine doctoral theses conducted in Turkey in the field of intellectual disabilities through document analysis, which is a qualitative research method. Studies identified using the keyword "intellectual disabilities" in our country were considered. Direct studies related to intellectual disabilities were analyzed.

Study Group

The study group consists of 29 doctoral theses related to intellectual disabilities conducted in Turkey. The theses were obtained from the YÖK National Thesis Center and identified using the keyword "intellectual disabilities". Studies involving concepts such as mental disabilities or mental disability education were excluded from the study group.

Data Collection Tools

A data coding form was prepared for coding information about the theses. The form includes information such as the publication years of the theses, topics, fields of study, methods used, data collection tools, and sample sizes.

Data Collection and Analysis

During the data collection phase, the 29 doctoral theses obtained from the YÖK National Thesis Center were thoroughly examined and transferred to the data coding form. Data analysis was performed using thematic analysis and content analysis, which are qualitative data analysis methods (Yıldırım and Şimşek, 2016). Data were categorized to determine the trends for each variable.

Findings

Distribution by Years

An examination of the distribution of doctoral theses on intellectual disabilities by year shows an increase since 2010. Notably, there was a significant rise in the number of theses between 2015 and 2020. The highest number of theses was reached in 2023. This increase reflects growing academic interest in the field of special education in Turkey and the increasing number of special education doctoral programs in universities. It also indicates the reflection of global scientific interest and research culture in this field.

Distribution by Topics

Analysis of the distribution of theses by topics reveals that a large portion focuses on concept teaching, skill teaching, academic skills, and daily living skills. In addition to these topics, there are also theses on social skills, behavior problems, and family education for individuals with intellectual disabilities. Concept teaching and skill teaching emerge as important research topics in this field, as these studies aim to support children's development in specific skills. Theses on family education provide various strategies to help families be more effective in their educational efforts for their children.

Distribution by Field of Study

In terms of the distribution of theses by field of study, a focus is observed on academic skills, daily living skills, and language skills. Specifically, studies in academic areas such as reading-writing skills, mathematics, and science aim to enhance academic success for children with intellectual disabilities. Additionally, research on daily living skills and social skills aims to develop children's independent living skills. Most studies are designed to measure children's development in various skills.

Methods Used

Most theses employ quantitative methods and single-subject research methods. There are also studies conducted using action research and mixed methods. The prevalence of quantitative methods indicates that single-subject research methods are effective in this field and that results are systematically evaluated. These methods are frequently used to measure the development of specific skills in children with intellectual disabilities and to determine the effectiveness of teaching strategies.

Data Collection Tools

Data collection tools include forms, scales, achievement tests, record charts, inventories, and similar tools. These tools reflect various approaches to different research needs. Forms and scales are used to measure specific skills or behaviors, while achievement tests and inventories are used to assess children’s performance. The diversity of data collection tools expands the scope of research and allows for the collection of various types of data.

Sample Size

Examining the sample sizes used in the theses reveals that small sample groups (1-5 participants) are commonly used. Small sample groups are typically due to the preference for single-subject methods. This allows for an in-depth examination of individual cases and the evaluation of the effects of customized teaching strategies. However, small sample sizes can make generalization difficult and may require larger-scale studies.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The doctoral theses on intellectual disabilities in Turkey have shown an increase over the years and focus on various topics. The highest number of theses in 2023 reflects increasing academic interest and educational opportunities. The focus of most theses on concept and skill teaching demonstrates a growing interest in developing children’s independent living skills. The increase

in studies on academic skills, daily living skills, and language skills ensures a more comprehensive and effective implementation of educational processes in this field.

The prevalence of quantitative methods and small sample groups in research indicates that individualized approaches in special education are effective. The variety of methods and tools expands the scope of research and allows for the collection of diverse data types. Overall, this study provides an important resource for understanding current trends and needs in doctoral theses on intellectual disabilities. The diversity and scope of research in the field contribute to enhancing the knowledge base and making educational processes more effective.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma ve Yazma Güçlüklerine İlişkin Ürettikleri Metaforların İncelenmesi

Emine Birgül ZELZELE
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
birgul.zelzele@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4995-6153

Hacer ULU BİLİM
Afyon Kocatepe Üniversitesi
hacerulu03@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7687-6370

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1525944
Geliş Tarihi: 31.07.2024	Revize Tarihi: 25.10.2024
	Kabul Tarihi: 27.11.2024

Atıf Bilgisi

Zelzele, E. B. ve Ulu Bilim, H. (2024). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma güçlüklerine ilişkin ürettikleri metaforların incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 855-874.

ÖZ

Okuma ve yazma güçlükleri her seviyeden öğrencileri eğiten öğretmenlerin rastlayabileceği akademik problemler olduğundan öğretmen adaylarının meslek öncesi dönemde farkındalık geliştirebilmeleri için bu kavramlara ilişkin algılarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Araştırmanın amacı öğretmen adaylarının okuma ve yazma güçlüklerine ilişkin algılarının göstergesi sayılabilecek ürettikleri metaforları incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 170 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının belirlenen kavramlara ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir form kullanılmıştır. Elde edilen veriler kategorilere ayrılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Okuma güçlüğüne ilişkin ortaya konulan metaforlar; okuma eyleminde karşılaşılan zorluklar, okuma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler, okuma güçlüğü ile ilgili kavram yanlışları, okuma güçlüğünün psikolojik boyutu kategorileri altında toplanmıştır. Yazma güçlüğüne ilişkin ortaya konulan metaforlar ise yazma eyleminde karşılaşılan zorluklar, yazma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler, yazma güçlüğü ile ilgili kavram yanlışları, yazma güçlüğünün psikolojik boyutu kategorileri altında toplanmıştır. Burada okuma ve yazma güçlüğü kavramlarına ilişkin oluşturulan kategorilerden en dikkat çekici olanları kavram yanlışları kategorileri olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının okuma ve yazma güçlüğü kavramlarına ilişkin ya sahip oldukları bilgi düzeyine göre tanımlama yaptıkları ya da bu kavramlara ilişkin kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma güçlüğü, öğretmen adayları, yazma güçlüğü.

Examining the Metaphors Produced by Classroom Teacher Candidates Regarding Reading and Writing Difficulties

ABSTRACT

Since reading and writing difficulties are academic problems that teachers who educate students at all levels may encounter, it is important to determine the perceptions of teacher candidates regarding these concepts so that they can develop awareness in the pre-professional period. The research aims to examine the metaphors produced by prospective teachers, which can be considered indicators of their perceptions of reading and writing difficulties. The research study group comprises 170 teacher candidates enrolled at a state university. A form comprising open-ended questions was employed as a data collection instrument to elucidate the perceptions of prospective teachers regarding the specified concepts. The data set was then divided into categories, and a content analysis was subsequently conducted. The metaphors presented regarding reading difficulties are grouped under the categories of difficulties encountered in the act of reading, characteristic features related to reading difficulties, misconceptions related to reading difficulties, and the psychological dimension of reading difficulties. The metaphors presented regarding writing difficulties are grouped under the categories of difficulties encountered in the act of writing, characteristic features related to writing difficulties, misconceptions related to writing difficulties, and the psychological dimension of writing difficulties. The most striking categories among the categories created regarding the concepts of reading and writing difficulties are found to be the misconception categories. It was observed that teacher candidates either defined the concepts of reading and writing difficulties following their level of knowledge or exhibited misconceptions about these concepts.

Keywords: Reading difficulty, teacher candidates, writing difficulty.

Giriş

Okumayı öğrenmek çocukluktaki en büyük kazanımlardan biridir çünkü öğrenmenin ve akademik başarının temelidir (Paris, 2005). Okuma dil becerilerine dayanmakta, eğitim ve aynı zamanda pratik yapmayı da gerektirmektedir (van Bergen vd., 2018). Okuma, aynı zamanda sosyal bir süreçtir. Yani, okuma insanlar arasındaki (öğretmenler ve öğrenciler arasında, ebeveynler ve çocuklar arasında ve yazarlar ve okuyucular arasında) sosyal ilişkileri içermektedir. Bu ilişkiler sosyal gruplar oluşturmayı ve başkalarıyla etkileşim kurma yollarını bulmayı, sosyal statü kazanmayı veya sürdürmeyi ve kültürel olarak uygun düşünme, sorun çözme, değer verme ve hissetme yollarını edinmeyi kapsamaktadır (Bloome, 1985). Yazma, çocukların ve yetişkinlerin birçok amaç için kullandığı çok yönlü bir araçtır. Buna iletişim kurmak, bilgi kaydetmek, bilgilendirmek, ikna etmek, deneyimleri kayıt altına almak, öğrenmek ve düşünmek, duyguları ifade etmek, hayali dünyalar yaratmak, olayların anlamını keşfetmek, başkalarını eğlendirmek ve psikolojik ve fizyolojik yaraları iyileştirmek için yazmak da dahildir (Graham, 2019). Öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe bilgiyi daha etkili bir şekilde aktarabilmeleri, düşüncelerini daha etkili bir şekilde gözden geçirebilmeleri ve düzenleyebilmeleri, dolayısıyla daha üst düzeylerde yazabilmelerine ve kendilerini ifade edebilmelerine olanak sağlamaktadır (Akyol, 2013; Graham, 2008). Okulda ve iş dünyasında başarı iyi yazmayı öğrenmeye bağlıdır. Yazma konusunda zorluk çeken öğrenciler okulda dezavantajlıdır çünkü yazma öğretmenlerin öğrencilerin içerik bilgisini değerlendirdiği birincil araçtır (Graham ve Perin, 2007).

Öğrenme güçlükleri, nörolojik temelli işlemlerin normal olarak yerine getirilememesi sorunlarıdır. Bu sorunlar, yazma, okuma veya matematik gibi temel becerilerin öğrenilmesine engel olabilir (Tlustořová, 2006). Disleksi, disgrafi, diskalkuli, dispraksi, sözsüz öğrenme güçlükleri, hiperleksi en çok rastlanan öğrenme güçlüğü türleridir (Hall, 2008). Disgrafi olarak adlandırılan yazma engeli, yetersiz ve yanlış yazımla tanımlanan bir engeldir (Berninger vd., 2008). Yazma güçlükleri aynı zamanda öğrencileri davranış sorunları açısından risk altına sokabilmektedir (Katusic vd., 2009). Öğrenme güçlüğü türleri incelendiğinde okuma ve yazma güçlüklerinin en sık rastlanan güçlük türleri olduğu görülmektedir. Öğrenme güçlüğü'nün görülme sıklığı hakkında farklı veriler bulunmakla birlikte bu sıklık yüzdesi %1-33 arasında değişim göstermektedir (Özçivit Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Türkçe öğretiminde özellikle dil becerilerini edinmek konusunda güçlük yaşanmaktadır. Öğrenme güçlüğüyle ilgili yapılan araştırmalar, genellikle okuma güçlüğü üzerine yoğunlaşmaktadır. Çünkü, okuma güçlüğü diğer öğrenme güçlüklerine göre daha yaygındır ve başarı üzerinde daha çok etkilidir (Dağ, 2010). Graham vd. (2020), okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin sıklıkla yazma güçlüğü de yaşayabileceklerini belirtmiştir. Yazmada görülebilecek güçlükler arasında ekleme, atlama, karıştırma, bölme, yanlış yazma, anlam bütünlüğünün sağlanamaması gibi sorunlar bulunmaktadır (Taşkaya, 2016). Yazma güçlüğü çeken öğrenciler, eleştirel yazma süreçlerinde çok az zaman harcamakta ve el yazısı, imla, büyük harf kullanımı, noktalama işaretlerini kullanma gibi düşük seviyeli becerilere odaklanmaktadırlar (Graham, 2006). Yazma güçlüğü'nün giderilmesi önemlidir çünkü okuma güçlüğü gibi öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir ve yazma güçlüğü bulunan öğrencilerin eğitimde başarısızlık riskleri daha yüksektir (Barnett, Connelly ve Miller, 2020; Kodan, 2016).

Okuryazarlık becerilerinin kritik bir dönem olan ilkokul eğitiminde edinilememesi öğrencilerin akademik ve sosyal hayatlarında başarısızlık yaşamalarına yol açacaktır. Öğretmen adaylarının okuma ve yazma güçlüklerinin farkında olmaları; meslek yaşamlarında öğrencileri tanılamak, doğru yönlendirme ve değerlendirme, başarısızlıklarını tespit etme ve giderme noktasında çözüm bulmaları açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının okuma ve yazma güçlüğü kavramlarına olan algılarının, mesleki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri okuma ve yazma güçlüklerine ilişkin hazırbulunuşluklarına bir gösterge olduğu düşünülmektedir. Shaw ve Mahlios (2011), öğretmen adaylarının okuryazarlık becerilerine ilişkin metaforlarının lisans eğitiminde zaman içinde değiştirilip değiştirilmediğine yönelik çalışmasında, metaforların öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde ve mesleğe başladıkları yıllarda mesleki algılarının bir göstergesi olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının; öğrencilerin okuma ve yazma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bilgi düzeyleri, görüşleri, hangi bilgi ve becerilerle donatılmaları

gerektiği araştırılmıştır (Aro ve Björn, 2016; Doğan, 2013; Erdoğan, Gülay ve Uzuner, 2017; Fırat ve Koçak, 2018). Ayrıca öğretmen adaylarının dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerine ve okuma yazma öğretimine ilişkin metaforik algılarının araştırıldığı çalışmalar da bulunmaktadır (Baki ve Karakuş, 2017; Bozpolat, 2015). Öğretmen adaylarının okuma ve yazma güçlüğüne ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla inceleyen araştırmaya rastlanmamakla birlikte öğrenme güçlüğü, özel eğitim kavramlarına ilişkin metaforik algılarını araştıran çalışmalar mevcuttur (Ketenoğlu-Kayabaşı, 2020; Uçuş, 2016). Metafor çalışmalarına bakıldığında, genellikle özgül öğrenme güçlüğüne konu alan ya da sadece okuma veya yazma güçlüğüne birine odaklanan çalışmalar (Aktan, 2020; Deniz ve Karabulut, 2023; Gül ve Özdemir, 2023; Özenç ve Özenç, 2018) gerçekleştirildiği görülmüştür.

Lisans eğitiminde öğretmen adaylarına İlkokuma ve Yazma ve Türkçe Öğretimi dersleri haricinde okuma ve yazma güçlüklerine dönük dersler bulunmamaktadır. Bu açıdan yapılan araştırmanın gelecekte öğrencilere okuma ve yazma becerisini kazandıracak sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma güçlüğüne ilişkin algılarının incelenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının okuma ve yazma güçlüğüne ilişkin algılarını metaforlar yoluyla incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının okuma güçlüğüne ilişkin ifade ettikleri metaforlar nedir, bu metaforlar hangi kavramsal kategorilerde gruplandırılabilir?
2. Öğretmen adaylarının yazma güçlüğüne ilişkin ifade ettikleri metaforlar nedir, bu metaforlar hangi kavramsal kategorilerde gruplandırılabilir?

Yöntem

Yöntem ana başlığı altında şu alt başlıklara ayrı ayrı yer verilmiştir: Araştırma Modeli/Deseni, Çalışma Grubu, Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması, Verilerin Analizi, Geçerlik ve Güvenilirlik ve Araştırma Etiği.

Araştırma Modeli

Bu çalışma bir nitel araştırma yöntemi olan olgubilim deseni ile tasarlanmıştır. Olgubilim çalışmalarında bireylerin durumu nasıl algıladıklarına, ne hissettiklerine ve nasıl anlamlandırdıklarına odaklanılmaktadır (Patton, 2014). Olgubilim araştırmalarında amaçlanan, bir olay ya da olgunun farklı bireyler tarafından deneyimlenerek anlamlandırılmasıdır (Creswell ve Poth, 2018). Bu araştırmada ele alınan olgular “okuma güçlüğü” ve “yazma güçlüğü” kavramlarıdır. Katılımcıların okuma ve yazma güçlüklerine ilişkin deneyimlerine ve bunlara nasıl anlam yükledikleri hakkında bilgi sahibi olmak için olgubilim deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, Ankara’da devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise bu üniversitelerinin birinin sınıf eğitimi anabilim dalında eğitim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubu için belirlenen üniversite ve katılımcı öğretmen adayları kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1
Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler

Sınıf düzeyi	Cinsiyet			
	Kız		Erkek	
	f	%	f	%
1.sınıf	26	15.288	1	0.588
2.sınıf	25	14.70	5	2.94
3.sınıf	39	22.932	6	3.528
4.sınıf	50	29.4	18	10.584

Araştırmaya katılan öğretmen adayları lisans 1.sınıf öğrencisi katılımcılar 27 kişi (26 kız öğrenci (%15.288) ve 1 erkek öğrenci (%0.588)); lisans 2. Sınıf öğrencisi katılımcılar 30 kişi (25 kız öğrenci (%14.70) ve 5 erkek öğrenci (%2.94)), lisans düzeyinde 3.sınıf öğrencisi olan katılımcılar 45 kişi (39 kız öğrenci (%22.932) ve 6 erkek öğrenci (%3.528)) ve lisans 4. Sınıf düzeyinde olan 68 katılımcı bulunmaktadır (50 kız öğrenci (%29.4) ve 18 erkek öğrenci (%10.584)). Araştırmaya katılan öğretmen adayları içerisinde en çok lisans 4. Sınıf düzeyinde katılımcı bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma öncesi Gazi Üniversitesi etik komisyonundan izin alınmıştır. Araştırma verileri katılımcıların uygun olduğu zaman aralıklarında toplam on günlük sürede toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan form; katılımcılara mail, Google form ve basılı versiyonları olmak üzere üç formatta ulaştırılmıştır. Katılımcıların anonimliğinin korunmasına özen gösterilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan formun başlangıç kısmında kişisel bilgilere ve metafor kavramının tanımı ile birlikte öğretmen adayları için hazırlanan yönergeye yer verilmiştir. Kişisel bilgiler kısmında devam ettikleri sınıf düzeyi ve cinsiyetlerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Yönergenin devamında ise, öğrencilerin “okuma güçlüğü” ve “yazma güçlüğü” kavramları hakkındaki algılarını belirlemek için “Okuma güçlüğü benzer, çünkü.....” ifadesi ile “Yazma güçlüğü benzer, çünkü.....” ifadesi verilerek, metafor üretmeleri istenmiştir. Veriler toplanmadan önce üç öğretmen adayına hazırlanan form uygulanmış ve formun anlaşılabilirliği test edilmiştir. Toplanan veriler araştırmada sadece analiz amaçlı olarak kullanılmış, analizden sonra muhafaza edilmiştir.

Veri analizinde nitel analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler kodlar kategoriler ve temalar oluşturularak analiz edilmektedir (Braun ve Clarke, 2006). İçerik analizi ilişkili verileri, belirli kavram ya da temalar halinde gruplandırarak okuyucunun anlamlandıracağı şekilde sunmaktadır (Preiser vd., 2021). Böylece nicel analizin güçlü yönlerinin nitel analize dahil olması amaçlanmaktadır (Mayring, 2014). Kodlama ve ayıklama aşamasında katılımcıların okuma ve yazma güçlüğü kavramlarına ilişkin metafor oluşturamaması, oluşturulan gerekçesiz metaforlar veya anlaşılabilir ifadeler sebebiyle 13 form kapsam dışına çıkarılmıştır. Kalan formlar üzerinden verilerin analizi gerçekleştirilmiş benzer kodlar bir araya toplanarak kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmacılar verileri ayrı ayrı kodlamış, oluşturulan kodlar ve kategoriler önce taslak olarak araştırmacılar tarafından karşılaştırılarak kodlara ve kategorilere son halleri verilmiştir. Daha sonra uzman görüşü alınan veriler, metaforlar, kodlar ait oldukları kategorileri içeren tablolar ile sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğini sağlamak amacıyla kodların kavramsal kategorilerle anlamlı bütün oluşturduğu ile ilgili uzman görüşleri alınmıştır. Verilerin tutarlılığı, verilerin analizi, elde edilen kategoriler arasındaki uyumun incelenmesi amacıyla iki alan uzmanının görüşüne farklı zamanlarda başvurulmuştur. Daha sonra araştırmacılar oluşturdukları kategorilerin uyumunu karşılaştırılmış, oluşturulan kategoriler buna göre yeniden düzenlenmiş ve görüş birliği sağlandıktan sonra kategorilere son hali verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği Güvenirlik =Görüş Birliği / (Görüş

Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanmış ve %92 seviyesinde uyum ile güvenilirliğin sağlandığı görülmüştür. Çıkan güvenilirlik yüzdesi %70'den büyük olduğu için kabul edilebilir düzeydedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmanın güvenilirliğini desteklemek için öğretmen adaylarından elde edilen veriler her öğretmen adayına farklı bir katılımcı kodu verilerek (Ö1, Ö5 gibi) verilen doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırma kapsamında çalışma gerçekleştirilmeden önce Gazi üniversitesi etik komisyonundan, etik değerlendirme evrakı tarihi ve sayısı =30.11.2020- E.29205 ve 77082166-604.01.02- sayılı etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, öğretmen adaylarının “okuma güçlüğü” ve “yazma güçlüğü” kavramlarına ilişkin metaforları ve bu metaforlarla ilişkili kategorileri frekans (f) ve yüzde (%) olarak verilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar, kategorilerine ve nedenlerine bağlı olarak örneklendirilmiştir.

Öğretmen Adaylarının “Okuma Güçlüğü” Kavramına İlişkin Metaforları

Tablo 2.'de öğretmen adaylarının okuma güçlüğü kavramına yönelik ürettikleri metaforların frekans (f) ve yüzde (%) değerlerine yer verilmektedir.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının “Okuma Güçlüğü” Kavramına İlişkin Metaforları

	Metafor	f	%		Metafor	f	%
1	Engel	12	7.056	72	Uzun Atlama	1	0.588
2	Dağ	5	2.94	73	Zor Bir Yol	1	0.588
3	Yokuş	4	2.352	74	Dağa tırmanmaya Çalışan Dağcı	1	0.588
4	Bozuk Nesne (Radyo Vb.)	3	1.764	75	İlk Dişi Çıkmaya Başlayan Bebek	1	0.588
5	İki Gözü Sağlıklı Olan Birisinin Görememesi (Görme Bozukluğu)	3	1.764	76	Tarayıcının Görseli Bilgisayara Aktaramaması	1	0.588
6	Taşlı Yol (Asfaltı Olmayan)	3	1.764	77	Baraj Seti	1	0.588
7	Merdiven (Dik)	2	1.176	78	Kalabalık	1	0.588
8	Çukur	2	1.176	79	Akvaryumdaki Balık	1	0.588
9	Tümsek	2	1.176	80	Yüksek Bir Binaya Çıkarken Yorulmak	1	0.588
10	Engibeli Bir Yol	2	1.176	81	Sayfaları Boş Bir Kitap	1	0.588
11	Yüksek Bir Dağ (Rakımlı)	2	1.176	82	Başka Dilde Kitap Okumak	1	0.588
12	Kekeme Bir İnsan	2	1.176	83	Buz Pisti	1	0.588
13	Dil Anlamadaki Zorluk	2	1.176	84	Ankara'nın Dik Yokuşları	1	0.588
14	Karanlık	2	1.176	85	Dikenli Yol	1	0.588
15	Tuzsuz Yemek	1	0.588	86	Pürüzlü Zemin	1	0.588
16	Bariyer	1	0.588	87	Atlaması Zor Uzun Bir Çit	1	0.588
17	Bozuk Kaldırımında Yürümek	1	0.588	88	Dağın Zirvesine Tırmanmak	1	0.588
18	Rampa	1	0.588	89	Dil Bilmeyen İnsan	1	0.588
19	Baraj Sınavları	1	0.588	90	Doğal Afetler	1	0.588
20	Yabancı Dil Öğrenmek	1	0.588	91	Soğan	1	0.588

21	Labirent	1	0.588	92	Başka Bir Dilde Kitap Okumak	1	0.588
22	Okul Öncesi Çağındaki Çocuk	1	0.588	93	Yüksek Bir Duvar	1	0.588
23	Taşlı Bir Yol	1	0.588	94	Yürümeye Yeni Başlayan Çocuk	1	0.588
24	Çakıllı Yolda Gidemeyen Araba	1	0.588	95	Herhangi Bir Dili Anlayıp Konuşamamak	1	0.588
25	Spor Yapmak	1	0.588	96	Kalabalık	1	0.588
26	Labirent	1	0.588	97	Kum Saati	1	0.588
27	Yeni Konuşmaya Başlayan Bebek	1	0.588	98	Herkesin Bindiği Uçağa Binmemek	1	0.588
28	Yanmış Soğan	1	0.588	99	Uzaktaki Cennet	1	0.588
29	Kimse Kalmak	1	0.588	100	Bataklığa Saplanmış Ayak	1	0.588
30	Parçası Kayıp Yapboz Yapmak	1	0.588	101	Klarnet Çalmak	1	0.588
31	Mermi	1	0.588	102	Araba Sürmek	1	0.588
32	Çok Şişip Patlayan Balon	1	0.588	103	Yürümeyi Bilmeyen Çocuk	1	0.588
33	Yola Çıkamamak	1	0.588	104	Nefes Almak	1	0.588
34	Sıcak Bir Kahve	1	0.588	105	Doğa	1	0.588
35	Trafik	1	0.588	106	Değirmen	1	0.588
36	Dibi Tutmuş Çorba	1	0.588	107	Boşluk	1	0.588
37	Balık Tutamayan Acemi Balıkçı	1	0.588	108	İnsanın İçinde Büyüyen Kötü Hücreler	1	0.588
38	Nefessiz Kalan İnsan	1	0.588	109	Hipermetrop Birinin Gözlüğü	1	0.588
39	Birleştirme	1	0.588	110	Yavaş Yürümek	1	0.588
40	Yoldaki Taşlara Takılmak	1	0.588	111	Tohum	1	0.588
41	Nefessiz Kalmak	1	0.588	112	Susuz Bir Gölet	1	0.588
42	Akıntıya Karşı Kulaç Atmak	1	0.588	113	Mantar	1	0.588
43	Denize Girip Yüzememek	1	0.588	114	Doğal Afet	1	0.588
44	Karpuz	1	0.588	115	Bilinmeyen Bir Şey	1	0.588
45	Sanat Galerisi	1	0.588	116	Matematik	1	0.588
46	Karışan Cisimleri Ayırma	1	0.588	117	Grip	1	0.588
47	Baraj	1	0.588	118	Kondisyonu Olmayan Sporcu	1	0.588
48	Tek Bacağı Eksik Canlı	1	0.588	119	Çizilmiş Cd	1	0.588
49	Tedavisi Olan Grip	1	0.588	120	Altyazı ile Uyuşmayan Konuşma	1	0.588
50	Anlamamak	1	0.588	121	Çiçek Açmaya Çalışan Ağaç	1	0.588
51	Miyop Bir Göz	1	0.588	122	Kelimeler Arasında Kaybolmak	1	0.588
52	Dalı Kırılmış Bir Ağaç	1	0.588	123	Açlık ve Susuzluk	1	0.588
53	Karmaşık Bir Hayat	1	0.588	124	Çöpleri Ayıklamak	1	0.588
54	Bataklığa Saplanmış Ayak	1	0.588	125	Konuşamayan İnsan	1	0.588
55	Yok Olmuş Orman	1	0.588	126	Hastalık	1	0.588
56	Sağır ve Dilsiz Olmak	1	0.588	127	Zinciri Çıkış Bisiklet Sürmek	1	0.588
57	Acemi Balıkçı	1	0.588	128	Görmemek	1	0.588
58	Konuşamamak	1	0.588	129	Merdivenden Çıkamayan Bir Yaşlı	1	0.588
59	Kapalı Hava	1	0.588	130	Körlük	1	0.588

60	Yorucu Bir Koşu	1	0.588	131	Hiperaktiflik	1	0.588
61	İlkokula Yeni Başlayan Bir Çocuk	1	0.588	132	Düğüm	1	0.588
62	Suladıkça Gelişen Bitki	1	0.588	133	Bisiklet Sürmek	1	0.588
63	Bulanık Görmek	1	0.588	134	Yaşlı İnsan	1	0.588
64	Yürüyüp Koşamayan İnsan	1	0.588	135	Bozuk Radyodan Eksik Ses Çıkması	1	0.588
65	Aksayan Tarayıcı	1	0.588	136	Anlaşılmama	1	0.588
66	Araç Kullanmak	1	0.588	137	Bilenecek Bıçak	1	0.588
67	Rahatsız Edici Şeylere Odaklanıp Önemli Şeyleri Kaçırma	1	0.588	138	Kapısı Çalmayan Ev	1	0.588
68	Çok Şişince Patlayan Balon	1	0.588	139	Dolaşmış Saç	1	0.588
69	Karabasan	1	0.588	140	Gurbet	1	0.588
70	Baharatı Eksik Yemek	1	0.588				
71	Ağlayan Bebek	1	0.588				

Çalışmaya katılan 170 katılımcı okuma güçlüğü kavramına ilişkin 140 farklı metafor üretmişlerdir. Üretilen metaforlardan sıklıkla değinilen metaforlar yaklaşık %7 ile engel (f=12) ile yaklaşık yüzde 3 ile dağ (f=5)dir. Daha sonra sırasıyla 3 frekanslı “bozuk nesne (radyo vb.), iki gözü sağlıklı olan birisinin görememesi (görme bozukluğu) ve taşlı yol (asfaltı olmayan)” metaforlar ,2 frekanslı “çukur, tümsek, engebeli bir yol, yüksek bir dağ (rakımlı), kekeme bir insan, dil anlamadaki zorluk ve karanlık” mtaforları ve 1 frekansına sahip olan diğer metaforlar yer almaktadır. Öğretmen adaylarının okuma güçlüğü kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ve kavramsal kategorilerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.’te verilmiştir.

Tablo 3.

Okuma Güçlüğü Kavramına İlişkin Üretilen Metaforlar ve Kavramsal Kategorileri

Ana Kategoriler	Metaforlar	f	%
Okuma Eyleminde Karşılaşılan Zorluklar	engel (12), yokuş (4), bozuk nesne (3), taşlı yol (3) dağ (3), iki gözü sağlıklı olan birisinin görememesi (görme bozukluğu) (3), tümsek (2), çukur (2), yüksek bir dağ (2) merdiven (2) engebeli bir yol (2), dağ (2), dil anlamadaki zorluk (2), bariyer , pürüzlü zemin, herhangi bir dili anlayıp konuşamamak, çakıllı yolda gidemeyen araba, yürümeye yeni başlayan çocuk, taşlı bir yol, yüksek bir duvar, okul öncesi çağındaki çocuk, başka bir dilde kitap okumak, soğan, yabancı dil öğrenmek, rampa, dil bilmeyen insan, doğal afetler ,dağın zirvesine tırmanmak, atlaması zor uzun bir çit, pürüzlü bir zemin ,dikenli yol, Ankara'nın dik yokuşları, buz pisti, sayfaları boş bir kitap, yüksek bir binaya çıkarken yorulmak, bataklığa saplanmış ayak, birleştirme, yavaş yürüme, baraj sınavları, bariyer, bozuk kaldırımında yürümek, akvaryumdaki balık, labirent, kalabalık, tarayıcının görseli bilgisayara aktaramaması	76	44,71
Okuma Güçlüğüne İlişkin Karakteristik Özellikler	kekeme bir insan (2), anlaşılmama, araç kullanmak, bozuk radyodan eksik ses çıkması, aksayan tarayıcı, yaşlı insan, yürüyüp koşamayan insan, bulanık görmek, bisiklet sürmek, bilenecek bıçak, suladıkça gelişen bitki, kekeme bir insan (2), ilkokula yeni başlayan bir çocuk, hiperaktiflik, hiperaktiflik, yorucu bir koşu, körlük, kapalı hava, merdivenden çıkamayan bir yaşlı, konuşamamak, görmemek, acemi balıkçı, zinciri çıkmış bisiklet sürmek, sağır ve dilsiz olmak, hastalık, yok olmuş orman, konuşamayan insan, bataklığa saplanmış ayak, çöpleri ayıklamak, karmaşık bir hayat, açlık ve susuzluk, dalı kırılmış bir ağaç, kelimeler arasında kaybolmak, miyop bir göz, çiçek açmaya çalışan ağaç, anlamamak, altyazı ile uyuşmayan konuşma, tedavisi olan grip, tek bacağı eksik canlı, çizilmiş CD, kondisyonu olmayan sporcu, baraj, grip, karışan cisimleri ayırma	43	25,29

Okuma Güçlüğü ile İlgili Kavram Yanılgıları	sanat galerisi, matematik, bilinmeyen bir şey, karpuz, doğal afet, denize girip yüzememek, mantar, akıntıya karşı kulaç atmak, susuz bir gölet, nefessiz kalmak, tohum, yoldaki taşlara takılmak, tohum, düğüm ,dağ, nefessiz kalan insan, hipermetrop birinin gözlüğü, insanın içinde büyüyen kötü hücreler, balık tutamayan acemi balıkçı, boşluk, dibi tutmuş çorba, değirmen, trafik, sıcak bir kahve, doğa, nefes almak, yola çıkamamak, yürümeyi bilmeyen çocuk, çok şişip patlayan balon, araba sürmek, mermi, klarnet çalmak, parçası kayıp yapboz yapmak, karanlık ,kimsesiz kalmak, karanlık, yanmış soğan, herkesin bindiği uçağa binememek, yeni konuşmaya başlayan bebek, kum saati, labirent ,spor yapmak, kalabalık	42	24,71
Okuma Güçlüğü'nün Psikolojik Boyutu	Rahatsız edici şeylere odaklanıp önemli şeyleri kaçırma, kapısı çalmayan ev, çok şişince patlayan balon, dolaşmış saç, karabasan, gurbet, tuzsuz yemek, baharati eksik yemek, ağlayan bebek	9	5,29

Tablo 3'te katılımcıların okuma güçlüğü kavramına ilişkin metaforlarının kavramsal kategorileri yer almaktadır. Bu kategoriler içerdikleri metafor sayılarına göre "Okuma Eyleminde Karşılaşılan Zorluklar", "Okuma Güçlüğüne İlişkin Karakteristik Özellikler", "Okuma Güçlüğü ile İlgili Kavram Yanılgıları", Okuma Güçlüğü'nün Psikolojik Boyutu" olarak dört farklı kategoride gruplandırılmıştır. Katılımcıların %44,7'si okuma güçlüğü kavramını bu güçlükleri yaşayan bireylerin karşılaştıkları zorluklara yönelik metafor üretmişlerdir. Okuma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler kategorisinde katılımcıların %25,2'si okuma güçlüğü kavramını bu bireylerin sahip olduğu özellikler açısından metafor üretmişlerdir. Katılımcıların %5,2 'si okuma güçlüğü olan bireylerin yaşadıkları psikolojik durumlar (korkmak, kaygılanmak vb.) üzerinden metafor üretmişlerdir. Katılımcıların %24,7'si okuma güçlüğü kavramına ilişkin kavram yanılgıları içeren metaforlar üretmişlerdir. Aşağıda her bir kategoriden metafor örnekleri gerekçelerle yer verilmiştir.

Ö9 (E): "Okuma güçlüğü dağa tırmanan dağcıya benzer. Çünkü okuma güçlüğüne aşmak zordur." (Okuma eyleminde karşılaşılan zorluklar kategorisi-okuma güçlüğü'nün üstesinden gelinmesi güç bir olgu olması)

Ö61(K): "Okuma güçlüğü yüksek bir duvara benzer. Çünkü yüksek bir duvarın aşılmasının zor olduğu gibi okuma güçlüğüne aşmak zordur." (Okuma güçlüğüne ilişkin zorluklar kategorisi-okuma güçlüğü olan bireylerin bu güçlüklerinin kendilerine engel oluşturması)

Ö102 (E): "Okuma güçlüğü balık tutamayan acemi balıkçıya benzer çünkü tıpkı okuma güçlüğü olan birey gibi yeterli donanıma sahiptir ama buna rağmen okuyamaz." (Okuma güçlüğü ile ilgili kavram yanılgıları kategorisi- okuma güçlüğü kavramı okuma eylemindeki acemilikle ilişkilendirilmiş ancak okuma güçlüğü olan bireyin donanımının yeterli olduğunu ima eden bir metafor üretilmiştir. Bu açıdan öğretmen adayı okuma güçlüğü ile ilgili bir kavram yanılgısına sahiptir.)

Ö157 (E): "Okuma güçlüğü doğal afete benzer çünkü bir doğal afet gibi önlenemez ve çözümsüzdür." (Okuma güçlüğü ile ilgili kavram yanılgıları kategorisi- burada öğretmen adayı okuma güçlüğü'nü doğal afete benzetmiştir ancak doğal afetlerin önlenemez olduğu doğrudur fakat bu konuda çözüm üretilemediği doğru değildir. Bu açıdan öğretmen adayı okuma güçlüğü ile ilgili bir kavram yanılgısına sahiptir.)

Ö17 (K): "Okuma güçlüğü karışan cisimleri ayırmaya benzer. Çünkü okuma güçlüğünde de harfler birbirine karışmaktadır ve bunları ayırmak gereklidir." (Okuma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler kategorisi- okuma güçlüğü olan bireylerin bazı harfleri ayırt edememesi)

Ö26 (K): "Okuma güçlüğü tedavisi olan gribe benzer. Çünkü gerekli ilgi ve eğitim ile okuma güçlüğüne de grip gibi atlatmak mümkündür." (Okuma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler kategorisi- okuma güçlüğüne ilişkin müdahale çalışmaları tedaviye okuma güçlüğü'nün kendisi tedavi edilebilir bir hastalık olan gribe benzetilmiştir.)

Ö111 (K): “Okuma güçlüğü dolaşmış saça benzer çünkü çözülmediği sürece insanı sıkıntıya sokar.” (Okuma güçlüğünün psikolojik boyutu kategorisi- okuma güçlüğünün bireyin psikolojisi üzerindeki etkisi yarattığı karmaşa bakımından dolaşmış saça benzetilmiştir.)

Ö159 (K): “Okuma güçlüğü baharatı eksik yemeğe benzer çünkü nasıl baharatı eksik yemekten tat alınamazsa okuma güçlüğü olan birey okumadan tat alamaz.” (Okuma güçlüğünün psikolojik boyutu kategorisi- okuma güçlüğü olan bireyin okumadan zevk alamaması baharatsız yemekten alınamayan tada benzetilmiştir.)

Öğretmen Adaylarının Yazma Güçlüğüne İlişkin Metaforları

Tablo 4.’te öğretmen adaylarının yazma güçlüğü kavramına ilişkin ürettikleri metaforların frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının “Yazma Güçlüğü” Kavramına İlişkin Metaforları

Metafor	f	%	Metafor	f	%
1 Bozuk nesne (kalem, saat vb.)	16	9.408	70 Konuşamamak	1	0.588
2 Yapboz tamamlanamamak	3	1.764	71 Uçamayan bir uçak	1	0.588
3 Mürekkebi bitmiş kalem	3	1.764	72 Tek ayağı kırılmış bir sıra	1	0.588
4 Yakıtı bitmeye yakın araba	2	1.176	73 Aksayan yazıcı	1	0.588
5 Kalemi olmayan bir insan	2	1.176	74 Engel şeridi	1	0.588
6 Okula gitmeyen bir çocuk	2	1.176	75 Dolaşmış ip	1	0.588
7 Resim çizememek	2	1.176	76 Konuşmaya yeni başlayan çocuk	1	0.588
8 Nefes alamayan bir insan	2	1.176	77 Uçuşan harfler	1	0.588
9 Merdiven	2	1.176	78 Söylenemeyen kelimeler	1	0.588
10 Konuşmaya ilk başlayan çocuk	2	1.176	79 Duraklar	1	0.588
11 Araba sürmek	2	1.176	80 Uzun maraton	1	0.588
12 Yeni yemek yapmayı öğrenmek	2	1.176	81 Hayalsiz yaşam	1	0.588
13 Dilsiz insan	2	1.176	82 İlkokula yeni başlayan çocuk	1	0.588
14 İç sıkıntısı	2	1.176	83 Tekniksiz resim yapma	1	0.588
15 Arama yapamayan telefon	1	0.588	84 Yemek yapamamak	1	0.588
16 Harflerin yeri karışmış klavye	1	0.588	85 İletişim yetersizliği	1	0.588
17 Sabah uyanmak	1	0.588	86 Zinciri kopmuş bisiklet	1	0.588
18 Bağlanan bir at	1	0.588	87 Hayalsiz bir yaşam	1	0.588
19 Uçsuz bucaksız deniz	1	0.588	88 Klavyede yazı yazma	1	0.588
20 Ev temizliği	1	0.588	89 Merdiven çıkmak	1	0.588
21 Bebekler	1	0.588	90 Pili azalmış saat	1	0.588
22 Tekeri patlamış araba	1	0.588	91 Yara izi	1	0.588
23 Olmayan gökkuşağı	1	0.588	92 Çöp	1	0.588
24 Nar	1	0.588	93 Sağır olmak	1	0.588
25 Dağınık bir masa	1	0.588	94 Eksiklik	1	0.588
26 Yüzme bilen insanın boğulması	1	0.588	95 Anıt	1	0.588
27 Penceresiz ev	1	0.588	96 Ağır bir yük taşımak	1	0.588
28 Yemek yapmayı yeni öğrenmek	1	0.588	97 Mürekkepli kalem	1	0.588
29 Sorgulamamak	1	0.588	98 Matematik	1	0.588
30 Denizsiz şehirdeki gemi	1	0.588	99 Trafik	1	0.588

31	Form doldurmak	1	0.588	100	Biriken kelimeler	1	0.588
32	Kapağına bakarak almadığımız kitap	1	0.588	101	Yeni yürümeye başlayan çocuk	1	0.588
33	Doğum yapmak	1	0.588	102	Korkuluk	1	0.588
34	Otlu bir tarlayı temizlemek	1	0.588	103	Kapalı bir perde	1	0.588
35	Uzun bir maraton	1	0.588	104	Dikilmesi zor bir elbise	1	0.588
36	İnşaatın temelini sağlam olamaması	1	0.588	105	Solmak üzere olan bitki	1	0.588
37	Sır tutmak	1	0.588	106	Suyu sevip yüzememek	1	0.588
38	Üretilen kalemle yazamamak	1	0.588	107	Tablo	1	0.588
39	Kavun	1	0.588	108	Türk milleti	1	0.588
40	Yağmur sonrası oluşamayan gökkuşağı	1	0.588	109	Elma	1	0.588
41	Erimiş dondurma	1	0.588	110	Sıradağlar	1	0.588
42	Kapalı perde	1	0.588	111	Halı dokumak	1	0.588
43	Kanadı kırık kuş	1	0.588	112	Enstrüman çalmak	1	0.588
44	Sanat	1	0.588	113	Teknolojiye yabancı ebeveyn	1	0.588
45	Aşure	1	0.588	114	Korkuluk	1	0.588
46	Bir ağacın dalları	1	0.588	115	Teli kopmuş bağlama	1	0.588
47	Ayna	1	0.588	116	Parçaları eksik yap-boz	1	0.588
48	Karışmış bir yün yumağı	1	0.588	117	Elleri halatla bağlı insan	1	0.588
49	İlham kaynağı olmayan yazar	1	0.588	118	Çok ağır bir yük taşımak	1	0.588
50	Kalemi olmayan insan	1	0.588	119	Bozulmak	1	0.588
51	Gücü az olan motor	1	0.588	120	Spor	1	0.588
52	Dikenli gül	1	0.588	121	Sert kayanın karşısındaki pamuk	1	0.588
53	Kondisyonsuz sporcu	1	0.588	122	Problem çözmedeki zorluk	1	0.588
54	Kelime türetme oyunu	1	0.588	123	Kelime türetme oyunu	1	0.588
55	Harflerle savaşmak	1	0.588	124	Bozulmuş plak	1	0.588
56	Benzini bitmek üzere olan araba	1	0.588	125	Yokuşa tırmanan araba	1	0.588
57	Çukur	1	0.588	126	Anlatamamak	1	0.588
58	Koşuda geri kalan atlet	1	0.588	127	Aklıma hiçbir şey gelmeyen insan	1	0.588
59	Bağcık bağlayamamak	1	0.588	128	Yazarı olmayan bir şiir	1	0.588
60	Mektup	1	0.588	129	Bilip yapamamak	1	0.588
61	Jimnastik	1	0.588	130	Engelli insan	1	0.588
62	Ressam gibi resmedememek	1	0.588	131	Zincirleme trafik kazası	1	0.588
63	Yalnızlık	1	0.588	132	İnsanın eli ayağı olmaması	1	0.588
64	Nefes alamayan insan	1	0.588	133	Kendini işe yaramaz hissetmek	1	0.588
65	Umudun bitmesi	1	0.588	134	Çatısı olmayan ev	1	0.588
66	Felç olmak	1	0.588	135	Yürüyemeyen insan	1	0.588
67	Bıkkınlık	1	0.588	136	Okula gitmeyen çocuğun okul korkusu	1	0.588
68	Birinci sınıfın ilk günü	1	0.588	137	Tuzsuz yemek	1	0.588
69	Pi sayısı	1	0.588				

Tablo 4.'te yazma güçlüğü kavramına ilişkin katılımcılar 137 farklı metafor üretmişlerdir. En sıklıkla değinilen metaforlar yaklaşık %10 ile "bozuk nesne" (f=16) metaforudur. Daha sonra sırasıyla 3 frekanslı "yapboz tamamlayamamak, mürekkebi bitmiş kalem",2 frekanslı "yakıtı bitmeye yakın araba, kalemi olmayan bir insan, okula gitmeyen bir çocuk, resim çizememek, nefes alamayan bir insan, merdiven, konuşmaya ilk başlayan çocuk, araba sürmek, yeni yemek yapmayı öğrenmek, dilsiz insan, iç sıkıntısı" metaforları ve 1 frekansına sahip olan diğer metaforlar yer almaktadır. Katılımcıların yazma güçlüğü kavramına ilişkin ürettikleri kavramsal kategoriler, frekans ve yüzde değerleri Tablo 5.'te verilmiştir.

Tablo 5.

Yazma Güçlüğü Kavramına İlişkin Üretilen Metaforlar ve Kavramsal Kategorileri

Kavramsal kategoriler	Metaforlar	f	%
Yazma eyleminde karşılaşılan zorluklar	bozuk nesne (16),konuşamamak, tekniksiz resim yapma, uçamayan bir uçak, iletişim yetersizliği, tek ayağı kırılmış bir sıra,aksayan yazıcı, mürekkebi bitmiş kalem (3),mürekkepli kalem, engel şeridi, harflerin yeri karışmış klavye, dolaşmış ip, otlu bir tarlayı temizlemek, konuşmaya yeni başlayan çocuk, uçuşan harfler, yakıtı bitmeye yakın araba (2),matematik ,söylenemeyen kelimeler, solmak üzere olan bitki,duraklar, yapboz tamamlayamamak (3),uzun maraton, gücü az olan motor, hayalsiz yaşam, bağcık bağlayamamak, ilkokula yeni başlayan çocuk,yürüyemeyen insan, resim çizememek(2), arama yapamayan telefon, yemek yapamamak, kalemi olmayan bir insan (2), okula gitmeyen bir çocuk (2),sabah uyanmak ,zinciri kopmuş bisiklet,bağlanana bir at, hayalsiz bir yaşam, uçsuz bucaksız deniz,klavyede yazı yazma,ev temizliği ,merdiven çıkmak	63	37,06
Yazma güçlüğüne ilişkin kavram yanılgıları	Teknolojiye yabancı ebeveyn,sanat, Enstrüman çalmak, Kanadı kırık kuş, halı dokumak, kapalı perde,sıradağlar, erimiş dondurma,elma, Yağmur sonrası oluşamayan gökkuşağı, türk milleti, kavun,tablo üretilen kalemle yazamamak, Suyu sevip yüzememek,sır tutmak, araba sürmek (2), İnşaatın temelinin sağlam olamaması, Dikilmesi zor bir elbise, Uzun bir maraton, Kapalı bir perde, Konuşmaya ilk başlayan çocuk (2),korkuluk, doğum yapmak, Yeni yürümeye başlayan çocuk, Kapağına bakarak almadığımız kitap,biriken kelimeler, form doldurmak,trafik, Denizsiz şehirdeki gemi,merdiven (2), sorgulamamak, Nefes alamayan bir insan (2), Yemek yapmayı yeni öğrenmek, Ağır bir yük taşımak,penceresiz ev,anıt, Yüzme bilen insanın boğulması,eksiklik,dağınık bir masa,sağır olmak,nar,çöp, Olmayan gökkuşağı, yara izi, Tekeri patlamış araba,pili azalmış saat,bebekler	52	30,58
Yazma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler	Zincirleme trafik kazası, Ressam gibi resmedememek, Engelli insan, jimnastik,bilip yapamamak,mektup, yazarı olmayan bir şiir,dilsiz insan (2), Aklına hiçbir şey gelmeyen insan, Koşuda geri kalan atlet,anlatamamak,çukur, Yokuşa tırmanan araba, Benzini bitmek üzere olan araba, Bozulmuş plak, Harflerle savaşmak, Kelime türetme oyunu, Sert kayanın karşısındaki pamuk, Dikenli gül, spor. ,yeni yemek yapmayı öğrenmek,bozulmak, Kalemi olmayan insan, Çok ağır bir yük taşımak, İlham kaynağı olmayan yazar, Elleri halatla bağlı insan, Karışmış bir yün yumağı, Parçaları eksik yap-boz,ayna,teli kopmuş bağlama,bir ağacın dalları, korkuluk,aşure	41	24,12
Yazma güçlüğünün psikolojik boyutu	Pi sayısı, iç sıkıntısı (2), tuzsuz yemek, birinci sınıfın ilk günü, okula gitmeyen çocuğun okul korkusu, bıkkınlık, felç olmak, çatısı olmayan ev, umudun bitmesi, yalnızlık, nefes alamayan insan, insanın eli ayağı olmaması,	14	8,24

Tablo 5'te katılımcıların yazma güçlüğü kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kavramsal kategorileri yer almaktadır. Bu kategoriler içerdikleri metafor sayılarına göre dört farklı kategoride gruplandırılmıştır. Katılımcıların %37,1'i yazma güçlüğü kavramına bu güçlükleri yaşayan bireylerin karşılaştıkları zorluklara yönelik metafor üretmişlerdir. Yazma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler kategorisinde katılımcıların %24,1'i yazma güçlüğü kavramını güçlüğü olan bireylerin sahip olduğu özellikler açısından metafor üretmişlerdir. Katılımcıların %8,2'si yazma güçlüğü olan

bireylerin yaşadıkları psikolojik durumlar (bıkkınlık, korku vb.) üzerinden metafor üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının %30,5'i yazma güçlüğü kavramına ilişkin kavram yanılgıları içeren metaforlar üretmişlerdir. Aşağıda her bir kategoriden metafor örnekleri gerekçelerle yer verilmiştir.

Ö26 (K): “Yazma güçlüğü tekniksiz resim yapmaya benzer. Çünkü yazma ve resim yapma birbirine benzer. Yazma güçlüğü olanlar tıpkı teknik bilmeyenlerin resim çizememesi gibi yazı yazamazlar.” (Yazmada eyleminde karşılaşılan zorluklar kategorisi- kuralsız ve bilmeden çizim yapmak ile yazma güçlüğü olan bireyin yazma çabaları benzetilmiştir.)

Ö29 (K): “Yazma güçlüğü bozuk kaleme benzer. Çünkü bozuk kalemin görüntüsü vardır ama işlevi yoktur. Birey bir şeyler yazabilir ama yazdıklarından anlam çıkarılamaz.” (Yazmada eyleminde karşılaşılan zorluklar kategorisi- yazma güçlüğü olan bireyin yazdıkları bozuk bir kalemlle yazılabilecek eksik yazılara benzetilmiştir.)

Ö5 (K): “Yazma güçlüğü bebeklere benzer. Çünkü yazma güçlüğü olan bireyde diğerlerine göre yazma hep temel seviyede kalır.” Yazma güçlüğüne ilişkin kavram yanılgıları kategorisi- yazma güçlüğü olan bireylerde yazmanın hep temel seviyede kalacağı ile ilgili kavram yanılgısına sahiptir.)

Ö90 (E): “Yazma güçlüğü denizsiz şehirdeki gemiye benzer. Çünkü bilgi ve birikim vardır ama kullanılacak ortam, durum yoktur.” (Yazma güçlüğüne ilişkin kavram yanılgıları kategorisi- öğretmen adayı yazma güçlüğü ile ilgili yazma eylemi hakkında bilgi ve birikime sahip olduğu ancak kullanılmadığı ile ilgili bir kavram yanılgısına sahiptir.)

Ö13 (E): “Yazma güçlüğü teli kopmuş bağlamaya benzer. Çünkü beceriler bir bütündür, bir tanesinin eksikliği diğerlerini etkiler.” (Yazma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler kategorisi- dil becerilerinin bağlamaya, bu becerilerin bütünlüğü açısından bağlamanın tellerine benzetilmesi)

Ö15 (K): “Yazma güçlüğü aynaya benzer. Çünkü yazı aynaya tutulduğu zaman harfler ters görünür. Yazma güçlüğünde de harfleri ters yazma vardır.” (Yazma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler kategorisi-yazma güçlüğündeki ayna görüntü problemine benzetme yapılması (örneğin b ve d; p ve b harflerinin yazarken karıştırılması)

Ö58 (K): “Yazma güçlüğü kendini işe yaramaz hissetmeye benzer çünkü bildiklerini kâğıda dökmemek kendini değersiz hissetmeye benzer.” (Yazma güçlüğüne ilişkin psikolojik boyut kategorisi- yazma güçlüğü sonucu oluşan bildiklerini kâğıda dökememe (yazma tutukluğu) psikolojik olarak kendini işe yaramaz hissetmeye benzetilmiştir.)

Ö111 (K): “Yazma güçlüğü iç sıkıntılara benzer çünkü giderilmezse insanı psikolojik olarak etkiler.” (Yazma güçlüğüne ilişkin psikolojik boyut kategorisi- yazma güçlüğü sonucu oluşabilecek bir psikolojik duruma direkt metafor olarak yer verilmiştir.)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, “okuma güçlüğü” ve “yazma güçlüğü” kavramlarının öğretmen adayları için ne anlam ifade ettiği ya da nasıl algılandığı metaforlar yoluyla incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları dikkate alındığında katılımcıların hem okuma hem de yazma güçlüğü kavramları için aynı kategorilerde metaforlar oluşturulduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan 170 katılımcı okuma güçlüğü kavramına ilişkin 140 farklı metafor üretmiştir. Katılımcıların %44,7'si okuma güçlüğü kavramını bu güçlükleri yaşayan bireylerin karşılaştıkları zorluklara yönelik metaforlar üreterek tanımlamışlardır. Öğrenme güçlüğü, yaşam boyu devam eden eğitim sürecinde bilgi, beceri ve davranış ediniminde çeşitli zorlukların yaşanmasına neden olan bir durumdur (Lyon vd., 2003). Okuma güçlüğü öğrenme güçlüğünün bir alt kategorisi olduğundan bu bulgu doğrudan okuma güçlüğünün tanımını işaret eden bir bulgu olarak görülmektedir. Nitekim katılımcıların bu kategoriye ilişkin ortaya kodukları metaforlar (“engel, yokuş” vb.) dikkate alındığında metaforlar ve açıklamaların okuma güçlüğünde karşılaşılabilecek zorlukları açıkça belirttiği görülmektedir.

Katılımcıların yaklaşık %26'sı okuma güçlüğü kavramını güçlüğü olan bireylerin sahip olduğu karakteristik özellikler açısından metafor üretmişlerdir. Kodan (2020), okuma güçlüğü yaşayan bireylerin okuma alt becerilerinde sorun yaşadığını vurgulamıştır. Akyol (2013) ise okuma güçlüğü olan bireylerin özelliklerinin okuma eylemini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. “Okuma Güçlüğüne İlişkin Karakteristik Özellikler” kategorisine ilişkin metaforlar ve açıklamaları dikkate alındığında (“yaşlı insan, bataklığa saplanmış ayak” vb.) katılımcıların bu kategoride ürettiği metaforların Akyol (2013) ve Kodan (2020) ‘ın çalışmalarındaki noktalarla örtüştüğü görülmektedir.

Katılımcıların %5,2'si okuma güçlüğü olan bireylerin yaşadıkları psikolojik durumlar (korkmak, kaygılanmak vb.) üzerinden metafor üretmişlerdir. Okuma güçlüğü yaşayan bireyler, okuma eylemine karşı korku, kaygı ve öz güvensizlik gibi psikolojik yaklaşımlar geliştirmektedirler (Urfalı Dadandı ve Şahin, 2018; Doğan, 2013). Okuma güçlüğü'nün psikolojik boyutu altında katılımcıların verdikleri metaforlar (“karabasan, ağlayan bebek” vs.) ve açıklamaları incelendiğinde bu metaforların bahsedilen çalışmalar ile ilişkili oldukları açıkça görülmektedir.

Katılımcıların %26'sı ise okuma güçlüğüne ilişkin kavram yanılığine yönelik metaforlar üretmişlerdir. Kuruyer ve Çakıroğlu (2017) çalışmalarında hizmet içi dönemdeki öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin kavram yanılıgılarının ve bilgi eksiklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Okuma güçlüğü'nün öğrenme güçlüğü'nün bir alt türü olduğu göz önünde bulundurulduğunda yapılan araştırmada bulunan “Okuma Güçlüğü ile İlgili Kavram Yanılıgıları” kategorisindeki metaforların ve açıklamalarının bahsedilen çalışmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir.

Katılımcılar yazma güçlüğüne ilişkin 137 farklı metafor üretmişlerdir. Katılımcıların %37'si yazma güçlüğü kavramına ilişkin güçlük yaşayan bireylerin karşılaştıkları zorluklara yönelik metafor üretmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde yazma güçlüğüne yönelik yapılan çalışmaların öncelikli olarak yazmada yaşanan zorluklarla ilgili olduğu ve yazma güçlüğü'nün tanımının çoğu zaman bu açıdan tanımlandığı görülmektedir. (Graham ve Hall, 2016; Koç ve Korkmaz, 2019; Lane vd., 2008; Mason vd., 2011). Bu açıdan katılımcıların büyük bir çoğunluğunun metaforlarının yazma güçlüğü olan bireylerin karşılaştıkları zorluklar ile ilişkilendirilebilmesi beklenebilir bir durumdur. Katılımcıların bu kategori ile ilgili verdiği metaforlar (“bozuk nesne, tek ayağı kırılmış sıra” vb.) ve bu metaforlara ilişkin açıklamalar incelendiğinde bu kategoriye ilişkin bulguların alanyazın ile tutarlı olduğu görülmektedir.

Yazma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler kategorisinde katılımcıların %24,1'i yazma güçlüğü kavramını güçlüğü olan bireylerin sahip olduğu özellikler açısından metafor üretmişlerdir. Yazma güçlüğü çocuğun kendisinden beklenen yazma yetenekleri ile kronolojik yaşı, zekâ düzeyi ve eğitim seviyesi arasında geri kaldığını ifade etmektedir (Graham ve Harris ,2003). Yazma güçlüğü olan öğrencilerin ön plana çıkan özellikleri genel olarak yazma eyleminde mekanik yazmaya odaklanmak, el-göz koordinasyonu eksikliği veya yazının okunamaması gibi özelliklerdir (Chung ve Patel, 2015; Çayır ve Balcı, 2023). Katılımcıların “yazma güçlüğüne ilişkin karakteristik özellikler” kategorisindeki metaforlar ve açıklamaları incelendiğinde (“aklına hiçbir şey gelmeyen insan, ilham kaynağı olmayan yazar” vb.) bu çalışmalarda bahsedilen noktaları destekleyici özellikte olduğu görülmektedir.

Katılımcıların %8,2'si yazma güçlüğü olan bireylerin yaşadıkları psikolojik durumlar üzerinden metafor üretmişlerdir. Yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerde yazma kaygısı ve yazma tutukluğu görülmektedir (Özbay ve Zorbaz, 2012; Baştuğ, 2015). Bu kaygı ve tutukluk durumu bireylerde yazmaya karşı psikolojik durumlar gelişmesine neden olmaktadır. Öğretmen adaylarının bu kategoriye ilişkin metaforları (“iç sıkıntısı, bıkkınlık” vb.) göz önüne alındığında bu metaforlar bahsi geçen çalışmalarla ilişkilendirilebilir.

Katılımcıların %30,5'i yazma güçlüğü kavramına ilişkin kavram yanılıgıları içeren metaforlar üretmişlerdir. Başar ve Alkan (2020), öğretmenlerin yazma güçlüğüne ilişkin yeterince bilgi sahibi olmaması ya da kavram yanılıgılarının olmasının öğrencilerin eğitim sürecinde dışlanma gibi davranışlarda dahil olmak üzere verimsiz bir süreç geçirmesine neden olacağını belirtmişlerdir. Başar

ve Göncü'nün (2018) çalışmasında öğretmenlerin en fazla kavram yanlışsının olduğu ya da bilmedikleri kavramlardan birisinin yazma güçlüğü olduğu belirtilmiştir. Burada en dikkat çekici sonuç katılımcıların %25'ten fazlasının hem okuma hem de yazma güçlüğü kavramlarına ilişkin kavram yanlışlarına sahip olmasıdır. Bulguların geneline bakıldığında diğer kategorilerine ilişkin metaforlar genelde bu kavramlara ilişkin yeterliğe dair asgari bir fikir verebilecekken, kavram yanlışları kategorisi bir eksikliğe işaret etmektedir. İki kavrama ilişkin kavram yanlışları incelendiğinde yazma güçlüğüne yönelik kavram yanlışlarının okuma güçlüğü kavramına yönelik kavram yanlışlarından daha fazla olduğu görülmektedir. Başar ve Göncü (2018), öğretmen adaylarının kavram yanlışlarının almaları gereken eğitim ve sonucunda elde edecekleri kazanımlara ışık tutması açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Kavram yanlışları kategorisi bu çalışmada katılımcıların okuma hem de yazma güçlüğü kavramlarına ilişkin hatalı algılarını ortaya koyması açısından önemlidir. Araştırma bulguları doğrultusunda bazı öneriler getirilmiştir:

Araştırma bulguları doğrultusunda bazı öneriler getirilmiştir:

- Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında mesleğe devam eden öğretmenlerin okuma ve yazma güçlüğüne ilişkin deneyimlerinden yararlanabilir.
- Öğretmen adayları okuma ve yazma güçlüğüne ilişkin kavram yanlışlarına sahip olduğundan dolayı bu konuda kendilerine lisans düzeyinde daha kapsamlı ve planlı eğitim verilebilir.
- Farklı örneklem grubundaki öğretmen adaylarının okuma ve yazma güçlüklerine ilişkin metaforik algıları araştırılabilir.
- Öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü ile ilgili çeşitli panel ve sempozyumlara katılımları desteklenebilir.
- Öğretmen adayları toplumsal farkındalık projelerine gönüllülük esası ile dahil olmaları desteklenebilir.
- Eğitim fakültelerinde lisans eğitiminde programa öğretmen adaylarına okuma ve yazma güçlüklerine yönelik özelleştirilmiş farklı bir ders konulabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Her iki yazar makaleye eşit ve %50 oranında katkı sunmuşlardır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum yoktur.

Teşekkür ve/veya Açıklama: Araştırmaya gönüllü katılımları ile veri sağlayan değerli katılımcılarımıza teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Aktan, O. (2020). Determination of Educational Needs of Teachers Regarding the Education of Inclusive Students with Learning Disability. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 149-164. <https://doi.org/10.33200/ijcer.638362>
- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aro, M., ve Björn, P. M. (2016). Preservice and inservice teachers' knowledge of language constructs in Finland. *Annals of Dyslexia*, 66, 111–126. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0118-7>
- Başar, M., & Alkan, G. (2020). Disgrafili öğrencilerin yazma hatalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 371-388. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1232359> adresinden erişilmiştir.

- Başar, M. ve Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206, doi: 10.16986/HUJE.2017027934.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4279>
- Baki, Y., ve Karakuş, N. (2017). Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin algıları ve yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler: RTEÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 573-593. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1481487> adresinden erişilmiştir.
- Barnett, A.L., Connelly, V., and Miller, B. (2020). The interaction of reading, spelling, and handwriting difficulties with writing development. *Journal of Learning Disabilities*, 53(2) 92–95. <https://doi.org/10.1177/0022219419894>
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., and Raskind, W. (2008). Gender differences in severity of writing and reading disabilities. *Journal of school psychology*, 46(2), 151-172.
- Bloome, D. (1985). *Reading as a social process. Language Arts*, 62(Interaction in the Classroom), 134-142. <https://www.jstor.org/stable/41405591> adresinden erişilmiştir.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), 10(11), 313-340. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8552>
- Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chung, P., and Patel, D. R. (2015). *Dysgraphia. International Journal of Child and Adolescent Health*, 8(1), 27. <https://www.eoepmolina.es/wp-content/gallery/Dyslexia-dysgraphia/Dysgraphia.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Creswell, J. W., and Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çayır, A. ve Balcı, E. (2023). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma güçlüklerinin belirlenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(4), 1822-1832. <https://doi.org/10.7884/teke.1370860>
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüne gidilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (Cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1) 63-74. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000146
- Deniz, S., ve Karabulut, R. (2023). Öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğü ve zihin yetersizliğine ilişkin metaforik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 1224-1239. <https://doi.org/10.17755/esosder.1273846>
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 1(1) 20-33.

- Erdoğan, Ö., Gülay, A., ve Uzuner, F.G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 700-718. <https://doi.org/10.17755/esosder.304705>
- Fırat, T., ve Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 915-931. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-431461>
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C. MacArthur, S. Graham, ve J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187–207). Guilford.
- Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all students*. *Renaissance learning*, 2-6. <http://dsrresources.pbworks.com/w/file/70407753/R004250923GJCF33.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. <https://doi.org/10.3102/0091732X1882112>
- Graham, S., Aitken, A.A., Hebert, M., Camping, A., Santangelo, T., Harris, K.R., Eustice, K., Sweet, J.D., and Ng, C. (2020). Do children with reading difficulties experience writing difficulties? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*. <https://psycnet.apa.org/record/2020-87210-001> adresinden 12 Kasım 2021 tarihinde alındı.
- Graham, S., and Hall, T. E. (2016). Writing and Writing Difficulties From Primary Grades to College: Introduction to the Special Issue. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 3-4. <https://doi.org/10.1177/0731948715592154>
- Graham, S., and Harris, K. R. (2003). *Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies*. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham, (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-344). New York, NY: Guilford Press.
- Graham, S., and Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, 99(3), 445.
- Gül, M. ve Özdemir, O. (2023). Eliminating Reading Difficulty in an Elementary 4th Grade Student Based on Learning Style. *International Journal of Progressive Education*, 19(2), 19-36. doi:10.29329/ijpe.2023.534.2
- Hall, A. (2008). Specific learning difficulties. *Psychiatry*, 7(6), 260-265. <https://doi.org/10.1016/j.mppsy.2008.04.009>
- Katusic, S. K., Colligan, R. C., Weaver, A. L., and Barbaresi, W. J. (2009). The forgotten learning disability: Epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort (1976-1982), *Rochester, Minnesota. Pediatrics*, 123, 1306–1313. doi: 10.1542/peds.2008-2098.
- Ketenoğlu-Kayabaşı, Z.E. (2020). Öğretmen adaylarının öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin metaforik algıları. *Bilim insanı Dr. Mustafa Eski'ye armağan eğitime adanmış bir ömür* (pp.534-548). <file:///C:/Users/admin/Downloads/ogrenmeguclugu-metaforikalglar.pdf> adresinden 12 Mart 2022 tarihinde alındı.
- Koç, B., & Korkmaz, İ. (2019). An action research on teaching addition and subtraction to an illiterate student with dyscalculia. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2). <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.11m>

- Kodan, H. (2020). Okuma Güçlüğüne İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 204-222. <https://doi.org/10.35675/befdergi.644534>
- Kuruyer, H. G., and Çakıroğlu, A. (2017). *Primary school teachers' opinions and practices in educational evaluation and intervention in process of specific learning difficulties*. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 539-555. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M., and Morphy, P. (2008). The Effects of Self-Regulated Strategy Development on the Writing Performance of Second-Grade Students With Behavioral and Writing Difficulties. *The Journal of Special Education*, 41(4), 234-253. <https://doi.org/10.1177/0022466907310370>
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., and Shaywitz, B. A. (2003). *A definition of dyslexia*. *Annals of dyslexia*, 53, 1-14. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11881-003-0001-9.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Mason, L. H., Harris, K. R., and Graham, S. (2011). Self-Regulated Strategy Development for Students With Writing Difficulties. *Theory Into Practice*, 50(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534922>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173> adresinden erişilmiştir.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Özbay, M., ve Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(161), 47. <https://doi.org/10.20296/tsad.68728>
- Özçivit Asfuroğlu, B. ve Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1), 49-54. <https://doi.org/10.20515/otd.17402>
- Özenç, E. G., ve Özenç, M. (2018). Classroom Teacher Candidates' Metaphoric Perceptions Regarding the Concepts of Reading and Writing: A Comparative Analysis. *International Education Studies*, 11(1), 100-110. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n1p100>
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading research quarterly*, 40(2), 184-202. doi:10.1598/RRQ.40.2.3
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri). (Çeviri Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Preiser, R., Schlüter, M., Biggs, R., García, M. M., Haider, J., Hertz, T., and Klein, L. (2021). Complexity-based social-ecological systems research: philosophical foundations and practical implications. In *The Routledge Handbook of Research Methods for Social-Ecological Systems* (pp. 27-46). Routledge.
- Shaw, D. M., and Mahlios, M. (2011). Literacy metaphors of pre-service teachers: do they change after instruction? Which metaphors are stable? How do they connect to theories? *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 77-92. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.538274>
- Taşkaya, S.M. (2016). İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları. Ed. F. Susar-Kırmızı, ve E. Ünal, *İlk okuma yazma eğitimi* (ss. 225-286). Anı Yayıncılık.

- Tlustošová, P. (2006). *Teaching English to children with specific learning difficulties*. Brno, 2006. 42 p. https://is.muni.cz/th/h7x0s/diploma_thesis.pdf adresinden alınmıştır.
- Uçuş, Ş. (2016). Sınıf öğretmenleri adaylarının ve okul öncesi öğretmenleri adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 360-388. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/294721> adresinden erişilmiştir.
- Urfalı Dadandı, P. ve Şahin, M. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan ve normal gelişim gösteren çocukların benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Elementary Education Online*, 17(2). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.418895>
- van Bergen, E., Snowling, M.J., de Zeeuw, E.L., van Beijsterveldt, C.E.M., Dolan, C.V., and Boomsma, D.I. (2018), Why do children read more? The influence of reading ability on voluntary reading practices. *J Child Psychol Psychiatr*, 59: 1205-1214. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12910>

Extended Abstract

Introduction

It is not uncommon to encounter students who are facing learning challenges at various educational levels. While there is some variation in the data regarding the frequency of learning disabilities, the percentage of individuals affected is estimated to be between 1 and 33% (Özçivit Asfuroğlu and Fidan, 2016). In the context of Turkish language teaching, it isn't uncommon for students to encounter challenges, particularly in the areas of language skills. It would seem that research on learning disabilities tends to focus on reading disabilities. It seems that reading difficulties are more prevalent than other learning difficulties and may have a greater impact on success. It would also be beneficial to investigate whether students with reading difficulties experience writing difficulties. In Graham et al.'s (2020) study, it was found that students with reading difficulties also experience difficulties with writing. It is of great importance for schools to educate their students as proficient literates. If this responsibility is not fulfilled in the early years of school, it can lead to academic and social struggles for students. It is therefore crucial for teacher candidates to have the necessary pedagogical competencies to support students with reading and writing difficulties in their academic and overall lives.

Method

This study was designed with the phenomenology pattern, which is a qualitative research method. The research focuses on two key concepts: "reading difficulty" and "writing difficulty." The study population comprises teacher candidates enrolled in the education faculties of state universities in Ankara. The research study group comprises teacher candidates enrolled in the classroom education department of one of the aforementioned state universities. A total of 170 teacher candidates at the first, second, third, and fourth-grade levels participated in the research voluntarily. The participants were requested to complete the statements, "Reading difficulty is similar to...because..." and "Writing difficulty is similar to...because..." in a manner consistent with the form described. The data were collected at intervals convenient for the participants, resulting in a total collection period of ten days. The aforementioned form, which is described in greater detail under the heading of data collection tools, was delivered to the participants in three different formats. The data were collected via email, Google Form, and printed versions. A content analysis technique, one of the qualitative analysis techniques, was employed in the data analysis. To ensure the reliability and validity of the research, expert opinions were sought regarding the coherence of the codes with the conceptual categories. Thereafter, the compatibility of the categories created by the researchers was compared, the created categories were rearranged accordingly, and after consensus was reached, the categories were given their final form. The reliability of the study was calculated using the formula $\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{\text{Consensus} + \text{Dissensus}}$, and it was observed that reliability was achieved with 92% agreement.

Findings

In light of the findings of the research, it can be observed that prospective teachers employed a similar categorization for both reading and writing difficulty concepts. These categories were as follows: "Difficulties Encountered in the Act of Reading, Characteristic Features of Reading Difficulty, Misconceptions Related to Reading Difficulty, Psychological Dimension of Reading Difficulty." "Characteristic Features of Writing Difficulty," "Misconceptions About Writing Difficulty, Psychological Dimension of Writing Difficulty" were also created. 140 different metaphors regarding the concept of reading difficulty were produced by the 170 teacher candidates who participated in the study. A 44,7% proportion of prospective teachers employed the concept of reading difficulties as a metaphor for the difficulties encountered by individuals experiencing these difficulties. 25,2% of the teacher candidates produced metaphors and grouped the concept of reading difficulty in terms of the characteristics of individuals experiencing this difficulty. Approximately 5,3 % of the teacher candidates produced metaphors based on the psychological states (e.g., fear, worry)

experienced by individuals with reading difficulties. 24,7 percent of the participants produced metaphors for misconceptions regarding reading difficulties. Regarding writing difficulties 137 different metaphors were created. 37% of the prospective teachers who participated in the study employed the concept of writing difficulties as a metaphor for the difficulties faced by individuals experiencing these difficulties. Similarly, in the category of characteristic features related to writing difficulties, approximately 24,1 % of the teacher candidates produced metaphors and grouped the concept of writing difficulties according to the characteristics of individuals with this difficulty. Approximately 8,2 percent of teacher candidates produced metaphors based on the psychological states (boredom, fear, etc.) experienced by individuals with writing difficulties. 30,5 % of teacher candidates produced metaphors based on the psychological states (boredom, fear, etc.) experienced by individuals with writing difficulties.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The most notable outcome is that over a quarter of teacher candidates hold erroneous beliefs about the nature of reading and writing difficulties.

Upon examination of the overall findings, it becomes evident that while the majority of participants were able to provide metaphors regarding the difficulties encountered, characteristic features, and psychological dimension categories of the concepts of reading and writing difficulties when they had a minimum or more knowledge about these concepts, the category of misconceptions points to a deficiency in this regard. In Başar and Göncü's (2018) study on the elimination of classroom teachers' misconceptions regarding learning disabilities, it was emphasized that the misconceptions of prospective teachers are significant in terms of elucidating the education that should be provided to them and the benefits that can be achieved as a result. In this context, the category of misconceptions is significant in elucidating the misconceptions held by pre-service teachers regarding the concepts of reading and writing difficulties.

In light of the research findings, several recommendations were put forth:

- Teacher candidates can benefit from the experiences of practicing teachers regarding reading and writing difficulties in the student teaching course.
- Since prospective teachers hold misconceptions about reading and writing difficulties, they can receive more comprehensive and structured training on the subject at the undergraduate level.
- The metaphorical perceptions of prospective teachers in different sample groups regarding reading and writing difficulties can be studied.
- Teacher candidates can be supported to participate in various panels and symposia related to learning disabilities.
- Teacher candidates can be supported to participate in voluntary social awareness projects.
- In undergraduate education programs at education faculties, a different course customized to teacher candidates' reading and writing difficulties can be included.

Psikolojik Dayanıklılık ve Stresle Başa Çıkma Anlam Algısı Oluşturma Modellerinin Rollerini

Pınar DURSUN KARSLI
Afyon Kocatepe Üniversitesi
pdursun@aku.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-1451-0998

Temel Alper KARSLI
Afyon Kocatepe Üniversitesi
takarsli@aku.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-4837-6213

Derleme Makale

DOI: 10.31592/aeusbed.1510696

Geliş Tarihi: 04.07.2024

Revize Tarihi: 11.10.2024

Kabul Tarihi: 27.11.2024

Atıf Bilgisi

Dursun Karşlı, P. ve Karşlı, T. A. (2024). Psikolojik dayanıklılık ve stresle başa çıkma anlam algısı oluşturma modellerinin rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 875-892.

ÖZ

Anlamli yaşam, yaşamlarında bir amacın, önemin ve bir misyonun olduğu duygusu ile bireylerin yaşamlarını anlamlı ve verimli deneyimdir. İnsanlar hem anlam sahibi olmak hem de hayatta anlam aramak için motive olurlar. Nitekim, pozitif psikoloji akımının da etkisiyle son yirmi yılda artan çalışmalar, insanların yaşamlarında anlam olduğundan ve yaşadıklarından bir anlam çıkardıklarında, psikolojik ve fiziksel olarak daha sağlıklı ve daha dayanıklı olduklarını ortaya koymaktadır. Öte yandan, kişinin yaşamındaki anlam eksikliğinin ve anlam arayışının alkol-madde ve davranışsal bağımlılıklar, depresyon, ölüm kaygısı, intihar gibi pek çok psikolojik bozukluk göstergeleriyle ilişkili olduğu bilinmektedir. Yaşamda anlam sahibi olmanın psikolojik dayanıklılık elde etmenin bir aracı olmasının dışında anlam oluşturma modeli bakımından aynı zamanda stres ve travmayla başa çıkma bağlamında da önemlidir. Nitekim, bireyler önemli bir kayıp ya da ciddi bir zorluk karşısında kaldıklarında, bu durumu anlamakta güçlük çeker, belirsizlik ve güvensizlik yaşarlar. Varolan durumsal ve global anlam sistemleri bozulur ya da sekteye uğrar. Bu nedenle, yaşadıkları zorlukları ya da travmatik deneyimleri aşmak için anlam sistemlerini yeniden oluşturmak ve inşa etmek zorunda kalırlar. Ancak bu stresli olaylar karşısında, yeniden anlamı bulmak ya da oluşturmak, insanları daha fazla zorlukla başa çıkmaya ve sonunda yaşamları üzerindeki kontrolü yeniden kazanmaya teşvik eder. Bu geleneksel derleme yazısında amacımız, güncel araştırma bulguları eşliğinde, önce yaşamda anlam literatüründe yer alan önde gelen modellerden ve özellikle stres ve travma literatüründe etkili olan anlam oluşturma modellerinden bahsetmektir. **Anahtar Kelimeler:** Yaşamın anlamı, yaşamda anlam, anlam modelleri, anlam arayışı, anlam oluşturma.

The Roles of Meaning-Making Models in Resilience and Coping with Stress

ABSTRACT

Meaningful life refers to the experience of individuals making sense of their lives with the perception that there is a purpose, significance, and mission. People are motivated to have meaning and search for meaning in life. Increased studies in the last twenty years with the alignment of the positive psychology school have revealed that people are psychologically and physically healthier and more resilient when they experience a sense of meaning in their lives. On the other hand, the search for meaning or a lack of meaning in ones life is associated with many psychological disorders such as alcohol, substance abuse, behavioral addictions, depression, death anxiety, and suicide. Having meaning in life, besides being a means of achieving psychological resilience, It is also important in the context of coping with stress and trauma in terms of meaning-making model. When individuals are faced with a significant loss or adverse events, they experience making sense of this stressful event with a sense of uncertainty and insecurity. These events may disrupt or destroy their preexisting situational and global systems of meaning. Therefore, they need to reconstruct their meaning systems in order to overcome the difficulties or traumatic experiences they have experienced. However, in the face of these stressful events, finding or re-establishing meaning encourages people to take on more challenges and eventually regain control over their lives. In this traditional review, we aimed to mention the leading models in the meaning literature, especially the meaning-making models that are effective in the stress and trauma literature, accompanied by current research findings.

Keywords: Meaning of life, meaning in life, meaning models, search for meaning, meaning making.

Giriş

Pozitif psikoloji, insanın psikososyal uyumuna, artan işlevselliğine, güçlü ve dayanıklı yönlerine ve psikolojik açıdan olgunlaşip büyümesine odaklanmaktadır (Seligman, Steen, Park ve Peterson, 2005).

Anlamalı bir yaşama sahip olma deneyimi, psikolojik iyi oluş, bilinçli farkındalık (mindfulness), psikolojik dayanıklılık (resilience), gelişme ve güç elde etme sürecinde çok önemli bir rol oynar (Koç, Soysal ve Bilge, 2023). Nitekim, yaşamda anlam algısı, yaşamda anlama sahip olmanın koruyucu rolü gibi nedenlerden dolayı, son zamanlarda pozitif psikoloji akımıyla birlikte yeniden gözde konulardan biri olmuştur. Bu bağlamda, sosyal bilimciler, özellikle son yirmi yılda yaşam kalitesine, psikolojik iyi oluşa ve ruh sağlığına artan ilgiden dolayı yaşamdaki anlam deneyimine ve olası korelasyonlara odaklandılar. Pozitif psikoloji perspektifi açısından hayatın anlamı, insanların hayatlarını anlaşılar, anlam ve amaç dolu olarak deneyimleme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Steger, Frazier, Oishi ve Kaler, 2006). Bu yazarlara göre yaşamdaki anlam algısı kavramsal olarak iki farklı yapıya ayrılır: bunlar; *Anlam Arayışı* ve *Anlamın Varlığı*'dir (Steger vd., 2006). Anlamalı yaşam, bireylerin, yaşamlarında bir amacın ya da bir misyonun olduğu duygusu ile bireylerin yaşamlarını anlamlandırmaları deneyimidir. İnsanlar teorik olarak kendilerini ve dünyayı kavradıklarında, dünyaya benzersiz uyumlarını anladıklarında ve yaşamlarında neyi başarmaya çalıştıklarını belirlediklerinde anlamın varlığını deneyimlemiş olurlar. İnsanlar hem anlam sahibi olmak hem de hayatta anlam aramak için motive olurlar. Anlam arayışı ise, insanların yaşamlarının anlamını, önemini ve amacını anlama ve anlama konusundaki arzu ve çabalarının gücü, yoğunluğu ve etkinliği anlamına gelmektedir (Steger, Kawabata, Shimai ve Otake, 2008). Birey tarafından bilinçli veya bilinçsiz şekilde icra edilen bu arama süreci niteliksel ve niceliksel açılardan kişiden kişiye ve belirli kültürel normlarına göre değişim gösterir (Marcu, 2007; Skaggs ve Barron, 2006). Bu arama sürecinin içeriği bireysel veya kültürel etkenler bağlamında farklılaşmalar arz etse dahi yine de ortak bir sonuçtan söz edebilmek mümkündür: Yaşama/yaşam olaylarına ilişkin bir anlam çıkarabilmek bireylerin psikolojik ve hatta fizyolojik dayanıklılık düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Birçok sosyal bilimci, bir hayatı yaşamaya değer kılan şeyleri araştırmaya ve anlamalı bir yaşamı artırmanın olası yollarını bulmaya yöneltmiştir. Gerçekten de bazı insanlar, dünyadaki eşsiz yerlerini, olası önemlerini, ne için doğduklarını ve yaşayıp yaşamadıklarını anlamayı şiddetle arzular. Hatta bazıları bunun için tetikleyici bir stres faktörüne bile ihtiyaç duymaz; manevi bir ihtiyaç ya da yönelim, yaşamlarındaki anlam, önem, amaç ve misyonu bulmaya teşvik eder. Bu süreçte bazıları bu yöndeki hedeflerini gerçekleştirebilir ve anlamalı bir hayat inşa etmeye veya keşfetmeye daha fazla odaklanabilir. Öte yandan, çoğu insan hayatlarının anlamını, amacını ya da önemini sorgulamaya dönük bir girişimde bulunmamaktadır. Bu önemli kişisel farklılık, travma ve stresle başa çıkma literatüründe ayırıcı bir özelliğe sahiptir. Yaşamda anlam oluşturma süreci, stresle başa çıkma sürecinde psikolojik iz ve yaraların iyileştirmesinde çok önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim, bu geleneksel derleme çalışmasının amacı, yaşamda anlam algısına, ilgili model ve kuramlara ve anlam oluşturma sürecine ilişkin gerek pozitif psikoloji öncesi gerekse sonrasındaki literatüre değinmek ve yaşamda anlam algı ve inşasının hem stresle başa çıkma süreçlerindeki hem de öncesindeki koruyucu etkilerini vurgulamaktır. Çok yönlü bir işlevi olan yaşamda anlam konusu, hem şu anki stres ve travma ile başa çıkarken hem de psikolojik dayanıklılık ile olumlu yönde ilişkilendirilmektedir. Bu konulara odaklanmadan önce kısa bir arkaplan verilmesi yerinde olacaktır. Bu yazı, geleneksel derleme çalışması olduğu için herhangi bir etik kurul izni gerektirmemiştir.

Yaşamda Anlam Konusu: Kısa bir Tarihsel Arkaplan

“Yaşamdaki anlam” (*meaning in life/personal meaning*) ya da yaşamın içinde bir anlam olup olmadığı üzerine yapılan psikolojik araştırmaları anlamamanın ilk adımı, bu soruyu, daha felsefi bir soru olan “hayatta bir anlam olup olmadığı” (*meaning of life*) sorusundan ayırabilmekle başlar (Debats, Drost ve Hansen, 1995). Felsefenin konusu olan son soru, yaşama ve evrene bir bütün olarak bakar ve genel olarak yaşamın amacının ne olduğunu sorar: Yaşam neden var ve hangi amaca hizmet ediyor? Hayatın bir anlamının olup olmadığı sorusu, önce sistematik olarak varoluşun doğası, varoluşun anlamı, determinizmin sınırları, özgürlük veya özgür iradenin ne olduğu ve sorumlulukla ilişkisinin ne olduğu gibi ontolojik ikilemlere odaklanan bir varoluşçu felsefenin konusu olmuştur (Cooper, 2006). Bununla birlikte bu tür metafizik sorular psikolojinin cevaplama gereken bilimsel problemlerden ziyade varlık felsefesi ile ilgili meseleler olup bu açıdan bakıldığında “modern nesnelci bilimsel metodolojinin ulaşamayacağı bir yerdedir” (Debats vd., 1995, s.359). Yaşamdaki anlam üzerine yapılan psikolojik araştırmaların amacı daha somut ve ölçülebilirdir. İnsanların öznel deneyimlerine bakmayı amaçlar ve

yaşamlarında anlamlılık duygusunu getiren ya da sağlayan şeyin ne olduğunu sorar. Odaklanılan sorular daha çok, insanların yaşamlarını anlamlı ve yaşamaya değer kılan deneyimlerin neler olduğunu anlamak ve insanların bir sonraki güne başlamalarını sağlayan şeyin ne olduğunu saptamak üzerinedir. Nitekim, başta Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, Sartre, Husserl ve Jaspers gibi filozoflardan esinlenen varoluşçu psikoterapi, II. Dünya Savaşı'ndan sonra Avrupa'dan Avrupa'ya yayılmaya başladı (Cooper, 2006). Bu yayılmaya bağlı olarak, Varoluşçu/Humanistik Psikoloji ekolü gelişmiş ve pek çok kuramcı, ölüm kaygısı, varoluş kaygısı, kendini gerçekleştirme, özgürlük ve özgünlük/otantisite ile anlam duygusu gibi bazı varoluşsal kavram ve konular üzerinde çalışmalar gerçekleştirmiştir (van Deurzen ve Kenward, 2005). Bu bilim adamlarından Antonovsky (1979), Baumeister (1991), Frankl (1981), Maddi (1967), Reker (1997), Yalom (1980), Zika ve Chamberlain (1992) gibi araştırmacılar ise hayatın anlamı ile ilgili çeşitli model ve ölçüm araçları geliştirmişlerdir (Auhagen, 2000).

Çeşitli Yaşamda Anlam Tanımları ve Yaşamdaki Anlam Modelleri

Frankl (1985), yaşamda tek bir anlam tanımlı olmadığını, bunun yerine anlam algısının kişiden kişiye değiştiğini belirtmiştir. Gerçekten de hayatın anlamının kabul edilmiş tek ve evrensel bir tanımı yoktur. Bağlam ve tanımlandığı disiplin içinde değişir. Kişinin yaşam tutarlılığından, hedefe yönelik olmasına veya bir amaca sahip olmaya kadar değişebilen tanımları mevcuttur. Ama basitçe, kişinin varlığını anlamlandırmanın bir yolu olarak tanımlanabilir. Daha kapsamlı tanımlar arasında, kişinin yaşamının tutarlı, yönlendirilmiş, önemli ve ait olarak değerlendirilmesi (Schnell, 2009) veya insanların yaşamlarında bir amacı, misyonu olduğunu algılama dereceleriyle birlikte yaşamlarındaki önemi ne ölçüde kavradıkları, anlamlandırdıkları veya gördükleri (Steger vd., 2006; Steger, Mann, Michels ve Cooper, 2009) gibi tanımlar bulunmaktadır. Ayrıca, anlam, kişinin seçimlerini ve hedeflerini etkileyen, bireysel olarak inşa edilmiş, kültürel temelli bir bilişsel sistem olarak tanımlanabilir (Wong, 1998). Reker (1997) anlamı, düzen duygusuna ve varoluş nedenine, açık bir kişisel kimlik duygusuna ve daha büyük bir sosyal bilince sahip olmak olarak tanımlar. Benzer şekilde, kişinin kendisinden daha büyük bir sisteme bağlı hissetmesi olarak da tanımlanmaktadır (Park, Park ve Peterson, 2010). Baumeister'e (1991) göre ise yaşamda anlam, bireyin soyutlama becerisine bağlı, kültürel kodlar dahilinde, belli ölçütleri karşılayan bireyler tarafından inşa edilebilen soyut bir temsildir. King ve Hicks (2009), insanlar için bir şey "anamlı" olduğunda veya herhangi bir olay yaşam hakkında geliştirilen hipotezleri doğruladığında, anlamlılık kazanıldığını belirtmiştir. Olumlu olaylar yaşandığında, insanlar hayatlarının anlamlı olduğunu hissederler ve bunun tersi de geçerlidir (King ve Hicks, 2009). Yaşamda anlam ile ilgili üzerinde en uzlaşmış tanım ise, kişinin kendisini kendisi için anlamlı olan daha büyük bir şeyin parçası olarak görmesi ve deneyimlerini daha geniş bir bağlamda tanıyabilmesidir (van Deurzen ve Kenward, 2005).

Anlam kaynakları bireyler, dönemler ve kültürler arasında önemli ölçüde değişebilse de anlamlı bir yaşamı keşfetme veya inşa etme ihtiyacı asla bitmemektedir (Frankl, 1985). Kuşkusuz, bir bireyin yaşamındaki ilişkiler en büyük anlam kaynağıdır. Nitekim, Lambert vd.'nin (2010), ABD'de yaptıkları bir çalışmada, öncelikle ailenin, ikincil olarak arkadaşların yaşamlardaki anlam kaynakları olduğunu ortaya koymuştur. Aidiyet ve bağlantı hislerinin yanı sıra bu ilişkilerdeki sosyal roller, bireylere bir değer, etkinlik ve amaçlılık duygusu kazandırmaktadır. Benzer şekilde, çalışmalar, ailenin hem Yahudi ve Arap örneklerinde (Bar-Tur, Savaya ve Prager, 2001) hem de bir Türk örneğinde (Alparslan, Yastioğlu, Taş ve Özmen, 2022) anlam duygusunun birincil kaynağı olduğunu ve anlam duygularına katkıda bulunduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, Yeni Zelanda'da 30 ila 69 yaşları arasındaki katılımcılardan oluşan bir topluluk örneklemini ile yapılan araştırma, anlamın varlığının aile ve kişilerarası ilişkilerle pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Grouden ve Jose, 2015). Genel olarak çalışmalar, anlamlı bir yaşam duygusunun, aile ve yakın ilişkilerden, din ve maneviyat gibi inanç sistemlerinden; öğrenme ve kendini geliştirmeye olanaklarından ve bazı insanlar için de daha somut hedonistik ve materyalist alışkanlıklardan elde edildiğini göstermektedir (Lambert vd., 2010; Steger, 2012). Benzer şekilde, ilkeler, inançlar veya değerler doğrultusunda yaşamak, anlamlı bir kariyer, doğayla uyum, materyalist alışkanlıklar, kendini geliştirme/büyüme fırsatları, yaratıcılık ve sağlıklı bir yaşam gibi anlamlı bir yaşam sürmenin başka yolları da mevcuttur (Schnell, 2009; Wong, 2017). Anlam kaynakları bireyden bireye, çağdan çağa ve kültürden kültüre göre değişse de anlam ihtiyacı, en temel ihtiyaçlardan

biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın sınırları içinde, en öncü modellerden kabul edilen, R. F. Baumeister ve V. E. Frankl'ın çalışmalarına kısaca değinmek istedik.

Baumeister Temel İhtiyaçlar Anlam Modeli

Kelimenin tam anlamıyla anlam, bir sembol veya temsil ile atıfta bulunduğu şey arasındaki ilişkinin doğasında var olan fiziksel olmayan bir gerçekliği ve bağlantıyı ifade eder (Stillman ve Baumeister, 2009). Anlam, insan zihnindeki iki farklı varlığı birbirine bağlar ve soyut bir temsil oluşturur. Bu nedenle, belli bir zihinsel yetenek ya da kapasite gerektirmektedir. Dolayısıyla, ancak zihinlerinde bu bağlantıları kurabilen insanlar hayatlarında anlam yaratabilirler. Öte yandan, aslında insan organizması sürekli değişimlere maruz kalsa da yaşamını sürdürebilmek için istikrar ve tutarlılık talep eder. Bu bağlamda anlam kurgusu ya da en az iki şey arasında anlam oluşturmak, insan yaşamına gerekli istikrarı getirir (Stillman ve Baumeister, 2009). Bu nedenle, Baumeister ve Vohs'a (2002) göre anlam oluşturmak, adeta biyolojik bir gereklilik ve ihtiyaçtır. Başka bir deyişle, insanın, yaşamını fiziksel olarak sürdürebilmesi için de psikososyal manada anlam oluşturmaya ihtiyacı vardır. Bu zihinsel kapasite ya da beceriden yoksun bireyler, hayatlarını oldukça anlamsız bir biçimde yaşayabilirler ve asla anlam peşine düşmezler. Çünkü sadece hayatta kalmaya yönelik birtakım temel meselelerle ilgilenirler ve görünenin perde arkasındaki manevi bir anlam duygusu olasılığını asla sorgulamazlar. Esasında, bu beceriden yoksun insanlar, uzun vadede biyolojik manada da kendi hayatlarını tehlikeye atmaktadırlar (Baumeister, 1991).

Öte yandan, Baumeister'e (1991) göre, soyut düşünme yeteneğine sahip modern insan da artık yaşamın derin, kapsayıcı ve geniş bir anlamı olduğunu düşünmez. Modern insan, merkezinde "benlik" vurgusu olan bir anlayışa sahip olduğu için hayatın anlamının bir şekilde kendi bireysel çabalarıyla inşa etmeleri gereken bir yapı olduğuna inanır. Bu benmerkezci bakış açısı, her insanın ilişki, aşk, kariyer, kader veya din gibi seçtikleri bazı kaynaklara dayanarak kendi anlam sistemini aktif olarak icat etmesine yol açarak genişlemektedir. İnsanlar öznel ve aktif olarak anlam sistemlerini sosyo-kültürel koşullanmalarına/edinimlerine göre inşa ederler. Bu kapsamda insanları hayatlarını anlamlandırmaya motive eden dört temel ihtiyaç söz konusudur: *Amaç, Değer, Yeterlilik Duygusu ve Özdeğer* (Baumeister ve Vohs, 2002; Stillman ve Baumeister, 2009). Bu temel ihtiyaçları karşılamayı başaran insanlar, kendi anlamlarını oluşturma eğilimindedirler.

Kısaca, bir amaç ya da hedefe sahip olmak, insanın yaşamaya devam etmesini sağlayan temel bir güdüdür. Çünkü bir hedefe ulaşmaya çalışmak, insanları hayatta kalmaya devam etmeleri için motive eder. Bu hedefler kişinin hayatı boyunca hiçbir zaman yerine getirilmese ya da ulaşılamasa bile varlıkları, hayatın anlamını yaratmak için elzemdir. İkinci ihtiyaç, bireylerin edindikleri değer sistemidir. Baumeister'e (1991) göre, anlamlı bir yaşam yaratmak veya inşa etmek için, kişinin olumlu veya olumsuz birtakım değer sistemine ihtiyacı vardır. Olumsuz değer sistemi, makyavelist ve narsissistik ihtiyaçlar, olumlu değer sistemi ise yardımlaşma ve erdemli davranışlar olabilir. Bu değerler sistemi üzerine birey anlamlı bir yaşam kurmak ister. Üçüncü ihtiyaç, yeterlilik duygusudur. Öz yeterlilik duygusu, olumsuzluklarla başa çıkmak için bir şeyler yapma gücü ve yeteneği anlamına gelir. Anlamlı bir yaşam sadece amaçlara ulaşmayı içermez, aksine çevre üzerinde öznel bir kontrol duygusu gerektirir ve dünya için bir fark yaratma isteğini içerir (Baumeister, 1991). Özellikle modern insanlar, yaşamları üzerinde kontrol sahibi olduklarına inanmak isterler. Bu bağlamda Baumeister (1991) iki kontrol biçimi tanımlar: Birincil kontrol, çevreyi kendine göre değiştirmeyi ifade ederken; ikincil kontrol, çevreye uyum sağlamak için kendini değiştirmek anlamına gelir. Böylece, yeterlilik duygusu, anlamlı bir yaşam sürmek için çevre-birey uyumunu ve çevreye adaptasyonu kolaylaştırır. Anlamlı bir yaşama sahip olmaya yönelik son ihtiyaç, kendine değer verme veya kendine saygı duygusu kazanmaktır. Bu ihtiyaç daha çok değerler ve yeterlilik duygusu ile ilgilidir. Geçmişte, toplumsal bir rütbe ya da statü kişinin değerini, prestijini ve itibarını belirlerdi. Ancak modern dünyada kişi, içinde yaşadığı kültüre göre kendi değerlerini inşa etmek veya belirlemek zorundadır. Bu nedenle, hayatlarının belirli alanlarında kendilerini daha üstün, daha değerli, takdire şayan, erdemli ve saygın hissettirmenin yollarını aramak ve bulmak zorundadırlar. Bu aynı zamanda etkileşimde buldukları insanlar üzerinde daha fazla kontrole sahip olduklarına dair bir inanca da yol açar. Modern bireyler, finansal durumları veya kariyer hayatındaki başarıları gibi öz değerini arttırmaya dönük bazı modern stratejiler kullanmak

zorundadırlar. İnsanlar bu şekilde kendi değer duygularını yaratmak veya icat etmek için farklı kaynaklar kullanırlar ve öz değerlerini birden fazla kaynaktan alan bireyler zorluklarla daha iyi başa çıkabilirler. Benliği genişletmek ve çeşitli kaynaklardan kendi değerini zenginleştirmek, modern bir birey için hayatı anlamlı kılmamanın bir yoludur.

Sıralanan bu ihtiyaçlar, insanların anlam sistemlerini nasıl inşa ettikleri veya yaşamın modern insan için nasıl bir anlam ifade ettiği konusunda bir çerçeve sunar. Bu ihtiyaçlar karşılanmadığında ise insanlar genellikle sıkıntı ve yoksunluk çekerler. Baumeister (1991) ve Baumeister ve Vohs'a (2002) göre, insanlar ancak bu ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını düşündüklerinde yeni anlamlar ararlar. Aksi takdirde, hiç kimse daha yüksek veya daha büyük anlamlar aramaz.

Özetlemek gerekirse, kendi sistematiği içerisinde Baumeister (1991) hayatın içinde kapsamlı, derin, büyük ve geniş bir anlam olduğuna inanmamaktadır. Üstelik hayat kimi insanlar için oldukça anlamsız bir biçimde bile geçirebilir. Modern insanlar sadece durumsal, basit ve düşük seviyeli anlamlar inşa ve/veya icat edebilir. Zira yaşam kendi doğası gereği eksiklikler ve çelişkilerle doludur. Bu ironiler ve eksiklikler arasında Baumeister (1991) açısından, her olayın büyük dev bir plana uymasının mümkün olmadığını kabul etmek gerekmektedir. Yaşamı anlamlandırmak için geniş bir sistem veya genel cevaplar yoktur. Sadece kültürler anlamlı yaşamın ne olduğunu ve nasıl görüldüğünü şekillendirir ve düzenler. Kültür izin verdiği sürece -kurallar, toplumsal normlar ve kodlar çerçevesinde- özne ve özgül anlamlar oluşturulabilir ve görece tutarlı bir dünya görüşü yaratacak şekilde yeniden inşa edilebilir.

Frankl'ın Yaşamda Anlam Arayışı Modeli

Varoluşçu psikiyatrist V. E. Frankl'a (1967, 1985) göre ise hayatın kendisi doğası gereği anlamla doludur. Her insan için tasarlanmış birtakım özel anlamlar vardır ve bunları keşfetmek kişinin birincil görevidir. Böylece, kişi kendi ölümlülüğünü kabul ederek, yaşamda kendisine verilen veya bahşedilen gizli anlamı bulmakla yükümlüdür. Sorumluluk duygusu, anlamlı bir yaşama sahip olmanın özüdür ve herkes en zor koşullar altında bile yaşamak veya devam etmek zorundadır. Başka bir deyişle, insanlar yaşamaya devam etmekle yükümlüdürler. Frankl (1967), gerçek sorumluluğun vicdan yoluyla bilinçle ilişkili olduğunu savunmuştur. Modern bilinç, modern insanı, yaşamda özgür olmaya ve sorumluluktan yoksun olmaya zorlar, oysa gerçek bir bilince vicdan duygusu eşlik etmeli ve ahlakla zenginleştirilmelidir. Modern zamanlar, genellikle kumar, para, cinsellik ve uyuşturucu gibi hedonistik eylemlerle telafi edilmeye çalışılan aşırı boşluk ve can sıkıntısı duygusu nedeniyle hayatlarını nasıl yaşayacaklarını bilemeyen, adeta boşlukta salınan insanlarla doludur. Bu içsel boşluk, varoluşsal kaygı yaratmaya devam eder. Kişiyi yaşamda daha fazla anlam aramaya ve keşfetmeye yönlendiren bu boşluk aslında anlam istenci olarak adlandırılır (Frankl, 1981, 1985). Bu anlam arayışı arzusu bazen stresli ve yıpratıcı olabilir, ancak kişisel gelişim için bir gereklilik hatta zorunluluktur. Daha fazla anlam aramak, normal bir süreç ve hayatın sağlıklı bir parçasıdır. Aksine anlamsızlık, kişilerin psikolojik olarak hastalanmalarına ve hatta fiziksel ölümlerine bile yol açabilmektedir.

Frankl, yaşamda anlam bulmak için üç değer kaynağı elde etmek gerektiğini öne sürer: "İstirabın/acı çekmenin anlamı", "sevginin anlamı" ve "iş ya da çalışmanın anlamı" (Frankl, 1985, s.133). Bu kaynakları sırasıyla ele alacak olursak; acının anlamı, yaşamdaki anlamın sadece zevk ve heyecanla elde edilemeyeceği bilgisini bize sunar. Hayat doğası gereği, acıyı, ıstırabı, suçluluğu, utancı, sefaleti ve ölümü içerir ve hedonizmin tanımladığının aksine hepsi hayatın kaçınılmaz bir parçasıdır. Frankl (1985, s.83), toplama kampındaki anılarında, mahkumların neredeyse tamamının "aşağılık kompleksi" yaşadığını, çünkü sadece "sayı" olduklarını ve bireyden ziyade bir hayvan veya herhangi bir varlık olarak muamele gördüklerini ifade eder. Bununla birlikte, uç koşullarda bile, acı çekerek bireyin dürüstlüğünü, onurunu ve karakterini koruyabileceğine inanmaktan asla vazgeçmemiştir. Hayatın kendisi her durumda, trajik durumlarda, bile anlamlıdır. En trajik koşullarda dahi, kişinin seçme hakkı vardır ve bu koşullar altında birinden ne çıkacağını tahmin etmek zordur: Bazıları iyilik ya da olumluluk yönünde tepki verirken, bazıları hayatta yaptıkları seçimlere bağlı olarak içlerindeki kötücül tarafları harekete geçirebilirler. Hayattaki ikinci anlam kaynağı sevgi ve aşktır. Aşk, bir başkasını tanımanın en samimi yoludur ve her iki tarafın da -sevgili ve kendisinin- gerçekleşmesini, içindeki potansiyeli görmesini sağlayan yegâne şeydir. Gerçek aşk, insan için en büyük ihtiyaçtır ve yokluğu büyük bir boşluk duygusuna yol açar ve hatta nevroza neden olabilir. Anlamlı bir yaşam elde etmenin

üçüncü kaynağı, sıkıcı, tam ücretli bir işe sahip olmaktan ziyade üretken ve yaratıcı olmayı ifade eden çalışma hayatı ve işle ilgili değerdir. Frankl'a (1985) göre, amaçlı bir yaşam bir gerekliliktir ve sorumlu ve birbirine bağlı dayanışma içinde bir toplum inşa etmek için üretken olmasıyla karakterize edilir. Çünkü insanlar sadece varlıklarından değil, toplumdan da sorumlu olmalıdırlar. Frankl ayrıca, bireylerin kayıtsızlığını, yararsızlığını veya boşluğunu içeren “işsizlik nevrozunun” giderilmesinin, yaşamda anlam kazanma yollarından biri olduğuna da değinir (Frankl, 1985, s.165).

Özetlemek gerekirse, Frankl (1967, 1985) hayatın doğasında bir anlam olduğunu, ancak herkesin, acı çekerken bile seçimlerini ve deneyimlerini kullanarak kendi başına keşfedebileceği anlamlar olduğunu öne sürmektedir. Yeni bir anlam sistemi icat etmeye veya inşa etmeye gerek yoktur. Hayatın anlamı, bir insanın hayatında özellikle üç değer sağlaması durumunda keşfedilmek üzere bir şekilde gömülüdür. Anlam icat edilemez veya yaratılamaz, ancak keşfedilebilir veya yeniden keşfedilebilir ve zaman içinde dönüştürülebilir. Yaşamdaki anlam, dışsal olarak yapılandırılmış bir süreç değil, yaşamda bize verilen rollere ve seçimlere göre keşfettiğimiz bir süreçtir. Daha fazla anlam aramak için anlam kaybetmeye gerek yoktur. Anlam, her zaman dinamik bir biçimde vardır ve değişir, dönüşür. İnsan doğası gereği, anlam arayan bir varlık olmuştur. Anlam anda vardır ve tüm anlar keşfedilmeyi bekleyen bir anlam taşıır. Hayatın her anı değerlidir ve minnettar olunmasını hak eder.

Yaşamda Anlam Algısı ve Psikolojik Dayanıklılık İlişkisi

Birçok araştırma bulgusu, insanların yaşamlarında bir yön ve misyona sahip olduklarında ve bundan bir anlam çıkardıklarında, fiziksel ve psikolojik olarak daha sağlıklı ve daha dirençli olduklarını göstermektedir. Nitekim, yapılan çalışmalar, yaşamında anlam duygusuna sahip olan ya da anlamlı bir yaşama sahip olduğunu düşünen bireylerin zihinsel ve hatta fiziksel açıdan daha sağlıklı, daha yüksek yaşam kalitesine sahip olduklarını ve daha az psikolojik sorun yaşadıklarını göstermektedir (Brassai, Piko ve Steger, 2011; Dursun, Alyagut ve Yılmaz, 2022; Ishida ve Okada, 2006; Shiah, Chang, Chiang, Lin ve Tam, 2015; Steger ve Frazier, 2005; Steger ve Kashdan, 2007). Öte yandan, yaşamda anlam eksikliği, arayışı ya da anlamsızlık söylemlerinin pek çok psikolojik bozukluk göstergeleriyle ilişkili olduğu saptanmıştır (Öcalan, Ceylantekin, Karşlı ve Dursun-Karşlı, 2024; Park, 2010; Schulenberg, Schnetzer ve Buchanan, 2011; Steger vd., 2008, Steger vd., 2009). Özellikle bireyler belirsizlik, kayıp veya önemli bir zorlukla karşı karşıya kaldıklarında, hayatı anlamsız, belirsiz ve kaotik olarak algılama eğilimindedirler. Anlam arayışı ve hayattaki zorluklarla karşılaştıktan sonra yeniden anlamı bulmak ya da oluşturmak, insanları daha fazla zorlukla başa çıkmaya ve sonunda yaşamları üzerindeki kontrolü yeniden kazanmaya teşvik eder (Skaggs ve Barron, 2006). Araştırma bulguları ayrıca, insanların karşılaştıkları olumsuzlukların anlamını anlamayı ve bu tür olayların kişisel gelişimleri açısından kaçınılmazlığını anlamayı başarırlarsa, daha az duygusal sıkıntı, kaygı veya depresyon yaşadıklarını göstermektedir (Park, Malone, Suresh, Bliss ve Rosen, 2008). Hatta gelecekte, stresle başa çıkma konusunda daha fazla dayanıklılık ve uyum geliştirdikleri de bilinmektedir (Bonanno, 2004).

Yaşamda anlam edinmek, psikolojik dayanıklılık açısından en önemli koruyucu kaynaklardan biridir. Dayanıklılık, son derece stresli olaylardan kaynaklanan kesintiler sırasında geri sıçrama ve istikrarlı bir dengeyi koruma yeteneğidir (Bonanno, 2004). Hobfoll'un (2002) *Kaynakların Korunumu* (KK) kuramı, stresörlerin meydana geldiği koşullara ve stres sistemlerinin bireysel değerlendirmelerine daha fazla odaklanarak nesnel gerçekliğe dair daha bütünsel bir anlayış sunar. Geçtiğimiz otuz yılda KK kuramı, Lazarus ve Folkman'ın (1984) stresle başa çıkma teorileriyle birlikte, stres ve travmaya dair iki önde gelen teoriden biri haline gelmiştir. KK kuramı, yalnızca öz değerlendirmelere odaklanmak yerine tehdit ve kaybın nesnel unsurlarını vurgulayarak, psikolojik dayanıklılığın temel mekanizmalarını anlamamıza yardımcı olmaktadır. Hobfoll'a (2002) göre, insanların olumsuz olaylar sırasında kullanmak için bazı kaynakları toplamaya, oluşturmaya, korumaya veya muhafaza etmeye çalıştıklarını öne sürmüştür. Bu dört kaynak şunlardır: (1) araçlar, arabalar veya evler gibi somut nesnelere; (2) istihdam, kıdem, görev süresi, evlilik, tatmin edici ilişkiler ve sosyal ağlar, anlamlı bir yaşam algısı gibi koşullar yaratmak; (3) iyimserlik, öz saygı, öz yeterlilik, yüksek zeka ve yönetici işlevler gibi sosyal beceriler ve yetenekler ve özellikler gibi kişisel/bireysel kaynaklar ve (4) zaman, para, çaba ve bilgi gibi enerjiyi verimli bir şekilde toplamak ve kullanmak. Tüm bu kaynaklar, birey herhangi bir stresli yaşam olayıyla karşılaştığında kullanılması gereken değerli kaynaklar olarak tanımlanmaktadır. Gerçekten de,

yapılan son çalışmalar, yaşamda anlam algısını yüksek olan bireylerin daha fazla psikolojik dayanıklılığa sahip olduklarını ve böylelikle daha az psikolojik sorun yaşadıklarını göstermektedir (Du, Li, Chi, Zhao ve Zhao, 2017; Ostafin ve Proulx, 2020).

Yaşamdaki anlam duygumuz, ölüme atfettiğimiz anlamlar ile de ilgilidir. İnsanların ölüm kaygısından kaçındıkları için bilinçli veya bilinçsiz olarak aşırı materyalist veya hedonist alışkanlıklar üzerine anlamlar inşa etme olasılıkları daha yüksektir (Wong ve Tomer, 2011). Tillich'e (1952) göre, anlam eksikliği, varoluşsal ve ölüm kaygısını veya yokluk (non-being) tehdidini uyandırır. Aynı zamanda, Tillich (1952) anlamlı bir yaşam yaratmanın cesaret gerektirdiğini iddia eder. Benzer şekilde, birçok ampirik çalışma, anlamlı bir yaşamın ölüm kaygısı ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Başka bir deyişle, anlamlı bir yaşama sahip olmayan bireyler daha fazla ölüm kaygısı ya da korkusu yaşamaktadır. Bu da onların daha fazla materyalist ve maneviyattan uzak bir yaşam tarzı edinmelerine yol açmaktadır denilebilir. Örneğin, Tang, Wu ve Yan (2002), anlamlı bir yaşamın, ölüm gerçeğini kabul etme ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ve Çinli üniversite öğrencilerinde ölüm kaygısı puanlarını azalttığını bulmuşlardır. Benzer şekilde, Routledge ve Juhl'un (2010) çalışması, ölümü hatırlatan unsurların yaşamda daha düşük anlamı olan bireylerde ölüm kaygısını artırdığını fakat daha yüksek anlam düzeyi olan bireylerin ise bu unsurlara bağlı ölüm kaygısı rapor etmediğini göstermektedir. Zhang vd.'nin (2019) çalışması da yaşama ilişkin algılanan anlam düzeyinin, Çinli yaşlı yetişkinlerde ölüm kaygısı ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. Başka bir ifade ile yaşlılarda yaşama dair anlam algısı arttıkça ölüm korkusu azalmaktadır. Lyke ise (2013), ABD'deki katılımcılardan oluşan bir topluluk örneğinde yalnızca yaşamda anlam arayışının ölüm korkusu ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Tüm bu çalışmalar aslında, anlamlı bir yaşam algısının, ölüm kaygısı ya da korkusu ile başatmede değerli bir araç olabileceğine işaret etmektedirler.

Stresle Başa Çıkma Süreci: Anlam Oluşturma Modelleri

Anlamlandırma süreci, inançların, varsayımların, değerlerin, hedeflerin, özdenetimin, öz-yeterliliğin ve tutarlılık duygusunun inşasını içerir (Skaggs ve Barron, 2006). Anlam algısı kişinin kimlik inşası ile de ilgilidir. Anlamlı bir yaşam yaratmadaki bu arayış ya da arayış süreci, çoğunlukla ergenlik döneminde başlar ve yaşam boyu devam edeceği varsayılır (Steger vd., 2009). Başka bir deyişle, anlamlandırma kişinin kimlik gelişimi, ahlaki, sosyal ve duygusal olduğu kadar bilişsel gelişimi ile de ilişkilidir.

Anlam oluşturma modellerinden ilki King ve Hicks'e (2009) aittir. King ve Hicks'e (2009, s.139) göre anlam iki aşamada oluşturulur. Birinci aşama yeni deneyimlerin kader, şans gibi önceden var olan varsayımlara asimile edilmesini içeren *Anlamın Saptanması* (Detecting Meaning); ikincisi ise, bir anlam bulmak için mücadele etmek veya anlamlandırmaya yönelik çabalama gibi deneyimleri yeni şemalara yerleştirmeyi içeren *Anlamın İnşası* (Constructing Meaning) aşamasıdır. Bu bağlamda, anlam inşası çok daha aktif bilişsel bir çaba, incelik ve başa çıkma mekanizmalarını gerektirmektedir. Aslında, bu iki süreç ya da aşama bir şekilde birbirleriyle ilişkilidir. Kişi olumsuz bir olayla karşılaştığında, yeni veya zorlu bir olaya uyum sağlamak için önce varolan eski şemalarından yararlanır, bu şemalar yetmediğinde ise, yeni söylemlerle karakterize yeni bir anlam dizgesi oluşturur. Özellikle, insanlar iş veya akademik stres, sevilen birinin kaybı, ekonomik kriz, boşanma, otorite ile çatışma gibi çeşitli üzücü ve stresli yaşam olayları yaşadıklarında, inançlarını ve değerlerini test etmeye, yaşamın anlamının varlığını sorgulamaya başlarlar. İlk önce, bu deneyimleri halihazırdaki anlam sistemlerine uydurmaya çalışırlar. Eğer bu olaylar, önceden var olan sistemlerine uyum sağlayamazsa, açıklamak için yeni bir anlam sistemi oluşturmaya başlarlar. Ne var ki, bu yeni stresli deneyimleri açıklayacak yeni bir anlam sistemi bulamazlarsa, bireyler anlam krizleri yaşayabilir, bu belirsizlik ve güvensizlik duygusu içinde depresyon, anksiyete, çaresizlik, umutsuzluk, intihar, travmatik semptomlar gibi çeşitli psikolojik belirtiler gösterebilir ve uzun vadede psikiyatrik bozukluklar geliştirebilirler (Allen, 2022).

Park'a (2010, 2016) göre ise, *Anlamlandırma Modeli* (Meaning-Making), özellikle stresli olaylardan sonra başa çıkma ve iyileşme süreçlerini kavramsallaştırmak için yararlı bir çerçevedir. Model iki anlam düzeyine odaklanır: *Global ve Durumsal (Situational) Anlam* (Park, 2016, s.1235). Global anlam, insanların en arkada ve kökünde, kendileri, dünya, dünyadaki yerleri, anlam ve amaç

duyguları hakkındaki temel inançlarının yanı sıra çeşitli hedef ve değer hiyerarşilerini kapsar. Durumsal anlam ise, belirli bir durumun bağlamıyla birlikte global anlamın kişinin yorumunu ve o durumu izleyen, tepkilerini nasıl etkilediğini ifade eder. Durumsal anlam, o an tecrübe edilen olaya verilen geçici atıflarla ilgili anlam sistemi iken, global anlam, genelde yaşamı neyin ve hangi şema ve değer sisteminin üzerine inşa ettiğimiz ile ilgilidir. Kişi herhangi beklenmedik bir olay yaşadığında, önce durumsal anlam düzeneklerini kullanır, çünkü durumsal anlam, halihazırdaki anlam sistemi ile ilgilidir. Nitekim, durumsal anlam ile global anlam tutarlı olduğunda, birey herhangi bir anlam krizi yaşamadan, o anki yaşadığı stresli durumu açıklamayı başarır ve stresli durum sona erer. Ancak, durumsal anlam ile global anlam arasındaki bir tutarsızlık ya da çelişki mevcutsa, kişi, durumsal anlam ile global anlam sistemini bozmak ve değiştirmek zorunda kalabilir.

Bilişsel değerlendirme, anlam oluşturma sürecinde oldukça önemli bir kavramdır. Bir olay belli bir zaman diliminde bir kişi için duygusal sıkıntıya yol açabilirken, başka bir kişi için mevcut zaman diliminde veya aynı kişi için başka bir zaman diliminde soruna yol açmayabilir. Bireyler, aşırı stresli bir olayla karşılaştıklarında, önce varolan bilişsel atıf ve yorum sistemleriyle, kendisi, diğer kişiler ve tüm dünya hakkındaki yargılar, şemalar, değerler ve inançlar gibi bilişsel temsillerine dayanarak olayın önemine odaklanırlar (Marcu, 2007). Kişi, olayların önemine veya sonuçlarına dayanarak, “neden ben”, “neden şimdi oldu”, “kim veya ne sorumlu”, “sonuçları ne olabilir” gibi soruları kendine sık sık sorar ve anlamın ne olduğunu keşfetmeye çalışır. Genellikle olumsuz olarak değerlendirilen olaylar, aslında yaşantının yeniden değerlendirilmesine imkân sağlamakta ve kendisinin dünyadaki yerini içeren global temelli yaşam anlamı boyutunda daha fazla anlam arayışına yol açmaktadır. Bu nedenle, anlam arayışı anlam yokluğundan daha fazlasıdır, kişinin anlayışını yeniden kurmaya veya yeniden düzenlemeye çalışabileceği bir süreçtir. Üstelik, uzun vadede, yaşamın anlamını bulamamış olma hissi, bireyin yaşamdaki bazı hedeflere veya görevlere ulaşmak için zamanın tükeneceği ve ölüm gerçeği konusunda daha fazla panik ve endişe duymasına neden olmaktadır. Bu nedenle, anlamlı yaşamları olan bireyler daha az sayıda bitmemiş işlere (unfinished business) sahiptirler ve yaşlandıkça özellikle kızgınlık, yalnızlık, adaletsizlik, çaresizlik, suçluluk ve utanç gibi olumsuz duyguları daha az yaşamaktadırlar. Bu nedenle, özellikle yaşlandıklarında ölüm kaygısı düzeyleri de daha azdır (Wong ve Tomer, 2011). Öte yandan, beklenildiği üzere, arama süreci başarılı olursa, insanlar hayata karşı yeni bir bakış açısı, gerçekçi hedefler ve yeni başa çıkma mekanizmaları ve psikolojik iyi oluş ile karakterize edilen bir kişisel büyüme ya da olgunlaşma duygusu geliştirmiş olurlar. Bu esneklik becerisi, yaşlılık süreçlerinde de yardımcı olur. Başka bir deyişle, başarılı bir şekilde yeni durumu anlamlandırmak, daha esnek yeni söylemler geliştirmek, durumsal ve global anlamlar arasında algılanan tutarsızlıkları azaltır ve dünyanın halen anlamlı olduğu ve kişinin hayatının değerli olduğu duygusunu geri kazandırır. Bu uzlaşma süreçlerinden kaynaklanan değişiklikler, *Anlam Oluşturma* ya da *Oluşturulmuş Anlam* (meaning made) olarak adlandırılır. Böylece, birey yeni meydana gelen stresli durumu, yeni global anlam düzenekleri ile yeniden açıklamayı başarmış olur.

Anlam Oluşturma Süreci ve Çeşitli Literatür Bulguları

Kuşkusuz, doğal afetler dahil tüm travmatik olaylar, aşılması çok güç kalıcı psikolojik ve pratik sekeller veya izler bırakabilir. Bu anlamda iyileşme ve toparlanma uzun ve zorlu bir mücadele gerektirmektedir. Genelde travmaların, global anlam sistemi üzerinde bozucu ve yıkıcı etkileri bulunmaktadır. Ancak, global anlam dünyasındaki temel şema ve inançların koruyucu etkisi de bulunmaktadır. Başka bir deyişle, global anlam yapısının sabit ve stabil kalması, travmatik olaylarla başa çıkmada, koruyucu bir nitelik sağlamaktadır. Örneğin, Alman sel mağdurlarından oluşan bir örnekleme, dünyanın adil bir yer olduğuna (evrenin olumsuz olayları öngörülebilir ve adil bir şekilde ele aldığına dair bir inanç) dair temel bir inancın varlığı, daha düşük düzeyde kaygı, depresyon ve genel psikolojik sıkıntı ile ilişkilendirilmiştir. Benzer şekilde Türkiye'deki Marmara depreminden sağ kurtulanlardan oluşan, özyeterlilik ve kontrol duygusu yüksek bir örnekleme ise daha düşük genel sıkıntı ve kaçınma düzeylerine (Sümer, Karancı, Berument ve Güneş, 2005). ABD'de Katrina Kasırgası'ndan kurtulanlardan oluşan bir örnekleme de daha düşük travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) semptom düzeylerine rastlanmıştır (Hirschel ve Schulenberg, 2009). Ancak, travmanın etkisi arttıkça, global anlam dünyasındaki temel inançların yıkılma oranı da artmaktadır. Örneğin, Sri Lanka tsunamisinden kurtulan ve global anlam dünyasındaki inanç sistemi yıkılan bireylerin daha fazla Travma

Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) semptomlarına ve daha kötü sağlık koşullarına sahip olduğu saptanmıştır (Levy, Slade ve Ranasinghe, 2009). Bu bağlamda, travmatik olayların, sadece durumsal değil, global anlam dünyasında, depresmel düzeyde yıkıcı etkisi bulunmaktadır. Dünyayı anlama, geleceği öngörebilme ve kontrol edebilme gibi bireylerin kendilerini güvende hissetmesini sağlayan tüm düzenek ve dayanaklar sarsılır. Bu nedenle yeniden bir anlam oluşturma süreci, iyileşmenin en önemli basamağıdır denilebilir. Böylece, anlamlandırma süreçlerinin, hayatta kalanların iyileşmesi boyunca kritik roller oynaması oldukça muhtemeldir.

Anlamlandırma modeli, ölümcül hastalıklar, ani kayıplar ve yas süreci, saldırı ve şiddet olayları ve savaş dahil olmak üzere aşırı stresli veya travmatik olaylara uygulanmıştır (Park, 2010). Her ne kadar, halen doğrudan sistematik bir biçimde terapötik bir uygulama modeline dönüşmemiş olsa da travmalardan sonraki yaraların sarılmasında, anlamlandırma sürecinin etkileri ortadadır. Aşırı stresli ve travmatik olaylar ile anlamlandırma modelindeki çeşitli basamaklar arasındaki ilişki, çeşitli afet ve yas çalışmalarında ortaya konmuştur. Anlamlandırma modeline göre, durumsal anlam şemaları ile global anlam şemaları arasındaki uyumsuzluk ve arayış süreci daha fazla travmatik semptom ve psikolojik sorun ile ilişkilendirilmektedir. Örneğin, ABD’de Saint Helen Dağı volkanik patlamasında aile üyeleri ve yakın arkadaşlarını kaybeden yaşlı bireyler ile gerçekleştirilmiş bir çalışmanın sonuçları göstermiştir ki, anlam sorugulaması yapan ve ölümün ihmal sonucu olduğunu düşünen bireyler, olayın bir ve üç yıl sonrasında bile hala psikolojik sorunlar göstermektedirler (Chenell, Murphy, Valente ve Roper, 1992). Benzer şekilde, 2011 yılında Japonya’da zincirleme bir şekilde gerçekleşen deprem, tsunami ve nükleer sızıntı felaketinden üç ay sonra hayatta kalanlar üzerinde yapılan bir araştırmada, zarar ve tehdit değerlendirmeleri olan bireylerin daha fazla psikolojik sorun ve daha düşük yaşam kalitesi sergiledikleri bildirilmiştir (Kyutoku vd., 2012). Paralel bir biçimde, yüksek tehdit, zarar ve düşük güvenlik algısı ve kontrol değerlendirmelerinin, 2008 Çin Wenchuan Depremi’nden kurtulanlarda, depremden beş hafta sonraki depresyon, anksiyete ve TSSB semptomları ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Cai, Ding, Tang, Wu ve Yang, 2014). Çeşitli felaket ya da afetlerden kurtulanlar, genellikle anlamlandırma yoluyla başa çıktıklarını bildirmektedirler (Hollifield vd., 2008). Başa gelenleri anlamlandırabilme kadar, kabullenme, yeniden yorumlama, aktif problem çözme, duyguları düzenleme ve sosyal destek arama ile dinsel/manevi başa çıkma yollarını kullanmak da afetzedelerin en fazla yararlandığı stratejilerdendir (Beaglehole vd., 2018; Gaillard ve Texier, 2010; Kar, 2022; Shing, Jayawickreme ve Waugh, 2016; Spence, Lachlan ve Burke, 2007). Bu yöndeki bulgular bağlamında, anlamlandırma yapabilmek genellikle derin hasar ve kayıplardan kurtulmak için en iyi yöntemlerden biri gibi görünmektedir (Park, 2010). Örnek olarak, ABD’de 2013 Colorado sel felaketlerinden kurtulan kişiler üzerinde yapılan çalışma sonucunda, en tutarlı istatistiksel ilişkilere, anlamın bir boyutu olan anlam arayışı, algılanan sosyal destek ve travma sonrası büyüme arasında rastlanmıştır. Yaşamda anlam arayışının, doğal afetlerden kurtulmanın ve iyileşmenin önemli bir adımı olabileceği sonucu elde edilmiştir (Dursun, Steger, Bentele ve Schulenberg, 2016). Anlamlandırma genellikle kişinin felakete verdiği anlamı değiştirmeyi içerir, ancak aynı zamanda kişinin global şema, değer, inanç ve hedeflerini değiştirmeyi ve hatta kalıcı bir biçimde dönüştürmeyi de içerebilir (Dursun vd., 2016). Böylece, bireyler içinde buldukları pozisyonu daha iyi açıklamış olurlar. Bu süreçte, bireyler felakete ilişkin değerlendirmeleri ile ilgili durumsal anlam ve global anlamları arasındaki tutarsızlıkları azaltmaya ve birini veya diğerini değiştirmeye çalışırlar ki, böylece anlam dünyaları herhangi bir çelişki barındırmamasın ve deneyimler yeniden uyumlu hale gelebilsin. Anlamlandırma süreci sona erdiğinde ise öncesinde travmatik bir yaşantı deneyimlemiş olan bireyler, yeni söylem ve gelişmiş bir perspektiften, dünyayı ve gelecekları hakkında daha esnek şemalar türetmiş olurlar (Dursun vd., 2016).

Sonuç

Anlam, bireylere hayatlarının önemli ve değerli olduğu hissini verir (Steger, 2012). Anlam olmadan hayat, bir sarkaç misali, boşlukta sallanmaktan farklı değildir. Nitekim, literatürdeki çeşitli çalışmalar, yaşama dair anlamsızlık hissini müdahale edilmediği takdirde, alkol-madde bağımlılığı, alışveriş ve oyun gibi davranışsal bağımlılıklar ile depresyon, ölüm kaygısı, umutsuzluk ve intihar eğilimi gibi pek çok psikopatolojiye yol açabileceğine işaret etmektedirler (Allen, 2022; Brassai vd., 2011; Brijan, 2024; Ishida ve Okada, 2006; Shiah vd., 2015; Skaggs ve Barron, 2006; Steger ve Frazier, 2005; Steger ve Kashdan, 2007; Steger vd., 2009). Bu nedenle yaşamda anlam sahibi olmak, psikolojik

belirti ve bozuklukların oluşumunda önemli bir koruyucu etken ve aynı zamanda psikolojik sağlığın sürdürülmesi ve psikolojik sağlamlık ya da dayanıklılığın geliştirilmesi için kullanılan kişisel bir kaynaktır (Hobfoll, Halbesleben, Neveu ve Westman, 2018). Bu bağlamda, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında Humanistik ekolün gelişiminden bu yana, yaşamda anlam konusu çeşitli varoluşçu yazar ve araştırmacılar tarafından odak konusu olmuştur. Bunlardan en önemlilerinden biri, varoluşçu psikiyatrist V. E. Frankl'dır. Frankl'a (1985) göre, yaşamın kendisi anlam içermektedir ve insanlar, kendileri için dizayn edilmiş olan bu anlamı bulmakla yükümlüdürler. Pek çok insan, nihilist bir biçimde yaşamının anlamını kendine sormaksızın, gündelik hedonist zevkler içinde hayatlarını geçirmektedir. Bazen bu anlam, acıların içindeyken bazen gerçek bir sevgi bazen de bir beceri ve hüner sergilemekle ilgilidir. Oysa ki özgürlük kadar sorumluluk duygusu da insan içindir ve bu iki duygu birbirini denetlemekte ve bir dengede tutmaktadır. Sağlıklı insan bu anlam arayışına kulak vermekle ve bir nevi anlamlı bir yaşam sürmekle mükelleftir. Öte yandan, Baumeister, Frankl'dan farklı olarak, herkesin anlam duygusunu elde edemeyeceğini iddia eder. Baumeister'e (1991) göre, anlam sorgusu, soyut temsiller arasında bir bağlantı kurabilmeyi gerektirdiğinden belli bir bilişsel kapasiteye ihtiyaç duymaktadır. Dünya üzerinde genel, herkesi kapsayabilecek, dev bir anlam sistemi mevcut değildir. anlam, bireylerin içinde yaşadığı kültürün sağladığı olanaklar çerçevesinde, bireylerin belli ölçütlerle elde edilebileceği bireysel bir yapıdır. Bu ölçütler, hayatta bir amaç bulmak, değerler doğrultusunda yaşamak, yeterlilik ve özdeğer duygusundaki artış olarak tanımlanmaktadır. Değerler doğrultusunda amaç duygusu, bireyin kendisini yeterli hissetmesini sağlamakta ve özdeğer duygusunda bir artışa neden olmaktadır. Birbirleriyle ilişkili olan bu ölçütler yeteri kadar karşılandığı takdirde, birey anlam duygusunu kendisi olarak inşa edebilmektedir.

Anlam konusunu sadece humanist ekol yazarlarınca değil, 2000'lerden itibaren pozitif psikolojinin de araştırma konusu olmuştur. Bunun ana nedeni, anlamlı yaşam algısının, kaliteli yaşam, psikolojik sağlık ve sağlamlık, iyi oluş, esenlik, mutluluk, affedicilik, öz-şefkat, maneviyat, şükretme gibi karakter güçleriyle de olumlu yönde ilişkili olmasıdır (Çiçek ve Öztürk, 2023; O'Dea, Igou, van Tilburg ve Kinsella, 2022; Steger, 2012; Steger ve Frazier, 2005; Steger ve Kashdan, 2007, 2013). Bu bağlamda artan araştırmalar, anlam oluşturma ihtiyacının sadece iyi oluş değil aynı zamanda stresle başa çıkma ve travma literatüründe de önemli bir rolü olduğunu saptamıştır. Anlamlılık arayışı ve yeni bir anlam oluşumu, yas gibi aşırı stresli olaylar ve travmalarla başa çıkmak için önem taşımaktadır. Bu yöndeki çalışmalar, travmatik olayların, değerler, ilkeler, inançlar ve temel şemalarla karakterize global anlam dünyasını bozguna uğrattığını, bu nedenle bireylerin iyileşmek için yeni bir anlam sistemi oluşturmaları gerektiğini öne sürmektedir (Park, 2010, 2016). Birey başına gelen talihsiz bir olayı yaşadığında önce bu duruma ilişkin durumsal anlam düzeneklerini kullanır. Eğer durumu açıklamak ve anlamlandırmak için, bu mekanizma yetiyorsa, kişi çok fazla stres yaşamadan bu durumu atlattır ve uygun bir biçimde başa çıkmış olur; ne var ki; durumsal anlam mekanizması bu durumu açıklamak için yetmiyorsa, global anlam düzeneklerine başvurur. Eğer global anlam ile durumsal anlam çelişirse birey strese girer ve yeniden ahenk ve uyum oluşturmak için her iki anlam düzenekleri değişmek ve dönüşmek durumunda kalır. Global ve dolayısıyla durumsal anlam mekanizmaları, yeni duruma bir açıklama ve anlam vermek için esnek olmak durumundadırlar. En nihayetinde bireyin esnek olmayı ve böylece de psikolojik açıdan sağlam olmayı öğrenmesi beklenmektedir.

Sonuç olarak, anlam bulma güdüsünün, bireyi çeşitli bağımlılıklar ve ölüm kaygısı, depresyon ve intihar gibi psikolojik bozukluklardan koruyarak psikolojik sağlık ve sağlamlık elde etmesini sağladığı pek çok araştırma tarafından kanıtlanmıştır (Frankl, 1985; Glaw, Kable, Hazelton ve Inder, 2017; Steger, 2012; Wong ve Tomer, 2011). Bireylerin, en acı çektiği koşullarda bile sorumluluk alarak, aile ve arkadaşlarla derin ve samimi ilişkiler kurması ve destek alabilmesi, yardımsever ya da özgecil davranışları, kendini geliştirebilmesi, yaratıcılık, ölüm gerçeğini kabullenebilmesi, duygularını sanat yoluyla ifade etmesi, değerlerle dolu bir yaşam sürme arzusu ve mevcut koşulları kabullenebilmesi ile yeni bir perspektif geliştirebilmesi gibi pek çok özellik aslında anlamlı bir yaşamın göstergelerindedir (Lambert vd., 2010; Schnell, 2009; Wong, 2017). Nitekim pek çok yazar, anlamın bireye özgü olduğu, ancak zaman ve koşullarla değişebildiği ve hayatın anlam içeriği değişse bile, anlamlandırma motivasyonunun asla sona ermeyeceği konusunda uzlaşmışlardır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %60, ikinci yazarın %40 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Allen, A.R. (2022). Meaninglessness, depression and suicidality: A review of the evidence. R. G. Menzies, R. E. Menzies and G.A. Dingle (Eds), *Existential Concerns and Cognitive-Behavioral Procedures* in (pp. 261-281). New York: Springer Cham.
- Alparslan, A. M., Yastioğlu, S., Taş, M. A. ve Özmen, M. (2022). Yaşamın-işin anlam kaynakları ve iyi oluş ilişkisi üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 13(33), 14-33. doi:10.21076/vizyoner.947733
- Auhagen, A. E. (2000). On the psychology of meaning of life. *Swiss Journal of Psychology/Schweizerische Zeitschrift für Psychologie/Revue Suisse de Psychologie*, 59(1), 34-48. doi:10.1024/1421-0185.59.1.34
- Bar-Tur, L., Savaya, R. and Prager, E. (2001). Sources of meaning in life for young and old Israeli Jews and Arabs. *Journal of Aging Studies*, 15(3), 253-269
- Baumeister R.F. (1991). *Meanings of Life*. New York: The Guildford Press.
- Baumeister, R.F. and Vohs, K. (2002). *The pursuit of meaningfulness in life*. C.R. Synder and S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* in (pp.608-618). New York: Oxford University Press.
- Beaglehole, B., Mulder, R. T., Frampton, C. M., Boden, J. M., Newton-Howes, G. and Bell, C. J. (2018). Psychological distress and psychiatric disorder after natural disasters: Systematic review and meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 213(6), 716-722. doi:10.1192/bjp.2018.210
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20-28. doi:10.1037/0003-066X.59.1.20
- Brassai, L., Piko, B. F. and Steger, M. F. (2011). Meaning in life: Is it a protective factor for adolescents' psychological health? *International Journal of Behavioral Medicine*, 18, 44-51. doi:10.1007/s12529-010-9089-6
- Brijan, B. (2024). Meaning in life in the context of psychopathology and personal recovery. *Journal of Philosophy of Life*, 14(1), 35-53

- Cai, W., Ding, C., Tang, Y.L., Wu, S. and Yang, D. (2014). Effects of social supports on posttraumatic stress disorder symptoms: Moderating role of perceived safety. *Psychological Trauma*, 6(6), 724–730. doi:10.1037/a0036342
- Chenell, S. L., Murphy, S. A., Valente, S. M. and Roper, J. M. (1992). Beliefs of preventability of death among the disaster bereaved. *Western Journal of Nursing Research*, 14(5), 576-594. doi:10.1177/019394599201400503
- Cooper, M. (2006). *Existential Therapies*. London: Sage Publications.
- Çiçek, H. ve Öztürk, F. (2023). Psikolojik sağlamlığın işgören performansı üzerindeki etkisinde öz-şefkatin aracı rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 363-381. doi:10.31592/aeusbed.1230105
- Debats, D. L., Drost, J. and Hansen, P. (1995). Experiences of meaning in life: A combined qualitative and quantitative approach. *British Journal of Psychology*, 86(3), 359-375. doi:10.1111/j.2044-8295.1995.tb02758.x
- Du, H., Li, X., Chi, P., Zhao, J. and Zhao, G. (2017). Meaning in life, resilience, and psychological well-being among children affected by parental HIV. *AIDS Care*, 29(11), 1410-1416. doi:10.1080/09540121.2017.1307923
- Dursun, P., Alyagut, P. and Yılmaz, I. (2022). Meaning in life, psychological hardiness and death anxiety: individuals with or without generalized anxiety disorder (GAD). *Current Psychology*, 41(6), 3299-3317. doi:10.1007/s12144-021-02695-3
- Dursun, P., Steger, M. F., Bentele, C. and Schulenberg, S. E. (2016). Meaning and posttraumatic growth among survivors of the September 2013 Colorado floods. *Journal of Clinical Psychology*, 72(12), 1247-1263. doi:10.1002/jclp.22344
- Frankl, V. E. (1967). Logotherapy and existentialism. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 4(3), 138-142.
- Frankl, V. E. (1985). *Man's Search for Meaning*. Oxford, England: Washington Square Press
- Gaillard, J. C. and Texier, P. (2010). Religions, natural hazards, and disasters: An introduction. *Religion*, 40(2), 81-84. doi:10.1016/j.religion.2009.12.001
- Glaw, X., Kable, A., Hazelton, M. and Inder, K. (2017). Meaning in life and meaning of life in mental health care: An integrative literature review. *Issues in Mental Health Nursing*, 38(3), 243-252. doi:10.1080/01612840.2016.1253804

- Grouden, M. E. and Jose, P. E. (2015). Do sources of meaning differentially predict search for meaning, presence of meaning, and wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 5(1), 33-52. doi:10.5502/ijw.v5i1.3
- Hirschel, M. J. and Schulenberg, S. E. (2009). Hurricane Katrina's impact on the Mississippi Gulf Coast: General self-efficacy's relationship to PTSD prevalence and severity. *Psychological Services*, 6(4), 293-303. doi:10.1037/a0017467
- Hobfoll, S. E. (2002). Social ve psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307-324. doi:10.1037/1089-2680.6.4.307
- Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J. P. and Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 103-128. doi:10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640
- Hollifield, M., Hewage, C., Gunawardena, C. N., Kodituwakku, P., Bopagoda, K. and Weerathnege, K., (2008). International Post-Tsunami Study Group. Symptoms and coping in Sri Lanka 20-21 months after the 2004 tsunami. *The British Journal of Psychiatry*, 192(1), 39-44. doi:10.1192/bjp.bp.107.038422
- Ishida, R. and Okada, M. (2006). Effects of a firm purpose in life on anxiety and sympathetic nervous activity caused by emotional stress: Assessment by psycho-physiological method. *Stress and health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 22(4), 275-281. doi:10.1002/smi.1095
- Kar, N. (2022). Coping strategies used by adult survivors in the process of recovery from disaster trauma: A narrative review. *Odisha Journal of Psychiatry*, 18(1), 3-10. doi:10.4103/OJP.OJP_5_22
- King, L. A. and Hicks, J. A. (2009). Detecting and constructing meaning in life events. *The Journal of Positive Psychology*, 4(5), 317-330. doi:10.1080/17439760902992316
- Koç, Ö. Ö., Soysal, S. ve Bilge, F. (2023). Ergenlerde bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide cinsiyetin düzenleyici rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 154-169. doi:10.31592/aeusbed.1231193
- Kyutoku, Y., Tada, R., Umeyama, T., Harada, K., Kikuchi, S., Watanabe, E., ... and Dan, I. (2012). Cognitive and psychological reactions of the general population three months after the 2011 Tohoku earthquake and tsunami. *PloS One*, 7(2), e31014.
- Lambert, N. M., Stillman, T. F., Baumeister, R. F., Fincham, F. D., Hicks, J. A. and Graham, S. M. (2010). Family as a salient source of meaning in young adulthood. *The Journal of Positive Psychology*, 5(5), 367-376. doi:10.1080/17439760.2010.516616

- Lazarus, R. S. and Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and coping*. US: Springer Publishing Company.
- Levy, B. R., Slade, M. D. and Ranasinghe, P. (2009). Causal thinking after a tsunami wave: Karma beliefs, pessimistic explanatory style and health among Sri Lankan survivors. *Journal of Religion and Health*, 48, 38-45. doi:10.1007/s10943-008-9162-5
- Lyke, J. (2013) Associations among aspects of meaning in life and death anxiety in young adults. *Death Studies*, 37(5), 471-482. doi:10.1080/07481187.2011.649939
- Marcu, O. (2007). Meaning making and coping: making sense of death. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(2), 397-416.
- O'Dea, M. K., Igou, E. R. van Tilburg, W. A. and Kinsella, E. L. (2022). Self-compassion predicts less boredom: The role of meaning in life. *Personality and Individual Differences*, 186, 111360. doi:10.1016/j.paid.2021.111360
- Ostafin, B. D. and Proulx, T. (2020). Meaning in life and resilience to stressors. *Anxiety, Stress, and Coping*, 33(6), 603-622. doi:10.1080/10615806.2020.1800655
- Öcalan, D., Ceylantekin, Y., Karlı, T. A. and Dursun-Karlı, P. (2024). Psychosocial adaptation, marital satisfaction and meaning in life between women with high and low-risk pregnancies. *Current Psychology*, 43(1), 15-27. doi:10.1007/s12144-023-05407-1
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integratiand review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136(2), 257–301. doi:10.1037/a0018301
- Park, C. L. (2016). Meaning making in the context of disasters. *Journal of Clinical Psychology*, 72(12), 1234-1246. doi:10.1002/jclp.22270
- Park, C. L., Malone, M. R., Suresh, D. P., Bliss, D. and Rosen, R. I. (2008). Coping, meaning in life, and quality of life in congestive heart failure patients. *Quality of Life Research*, 17(1), 21-26. doi:10.1007/s11136-007-9279-0
- Park, N., Park, M. and Peterson, C. (2010). When is the search for meaning related to life satisfaction. *Applied psychology: Health and Well-being*, 2(1), 1-13. doi:10.1111/j.1758-0854.2009.01024.x
- Reker, G. T. (1997). Personal meaning, optimism, and choice: Existential predictors of depression in community and institutional elderly. *The Gerontologist*, 37(6), 709-716. doi:10.1093/geront/37.6.709

- Routledge, C., and Juhl, J. (2010). When death thoughts lead to death fears: Mortality salience increases death anxiety for individuals who lack meaning in life. *Cognition and Emotion*, 24(5), 848-854. doi:10.1080/02699930902847144
- Schnell, T. (2009). The Sources of meaning and meaning in life questionnaire (SoMe): Relations to demographics and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 483-499. doi:10.1080/17439760903271074
- Schulenberg, S. E., Schnetzer, L. W. and Buchanan, E. M. (2011). The purpose in life test-short form: Development and psychometric support. *Journal of Happiness Studies*, 12, 861-876.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N. and Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Shiah, Y. J., Chang, F., Chiang, S. K., Lin, I. M. and Tam, W. C. C. (2015). Religion and health: Anxiety, religiosity, meaning of life and mental health. *Journal of Religion and Health*, 54(1), 35-45. doi:10.1007/s10943-013-9781-3
- Shing, E. Z., Jayawickreme, E. and Waugh, C. E. (2016). Contextual positive coping as a factor contributing to resilience after disasters. *Journal of Clinical Psychology*, 72(12), 1287-1306. doi:10.1002/jclp.22327
- Skaggs, B. G. and Barron, C. R. (2006). Searching for meaning in negative events: Concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 53(5), 559-570. doi:10.1111/j.1365-2648.2006.03761.x
- Spence, P. R., Lachlan, K. A. and Burke, J. M. (2007). Adjusting to uncertainty: Coping strategies among the displaced after Hurricane Katrina. *Sociological Spectrum*, 27(6), 653-678. doi:10.1080/02732170701533939
- Steger, M. F. (2012). Making meaning in life. *Psychological Inquiry*, 23(4), 381-385. doi:10.1080/1047840X.2012.720832
- Steger, M.F. and Frazier, P. (2005). Meaning in life: One link in the chain from religiousness to wellbeing. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 574-582. doi:10.1037/0022-0167.52.4.574
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S. and Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93. doi:10.1037/0022-0167.53.1.80
- Steger, M. F. and Kashdan, T. B. (2007). Stability and specificity of meaning in life and life satisfaction over one year. *Journal of Happiness Studies*, 8(2), 161-179. doi:10.1007/s10902-006-9011-8

- Steger, M. F. and Kashdan, T. B. (2013). The unbearable lightness of meaning: Well-being and unstable meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*, 8(2), 103-115. doi:10.1080/17439760.2013.771208
- Steger, M. F., Kawabata, Y., Shimai, S. and Otake, K. (2008). The meaningful life in Japan and the United States: Levels and correlates of meaning in life. *Journal of Research in Personality*, 42(3), 660-678. doi:10.1016/j.jrp.2007.09.003
- Steger, M. F., Mann, J. R., Michels, P. and Cooper, T. C. (2009). Meaning in life, anxiety, depression, and general health among smoking cessation patients. *Journal of Psychosomatic Research*, 67(4), 353-358. doi:10.1016/j.jpsychores.2009.02.006
- Stillman, T.F. and Baumeister, R.F. (2009). Uncertainty, belongingness, and four needs of meaning. *Psychological Inquiry*, 20, 249-251.
- Sümer, N., Karanci, A. N., Berument, S. K. and Gunes, H. (2005). Personal resources, coping self-efficacy, and quake exposure as predictors of psychological distress following the 1999 earthquake in Turkey. *Journal of Traumatic Stress*, 18(4), 331-342. doi:10.1002/jts.20032
- Tang, C. S. K., Wu, A. M. and Yan, E. C. (2002). Psychosocial correlates of death anxiety among Chinese college students. *Death Studies*, 26(6), 491-499. doi:10.1080/074811802760139012
- Tillich, P. (1952). *The Courage to Be*. USA: Yale University Press.
- van Deurzen, E. and Kenward, R. (2005). *Dictionary of Existential Psychotherapy and Counseling*. London: Sage Publications.
- Wong, P. T. P. (1998). Spirituality, meaning, and successful aging. P. T. P. Wong and P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* in (pp. 359–394). Toronto: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wong, P. T. (2017). A decade of meaning: Past, present, and future. *Journal of Constructivist Psychology*, 30(1), 82-89. doi:10.1080/10720537.2015.1119085
- Wong, P. T. P. and Tomer, A. (2011) Beyond terror and denial: The positive psychology of death acceptance. *Death Studies*, 35(2), 99-106. doi:10.1080/07481187.2011.535377
- Zhang, J., Peng, J., Gao, P., Huang, H., Cao, Y., Zheng, L. and Miao, D. (2019). Relationship between meaning in life and death anxiety in the elderly: Self-esteem as a mediator. *BMC Geriatrics*, 19(1), 1-8. doi:10.1186/s12877-019-1316-7

Extended Abstract

Introduction

Meaning gives individuals the sense that their lives are significant and worthy (Steger, 2012). Accordingly, various studies have suggested that if meaninglessness has not been addressed, it can lead to many psychopathological symptoms, including alcohol/substance and behavioral addictions such as shopping and gaming, depression, death anxiety, hopelessness, and suicidal tendencies (Allen, 2022; Brassai et al., 2011; Brijan, 2024; Ishida and Okada, 2006; Shiah et al., 2015; Skaggs and Barron, 2006; Steger and Frazier, 2005; Steger and Kashdan, 2007; Steger et al., 2009). Thus, a sense of a meaningful life is a critical protective factor in developing psychological symptoms and disorders and provides a personal resource to maintain psychological health and resilience (Hobfoll et al., 2018). These consistent findings have recently led many social scientists to investigate what makes a life worth living and to find possible ways to increase a meaningful life.

Interestingly, some people strongly desire to understand their unique place, possible significance, and what they were born for or called for. On the other hand, most people do not even bother to question the meaning, purpose, or significance of their lives. This essential personal difference can be a hallmark in the literature on coping with trauma and stress. The process of meaning-making in life has a critical role in the process of coping with stress and in the recovery of psychological trauma. Hence, in the post-pandemic period, amid war threats, terrorism, and various crises in the world, we believe that the revisiting the processes of finding meaning and meaning-making can be a cure for coping with stress and traumatic reactions. This study aimed to mention the general meaning literature, pioneering meaning models, and the meaning-making process in coping with stress and traumatic events.

The Pioneering Meaning Models

Indeed, since the development of the Humanistic school after the Second World War, the topic of meaning in life has been the focus of various existentialist authors and researchers. One of the most pioneering of these authors was V. E. Frankl. According to Frankl (1985), life itself contains meaning, and people are responsible for finding and discovering this meaning designed for them. Many people spend their lives on daily hedonistic pleasures, nihilistically, without asking themselves about the meaning of their lives. In contrast, each person is responsible for finding the meaning assigned to him, even in suffering conditions. A healthy person should heed this search for meaning and be responsible for living a meaningful life. On the other hand, Baumeister, unlike Frankl, argues that not everyone can achieve a sense of meaning. According to Baumeister (1991), the inquiry into meaning requires specific cognitive skills since building meaning requires establishing a connection between abstract representations. There is no grand and all-encompassing system of meaning in the world; rather, meaning is an individual structure in which individuals can be obtained with certain criteria within the framework of the possibilities provided by the culture in which individuals live. These criteria are defined as finding a purpose in life, living in line with values, and increasing a sense of competence or efficacy and self-worth. In line with values, the sense of purpose makes the individual feel sufficient and renders an increase in the sense of self-worth. If these criteria, which are related to each other, are adequately met, the individual constructs the sense of meaning individually.

The Meaning-Making Process

The issue of meaning has been one of the research topics not only by humanist school authors but also by positive psychology since the 2000s. The main reason for this is that the perception of a meaningful life is also positively related to character strengths such as quality of life, psychological health and resilience, well-being, happiness, forgiveness, spirituality, and gratitude (Steger, 2012; Steger and Frazier, 2005; Steger and Kashdan, 2007, 2013). Increasing research has revealed that meaning-making is vital in well-being literature and coping with stress and trauma. The search for a meaningful

life and constructing a new meaning are essential for coping with highly stressful events and traumas such as bereavement and grief. Accordingly, many studies have demonstrated that traumatic events disrupt the global meaning, characterized by core values, principles, beliefs, and basic schemas. Hence, individuals need to create a new meaning system to heal and recover (Park, 2010, 2016). When an individual experiences an adverse event, he first uses the preexisting situational meaning mechanisms and appraisals related to this situation. If this mechanism is sufficient to explain and make sense of the stressful situation, one can cope adaptively and not experience too much distress. Nevertheless, if the situational meaning mechanism fails to make sense of this situation, it conflicts with the global meaning mechanisms. When the global and situational meanings contradict each other, the individual becomes stressed, indicating that both meaning mechanisms need to be changed and transformed to re-establish harmony and balance. Indeed, this transformation process could be more frustrating. Global and, therefore, situational mechanisms of meaning need to be flexible enough to explain and make sense of the new situation. Eventually, the individual will learn to have flexible narratives with new meaning systems, thus being more psychologically sound and resilient.

Conclusion

Many studies have shown that individuals with a meaningful life are less likely to develop psychological disorders such as various addictions, death anxiety, depression, and suicide (Frankl, 1985; Glaw et al., 2017; Steger, 2012; Wong and Tomer, 2011), suggesting that the will to find meaning is protective of achieving psychological health and resilience. Many features such as individuals' ability to establish deep and sincere relationships with family and friends and social support by taking responsibility even in the most suffering conditions, being helpful or showing altruistic behaviors, focusing on self-expanding, creativity, accepting the reality of death, expressing feelings through art, the desire to live a life full of values, and the ability to show acceptance, and develop a new perspective are indicators of a meaningful life (Lambert et al., 2010; Schnell, 2009; Wong, 2017). Many authors have agreed that meaning is unique to the individual but can vary with time and conditions and that even if the meaning content of life changes, the motivation to make sense of life will never end.

Who Is The Financial Performance Leader of Sports Clubs? An Empirical Application With the Aras Method

Fatih KONAK
Hitit Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
fatihkonak@hitit.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6917-5082>

Diler TÜRKÖĞLU
Bağımsız Araştırmacı
diler.turkoglu@samsun.edu.tr
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5247-1590>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1451097

Geliş Tarihi: 11.03.2024

Revize Tarihi: 21.10.2024

Kabul Tarihi: 27.11.2024

Atf Bilgisi

Konak, F. ve Türkoğlu, D. (2024). who is the financial performance leader of sports clubs? An empirical application with the aras method. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 893-904.

ABSTRACT

The competitive environment and income created by the sports sector are on the rise due to its rapid development and its global performance concerning other industries. Thus, researchers and market participants must assess how well sports clubs are performing in the sector. For the aforementioned reason, the goal of the research is to evaluate the sports clubs that are part of the BIST Sports Index according to their financial performance and ascertain if these rankings vary by club year. For this purpose, the financial performance success of the sports clubs in question between 2018 and 2022 was analyzed using the ARAS (Additive Ratio Assessment) method, weighted by the CRITIC (Criteria Importance Through Intercriteria Correlation) method within the framework of 13 criteria (ROA, gross profit margin, operating profit margin, net profit margin, current ratio, cash conversion cycle, PD/DD, EBITDA/total financial expenses, fixed asset turnover days, working capital/growth rate in sales, ROIC, receivables turnover days, doubtful trade receivables ratio). Although the findings obtained as a result of the study vary according to the years, it was determined that Beşiktaş sports club showed the most successful financial performance in 2018 and 2020, Fenerbahçe sports club in 2021 and Galatasaray sports club in 2019.

Keywords: BIST Sports Index, ARAS, CIRITIC.

Spor Kulüplerinin Finansal Performans Lideri Kim? Aras Yöntemiyle Ampirik Bir Uygulama

ÖZ

Spor endüstrisinin hızlı bir şekilde gelişmesi ve diğer endüstri kollarıyla bağlantılı olarak sergilediği uluslararası performans elde edilen gelirlerin yanı sıra rekabet ortamının da artmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla endüstride yer alan spor kulüplerinin performanslarının değerlendirilmesi piyasa katılımcıları ve araştırmacılar açısından önem arz etmektedir. Bu motivasyonla çalışmanın amacı BİST Spor Endeksi'nde faaliyet gösteren spor kulüplerinin finansal performanslarının sıralanması ve kulüplerin göstermiş olduğu finansal performansın yıllara göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesidir. Bu amaçla söz konusu spor kulüplerinin 2018-2022 yılları arasındaki finansal performans başarıları 13 kriter (ROA, brüt kâr marjı, faaliyet kâr marjı, net kâr marjı, cari oran, nakit dönüşüm süresi, PD/DD, FAVÖK/toplam finansman giderleri, sabit varlık devir gün sayısı, çalışma sermayesi/satışlardaki büyüme oranı, ROIC, alacakların devir günü sayısı, şüpheli ticari alacak oranı) çerçevesinde CRITIC (Criteria Importance Through Intercriteria Correlation) yöntemiyle ağırlıklandırılarak, ARAS (Additive Ratio Assessment) yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma neticesinde elde edilen bulgular yıllara göre değişkenlik göstermekle birlikte Beşiktaş spor kulübünün 2018 ve 2020 yıllarında, Fenerbahçe spor kulübünün 2021 yılında Galatasaray spor kulübünün ise 2019 yılında en başarılı finansal performansı gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: BIST Spor Endeksi, ARAS, CIRITIC.

Introduction

The significance of developing and applying sophisticated and effective quantitative analysis approaches to support and aid in economic decision-making has been emphasized due to the recent and fast rise in the complexity of economic decisions (Zavadskas and Turskis, 2011). While assessing financial performance, financial ratios derived from the data and income statements that make up the

financial structures are usually the most desired option. Because the information this condition provides regarding the firm's financial structure is crucial for decision-makers. Numerous statistical methods have been developed over time to assess financial success. Performance analysis techniques are implemented inside the ratios themselves, among the firms and for the sector, notably in performance tests, as these approaches are regarded as a criteria in the evaluation of financial ratios (Baş, Hantal and Balcı, 2020, p. 267).

The sports sector, which has grown quickly in the last several years, may now be assessed internationally in terms of its earnings and relationships with other industries. The football industry has grown in importance as a result of its comparatively higher economic volume and rising income from sponsorship, public offers, broadcasting, royalties, and advertising (Karadeniz, Koşan and Günay, 2016, p. 251). Football is first and foremost regarded by society as one of the most popular sports, with robust national teams, clubs, and fan bases. The football club organization consists of more than just the athletic component, though. Football is a business, which is another significant aspect that the general public frequently ignores (Karpavicius and Jucevicius, 2009, p.87). It is believed that building a strong brand around the club name is an essential precondition to good financial management. According to Oppenhuisen and Zoonen (2006), a powerful brand generates free exposure, links supporters, and draws sponsors. The most significant factor influencing a football club or league's ability to continue operating is its supply of talent, which in the football business is its players. The success and financial gain of the football team or league are influenced by players' desire to play the game and their professional abilities. Football schools are suppliers to different football leagues, providing professional football players. Customers in the football sector are oriented around the fans as users of the product produced in football, as is typical in this microenvironment. Football players may also be consumers. This is especially true in the amateur football league, where a football player serves as a football club's primary source of funding. Professional football players continue to be users of the product developed inside the football economic system, even if their function as customers is decreasing (Karpavicius and Jucevicius, 2009, p.87). Accountability, or more accurately, transparency, becomes more important in today's strong financial system as the amount of money controlled by football clubs and public offering efforts get attention (Güngör, 2014, p. 17). Throughout the past 25 years, football has seen tremendous monetary growth. Football income reached 3.6 billion TL in the previous 25 years, according to studies, up from about 275 million TL in 1996. Comparing 1996 to 2021, this number demonstrates a rate of rise of 1209 % (Akşar, 2022).

The sports industry is considered to have a high financial volume, so it is believed that researchers and market participants will find guidance from the financial performance success evaluations of sports clubs listed in the BIST (Borsa İstanbul) Sports Index, such as Beşiktaş (BJKAS), Fenerbahçe (FENER), Galatarasay (GSRAY), and Trabzonspor (TSPOR). In line with this motivation, the main objective of the research is to perform the financial performance ranking of 4 football clubs operating in the BIST Sports Index in the period between 2018-2022 with the ARAS method, as well as to draw attention to the differentiation of the financial performance of the clubs over the years. For this purpose, in the study, firstly, information about the football industry is given, the literature on the related index and technique is given, and then information about the data set and methodology is provided. Then, the findings of the empirical analyses are interpreted and evaluations are made in the conclusion section.

Literature Review

Following are some instances of empirical applications from the literature employing comparable and distinct methodologies, in keeping with the goal of the research.

Ergül (2017) applied the TOPSIS (Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solutions) approach, a multi-criteria decision-making tool, to examine the association between the football teams' financial performance as measured by the BIST and their performance in competition. It was concluded from the investigation performed by looking through the clubs' financial accounts that the financial statements were positively impacted by the tournament's success. Similarly, using the

Promethee approach, a multi-criteria decision-making tool, Bağcı (2018) examined the financial standing of four sports teams included in the BIST Sports Index in the context of financial fair play. Although it changed over time, BJK was determined to have the best performance out of all the clubs in the research. Süslü and Hızlıer (2023) investigated the financial performance of firms listed in the BIST Sports Index by utilizing CRITIC-based Multimoora TOPSIS techniques. Based on the empirical evaluations, it has been determined that TSPOR club had the highest financial success and that both strategies produced similar outcomes. Hatem and Ikram (2023) offer a novel framework for the criteria integrating the FIFA (Federation Internationale de Football Association) World Cup 2022 starting lineup from a different angle. To ascertain the ideal degree of football player selection, they employ the MOORA (Multi-Objective Optimization Ratio Analysis) approach in their investigation. By choosing players, they evaluate the model's efficacy using the French national football team and discover that the process makes decision-making easier. In their research, Ünlü et al. (2017) employed the CRITIC weighing approach and the TOPSIS performance ranking method to assess the performance of companies listed in the BIST 30 Index as well as those included and excluded from the Corporate Governance Index. The studies conducted revealed no discernible variation in the financial performance of the companies included in the BIST 30 Index and those that are listed or not listed in the BIST Corporate Governance Index.

Şenol and Ulutaş (2018) employed CRITIC and ARAS techniques to analyze the market-based and accounting-based performance metrics of firms in the Chemical, Petroleum, Rubber, and Plastic goods sector using data from 2016. The findings revealed that market-based performance metrics and accounting-based performance measures yielded different outcomes. Görmüş (2021) used the CRITIC technique, weighted TOPSIS method, and ARAS method to analyze the performance rating of insurance businesses trading on the stock exchange. Türkiye Sigorta A.Ş. was deemed to have the best performance in the 2020 assessments. In a similar vein, AYTEKİN and EROL (2018) sought to evaluate the performance of businesses listed in the Sustainability Index and listed in the BIST 30 Index for November 2014-October 2015, as well as the BIST 50 Index for the months of November 2016-October 2017. The ARAS approach, a multi-criteria decision-making tool based on activity, profitability, liquidity, and financial structure ratios, was used to conduct an empirical analysis for the study. Prediction percentages of 45%, 64%, and 74% have been identified by comparing the Sustainability Index rating that was produced as a result of the research. GÜMÜŞ et al (2019) assessed the financial performance of the businesses in the BIST Construction sector from 2014 to 2017 using the ARAS and SWARA approaches. Based on the empirical evaluations, EDIP was found to have the best financial performance, followed by ORGE and SANEL, in that order. MARUF and ÖZDEMİR (2021) sought to assess the effectiveness of the websites belonging to fifteen Turkish commercial banks, all functioning in the same direction. Performance ranking was done in the research using the ARAS and SWARA (tep-Wise Weight Assessment Ratio Analysis) techniques. They discovered that the HSBC, FIBA Bank, and Şeker Bank websites performed successfully based on benefit value estimations.

ŞAHİN and KARACAN (2020) sought to use multi-criteria decision-making techniques to compare the financial performance of the companies listed in the Borsa Istanbul Construction Index. Edip Gayrimenkul Yatırım Sanayi ve Ticaret A.Ş. was the firm with the highest financial performance for 2018 according to the Entropy, Copras, and Aras methodologies' results, which showed that the financial performance ranking of the two approaches was identical. Additionally et al (2022) used the financial ratios of companies in the BIST energy industry to assess the outcomes of ratio analysis in conjunction with multi-criteria decision-making methodologies. The firms were rated according to their financial results for 2019 and 2020 in the research, which employed the TOPSIS and EDAS (Evaluation based on Distance from Average Solution) techniques along with 10 ratios to measure the financial outcomes of the relevant industry from the ratios used for financial analysis. Because of this, there were minor variations between the two approaches in the overall rankings that were established annually throughout the same period in the study's results, which examined the financial ratios of sixteen various companies. Last but not least, during the COVID-19 Pandemic, GHEIBDOUST et al. (2023) seek to determine and rank the characteristics influencing SERVQUAL of five-star hotels. To determine the best hotel out of five in Iran in 2022, they give priority to the SERVQUAL impact variables utilizing the Progressive

Weighted Assessment Ratio Analysis (SWARA) and Additive Ratio Assessment (ARAS) methods. According to the findings, differentiation between companies is observed.

Data Set and Methodology

The purpose of this research is to ascertain the position in the BIST Sports Index performance ranking of the following clubs: Trabzonspor (TSPOR), Galatasaray (GSRAY), Fenerbahçe (FENER), and Beşiktaş (BJKAS), as well as the distinction in their financial performances. The financial ranking was done using the ARAS approach, one of the Multi-Criteria Decision Making Techniques. These clubs' yearly data for the years 2018-2022 were acquired via Datastream creativity. Table 1 provides details on the sports teams that are quoted on BIST Spor index.

Table 1
BIST Companies included in the analysis

BIST Code	Company Title	Registration Date
BJKAS	Beşiktaş Futbol Yatırımları Sanayi ve Ticaret A.Ş.	1995
FENER	Fenerbahçe Futbol A.Ş.	1998
GSRAY	Galatasaray Sportif Sınai ve Ticari Yatırımlar A.Ş.	1997
TSPOR	Trabzonspor Sportif Yatırım ve Futbol İşletmeciliği Ticaret A.Ş.	1994

Table 2 illustrates the assessment of performance factors that were employed in the research, and which are considered to be likely to have an influence on companies' financial performance based on reviews made in the literature.

Table 2
Performance evaluation criteria included in the analysis

Criterion	Formulation	Ideal
ROA	Net Profit/Total Assets	Max.
Gross profit margin	Gross profit on sales /net sales	Max.
Operating profit margin	Net income/total sales revenue	Max.
Net profit margin	(Net profit/total income) x 100	Max.
Current ratio	Current Assets/Short-Term Liabilities	Max.
Cash conversion period (days)	(Conversion period of inventories + conversion period of receivables- conversion period of payables)	Min.
Market to Book Value	Market Value/Book Value	Max.
EBITDA/total financial xpenses	Earnings before interest and tax/total financial expenses	Max.
Number of days of fixed asset turnover	Net sales/(non-current assets)/360	Min.
Working capital/sales growth rate	Working capital/sales growth rate	Max.
Return on investment Capital (ROIC)	Net operating profit/ capital invested in operations	Max.
Number of days of transfer of receivables	(Credit sales / average trade receivables)/360	Min.
Doubtful trade receivable ratio	Receivables estimated to be uncollectible due to various reasons / Total receivables	Min.

Financial performance indicators are useful to club management and interest groups when gathering data and making decisions (Güngör, 2014, p.17). As a consequence, it is crucial that the parties look over the performance evaluation standards that are acknowledged as measures of financial performance.

Multi-criteria Decision Making Techniques

Numerous Multi-Criteria Decision Making Techniques have been developed since the 1950s. These techniques vary from one another concerning the quantity and quality of information used, the methodology employed, the ease of use, the sensitivity tools utilized, and the mathematical properties they verify (Zavadskas and Turskis, 2011, p.02). Furthermore, it is acknowledged that multi-criteria decision-making approaches help handle challenging issues. (Brutovsky et al., 2022, p.204). The capability to make decisions by analyzing complex problems and the potential for gathering criteria in the evaluation process, as well as the ability to make appropriate decisions and allow the decision maker to actively participate in the process, are the main benefits of multi-criteria decision-making. The approach compares the examined variables with the optimal value to determine the degree of alternative selection (Bakshi and Sarkar, 2011, p.20). The decision maker's problem, according to Zavadskas and Turskis (2010), is to rank a finite set of alternatives from best to worst, organize them into predetermined homogeneous classes, or explain simultaneously how well each alternative satisfies all criteria.

CIRITIC Method

Weights are of great importance in multi-criteria decision-making techniques problems. Weights take into account the intensity of contrast and conflict in the structure of the decision problem. CRITIC (Criteria Importance through Inter Criteria Correlation - Objective Weighting) method, which is based on the correlation relationship between criteria, was proposed by Diakoulaki, Mavrotas and Papayannakis in 1995. The method is an approach based on the determination of objective weights without the involvement and intervention of any decision-maker. The purpose of this method is goal setting. The developed method is based on an analytical examination of the evaluation matrix to extract all the information contained in the evaluation criteria. The procedure of the CRITIC method and the calculation of weights are shown in the following steps (Diakoulaki et al, 1995; Goswami, Behera, Afzal, Kaladgi, Khan, Rajendran, Subbiah and Asif, 2021):

$$C_j = \sigma_j \cdot \sum_{k=q}^m (1 - r_{jk}) \tag{1}$$

$$w_j = \frac{C_j}{\sum_{k=1}^m C_k} \tag{2}$$

Objective SD weights are calculated as follows, using a method based on the contrast intensity of the criteria and measured by the standard deviation σ_j of the scores in criterion j (SD weights):

$$w_j = \frac{\sigma_j}{\sum_{k=1}^m \sigma_k} \tag{3}$$

Giving the decision criteria equal weight in the computation of average weights, which is predicated on the idea that all criteria are equally important, reflects a fully impartial attitude on the part of the decision maker and is typically thought to ensure the objectivity of the evaluation process. Here's how average weights are computed:

$$w_j = \frac{1}{m} \tag{4}$$

Using these three distinct weight sets, the analyzed companies are ranked using many criteria using the following aggregation formula:

$$D_i = \sum_{j=1}^m w_j \cdot x_{ij} \tag{5}$$

D_i = i firm's multi-criteria score,
 x_i = i company's score under crite,

w_j = refers to the weight of criterion j previously calculated according to three different approaches.

ARAS Method

The ARAS approach is predicated on the idea that straightforward relative comparisons may be used to comprehend complicated world events. It is contended that the degree of optimality attained by the alternative under comparison is determined by the ratio of the total of the normalized and weighted criteria values characterizing the ignoring of the alternative to the sum of the normalized and weighted criteria values defining the optimal alternative. When determining the complex relative wage efficiency, a reasonable alternative project must take into account the values and weights of the main criteria, and the auxiliary function value is directly proportional to their relative influence, following the ARAS method (Turskis and Zavadskas, 2010, p. 600). According to the degree of utility K_i , which can be computed using the formula below (Stanujkic, Dordevic and Dordevic, 2013), the most acceptable option is chosen using this technique.

$$K_i = \frac{S_i}{S_n}; i = 1, 2, \dots, m \tag{6}$$

Where S_i is the overall performance index of the alternative i , S_0 is the overall performance index of the optimal alternative and S_0 usually has a value of 1.

K_i is the ascending rank of i 'n and the alternative with the highest K_i value is ranked best. The best-ranked alternatives according to the ARAS method can be determined using the following formula:

$$A_{ARS}^* = \{A_i = \max_i K_i\}, i = 1, 2, \dots, m \tag{7}$$

The originality of the ARAS method compared to other methods is that the optimal alternative A_0 is presented. The performances of the optimal alternative are determined according to the preferences of the decision-makers. If the decision maker has no preference about some criteria, the optimal performance is determined as follows:

$$x_{0j} = \begin{cases} \max_i x_{ij} & j \in \Omega_{\max} \\ \min_i x_{ij} & j \in \Omega_{\min} \end{cases} \tag{8}$$

In the ARAS method, the overall performance index of any alternative can be determined as follows:

$$S_i = \sum_{j=1}^n w_j r_{ij} \tag{9}$$

Normalised performance ratings in the ARAS' method are calculated using the following formula:

$$r_{ij} = \begin{cases} \frac{x_{ij}}{\sum_{j=0}^m x_{ij}} & j \in \Omega_{\max} \\ \frac{1/x_{ij}}{\sum_{j=0}^m 1/x_{ij}} & j \in \Omega_{\min} \end{cases} \tag{10}$$

Findings And Analysis

To estimate the weights with the CRITIC method based on the correlation relationship between the criteria, 13 financial ratios shown in Table 1 were determined and included in the analysis of the study, which took into consideration the data of Beşiktaş, Fenerbahçe, Galatasaray, and Trabzonspor sports clubs listed in the BIST Sports Index between 2018 and 2022. Table 3 displays the weights that were determined in the aforementioned manner.

Table 3
Criteria weights by year

Criterion	2018 (w _i)	2019 (w _i)	2020 (w _i)	2021 (w _i)	2022 (w _i)
ROA	0.034	0.011	0.009	0.115	0.027
Gross profit margin	0.012	0.013	0.017	0.334	0.056
Operating profit margin	0.026	0.015	0.033	0.113	0.081
Net profit margin	0.804	0.231	0.814	0.038	0.037
Current ratio	0.006	0.015	0.006	0.013	0.016
Cash conversion period (days)	0.022	0.526	0.006	0.033	0.222
Market to Book Value	0.037	0.076	0.040	0.101	0.142
EBITDA/total financial expenses	0.022	0.011	0.010	0.108	0.024
Number of days of fixed asset turnover	0.009	0.020	0.009	0.026	0.020
Working capital/sales growth rate	0.006	0.029	0.008	0.044	0.023
ROIC	0.014	0.028	0.034	0.014	0.322
Number of days of transfer of receivables	0.006	0.009	0.006	0.032	0.017
Doubtful trade receivable ratio	0.005	0.015	0.010	0.027	0.014

The research uses the computed values of 13 financial performance criteria and the weight values of these criteria as displayed in Table 3 to analyze the financial performance of 4 sports clubs in the BIST Sports Index after the criterion's weights have been determined. Table 3 illustrates the optimal (S_i) and utility (K_i) function values that were determined during the first round of ARAS method assessments.

Table 4
Optimum and Utility Function Values

Years	Optimum Value (S ₀)	Beşiktaş	Fenerbahçe	Galatasaray	Trabzonspor	
2018	S _i	-0.110	0.096	0.199	0.221	0.595
	K _i		-0.873	-1,809	-2,009	-5,409
	Rank		1	2	3	4
2019	S _i	0.037	0.165	0.148	0.522	0.130
	K _i		4,459	4,000	14,108	3,514
	Rank		2	3	1	4
2020	S _i	0.030	0.656	0.204	0.037	0.056
	K _i		21.867	6.800	1.233	1.867
	Rank		1	2	4	3
2021	S _i	-1.126	0.112	-1.056	2.324	0.748
	K _i		-0.099	0.938	-2.064	-0.664
	Rank		2	1	4	3
2022	S _i	0.082	0.061	0.172	0.390	0.295
	K _i		0.744	2.098	4.756	3.598
	Rank		4	3	1	2

After calculating the optimum function (S_i) value, the utility function value (K_i) was calculated. The ranking was carried out according to the performance values obtained by ARAS method. Considering the information presented in Table 4, Beşiktaş Sports Club ranked first in 2018, while Trabzonspor Club ranked last. When 2019 is evaluated specifically for 2019, it is noteworthy that the first-ranked club is Galatasaray, while the last-ranked club is Trabzonspor. When the table is analyzed for 2020, Beşiktaş was the first-ranked club, while Galatasaray ranked last in terms of financial performance. Then, when the year 2021 is analyzed, it is seen that Fenerbahçe Sports Club ranks 1st. In the year in question, the last ranked club was determined as Galatasaray. Finally, in the data obtained in

2022, it was determined that Galatasaray club ranked first, followed by Trabzonspor, Fenerbahçe and Beşiktaş, respectively.

Conclusion

While evaluating a company's financial performance, financial ratios derived from the data and income statements that make up its financial structure are usually favored. When supplying details regarding the company's financial structure, Multi-Criteria Decision Making Techniques successfully resolve issues that come up. To this end, the study compares the financial performance rankings of Beşiktaş, Fenerbahçe, Galatasaray, and Trabzonspor teams featured in the BIST Sports Index between 2018 and 2022 to identify any year-by-year variations in their financial performance. Thirteen financial ratios were identified and taken into consideration throughout the process of creating these rankings. These measures include working capital/sales growth ratio, ROIC, receivables turnover days, gross profit margin, operational profit margin, net profit margin, cash conversion period, PD/DD, EBITDA/total financial costs, fixed asset turnover days, and dubious trade receivables ratio. The ARAS approach was used to evaluate the financial performance of the firms while taking into account the weights acquired. The CRITIC method was used to create the weightings of the criterion.

The outcomes demonstrated that Fenerbahçe Sports Club came in top in 2021, Galatasaray Sports Club came in first in 2019, and Beşiktaş Sports Club came in first in 2018. The findings reveal that there are variations in financial success based on the year. In terms of the output that the performance ranking over the years can be differentiated, these findings' conclusions contrast with those of Ünlü et al. (2017)'s research and are comparable to those of Bağcı (2018), Maruf and Özdemir (2021), and Süslü and Hızlıer (2023). Also, it is brought to the attention of the market participants that the financial performance of sports clubs can move in different directions other than sporting achievements and can be taken into consideration in their evaluations in this context. It is believed that comparing many techniques and utilizing various weighting and decision-making strategies can enhance the body of literature in future research.

References

- Akşar, T. (2022, Temmuz 8). Türk futbolunda parasal büyüme. *T24*. <https://www.t24.com.tr/>
- Aytekin, S. and Erol, A. (2018). Finansal performans kurumsal sürdürülebilirlik performansının temel belirleyicisi midir? BIST Sürdürülebilirlik endeksinde ARAS yöntemi ile bir uygulama. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (17. UIK Special Issue)869-886.
- Bağcı, H. (2018). Borsa İstanbul'a kayıtlı spor kulüplerinin finansal fair play çerçevesinde mali durumlarının Entropi ve Promethee teknikleriyle incelenmesi. *In Business and Organization Research Safranbolu/Karabük (International Conference)*.
- Bakshi, T. and Sarkar, B. (2011). MCA based performance evaluation of project selection. *International Journal of Software Engineering and Applications (IJSEA)*, 14-22.
- Baş, M., Hantal, T. and Balcı, B. (2020). İşletmelerin finansal performanslarının SWARA, ARAS ve TOPSIS Tekniği ile karşılaştırılması: BİST Teknoloji Endeksi uygulaması. *EKEV Akademi Dergisi*, 265-291.
- Buganova, K., Brutovsky, M. and Slepecky, J. (2022). Increasing the competitiveness and sustainability of sports organizations through risk management. *Economic and Social Development: Book of Proceedings*, 200-207.
- Danae, D., George, M. and Papayannakis, L. (1995). Determining objective weights in multiple criteria problems: the critic method. *Computers and Operations Research*, 22(7), 763-770.

- Diakoulaki, D., Mavrotas, G. and Papayannakis, L. (1995). Determining objective weights in multiple criteria problems: the critic method. *Computers & Operations Research*, 22(7), 763-770.
- Ergül, N. (2017). Spor kulüplerinin futboldaki başarıları ile spor şirketlerinin finansal başarıları arasındaki ilişkinin test edilmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 35(3), 43-71.
- Goswami, S., Behera, D., Afzal, A., Kaladgi, A., Khan, S., Rajendran, P., Subbiah, R. and Asif, M. (2021). Analysis of a robot selection problem using two newly developed hybrid MCDM models of TOPSIS-ARAS and COPRAS-ARAS. (13, Dü.) *Symmetry*, 1331.
- Görmüş, İ. (2021). Borsa İstanbul (BİST)'da işlem gören sigorta şirketlerinin CRITIC ağırlıklandırma, TOPSIS ve ARAS yöntemleri ile finansal performanslarının değerlendirilmesi. *In Congress of Human Studies*, 34-60.
- Gümüş, U., Öziç, H. and Sezer, D. (2019). BİST'te inşaat ve bayındırlık sektöründe işlem gören işletmelerin SWARA ve ARAS yöntemleriyle finansal performanslarının değerlendirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 10(17), 835-858.
- Güngör, A. (2014). Futbol endüstrisinde sportif başarı ile finansal performans arasındaki ilişkinin analizi ve Türkiye uygulaması. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 16-36.
- Hatem, B. and Ikram, K. (2023). A methodology for selection starting line-up of football players in Qatar World Cup 2022. *European Journal of Sport Sciences*, 2(2), 46-51.
- İpekçi, A. (2019). Türkiye'de yapılması planlanan sualtı akıntı enerji tesisi kurulumu için Swara ve Waspa yöntemleri ile yer seçimi. *Beykent Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Endüstri Mühendisliği Ana Bilim Dalı, İstanbul*.
- Karadeniz, E., Koşan, L. and Günay, F. (2016). UEFA finansal fair play kuralları bağlamında Borsa İstanbul'da işlem gören spor şirketlerinin performanslarının analizi. *TISK Academy/TISK Akademi*, 11(22), 250-266.
- Karpavicius, T. and Jucevicius, G. (2009). The application of the business system concept to the analysis of football business. *Engineering Economics*, 63(3), 86-95.
- Maruf, M., and Özdemir, K. (2021). Türkiye'deki ticari bankalara ait web sitelerin performanslarının SWARA ve ARAS yöntemi ile sıralanması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Yönetim ve Organizasyon Özel Sayısı), 1514-1537.
- Oppenhuisen, J. and Van Zoonen, L. (2006). Supporters or customers? Fandom, marketing and the political economy of Dutch football. *Soccer and Society*, 7(1), 62-75.
- Stanujkic, D., Đorđević, B. and Đorđević, M. (2013). Comparative analysis of some prominent MCDM methods: A case of ranking Serbian banks. *Serbian Journal of Management*, 8(2), 213-241.
- Süslü, C. and Hızlıer, S. (2023). CRITIC Tabanlı MULTIMOORA ve TOPSIS yöntemleri ile finansal performans analizi: BİST Spor Endeksi şirketleri üzerine bir çalışma. *İşletme*, 4(1), 109-129.
- Şenol, Z. and Ulutaş, A. (2018). Muhasebe temelli performans ölçümleri ile piyasa temelli performans ölçümlerinin CRITIC ve ARAS yöntemleriyle değerlendirilmesi. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, (641), 983-1002.
- Turskis, Z., and Zavadskas, E. (2010). A novel method for multiple criteria analysis: grey additive ratio assessment (ARAS-G) method. *Informatica*, 21(4), 597-610.

Ünlü, U., Yalçın, N. and Yağlı, İ. (2017). Kurumsal yönetim ve firma performansı: TOPSIS Yöntemi ile BİST 30 firmaları üzerine bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 63-81.

Zavadskas, E. and Turskis, Z. (2011). Multiple criteria decision making (MCDM) methods in economics: an overview. *Technological And Economic Development of Economy*, 17(2), 397-427.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Son yıllarda ekonomik kararların karmaşıklığının hızla artmasıyla birlikte, ekonomik karar vermeyi desteklemek ve yardımcı olmak için gelişmiş ve verimli kantitatif analiz tekniklerinin geliştirilmesi ve uygulanmasının önemi vurgulanmıştır (Zavadskas ve Turskis, 2011). Gelir tablolarında elde edilen oranlar, finansal performansın test edilmesi amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır. Bu oranlar, firmanın finansal yapısı hakkında karar vericilere önemli bilgiler sağlamaktadır. Zaman içerisinde finansal performansı değerlendirmek amacıyla birçok farklı istatistiksel teknik geliştirilmiştir. Finansal oranların performans testlerinde bir kriter olarak kabul edilmesiyle, oranlar hem şirket içi hem de şirketler arası analizlerde kullanılmaktadır (Baş, Hantal ve Balcı, 2020, s.267). Özellikle sektörel açıdan son zamanlarda hızla gelişim gösteren spor endüstrisi elde ettiği gelirler ve diğer endüstrilerle ilişkileri noktasında uluslararası düzeyde değerlendirilebilecek bir endüstri haline gelmiştir. Reklam, sponsorluk, yayın ve telif hakkı, halka arz gibi ekonomik hacmi görece olarak artış gösteren futbol endüstrisi de buna bağlı olarak gelirlerin büyük tutarlara ulaşmasıyla birlikte önemini artırmıştır (Karadeniz vd, 2016, s. 251). Öyle ki futboldaki parasal büyüme son 25 yılda önemli düzeyde artış göstermiştir. Araştırmalar 1996 yılında yaklaşık 275 milyon TL olan futbol gelirlerinin geçen 25 yıllık süreçte 3.6 Milyar TL'ye ulaştığını göstermektedir. Bu rakam artış oranının 1996-2021 yılları arasında %1209 olduğu gözler önüne sermektedir (Akşar, 2022). Spor sektörünün finansal hacmi büyük bir sektör olması motivasyonu BİST Spor Endeksi'nde faaliyet gösteren spor kulüpleri olan Beşiktaş Futbol Yatırımları Sanayi ve Ticaret A.Ş. (BJKAS), Fenerbahçe Futbol A.Ş. (FENER), Galatasaray Sportif Sınai ve Ticari Yatırımlar A.Ş. (GSRAY) ve Trabzonspor Sportif Yatırım ve Futbol İşletmeciliği Ticaret A.Ş. (TSPOR) finansal performans başarı değerlendirmelerinin yapılması piyasa katılımcıları ve araştırmacılar açısından yön gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu motivasyon doğrultusunda çalışmanın temel amacı BİST Spor Endeksi'nde faaliyet gösteren 4 futbol kulübünün 2018-2022 yılları arasındaki süreçte ARAS (Additive Ratio Assessment) yöntemiyle finansal performans sıralaması gerçekleştirmenin yanı sıra yıllar içerisinde kulüplerin finansal performanslarının farklılaşmasına da dikkat çekmektir. Bu amaçla çalışmada öncelikle ilgili endeks ve teknik ile ilgili literatüre yer verildikten sonra veri seti ve metodoloji konusunda bilgilendirmeler yapılmıştır. Ardından ampirik analizlerin bulguları yorumlanarak sonuç bölümünde değerlendirmeler yapılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, BİST Spor Endeksi'nde yer alan Beşiktaş, Fenerbahçe, Galatasaray ve Trabzonspor kulüplerinin finansal performanslarını sıralamak ve bu performanslarındaki farklılaşmaları tespit etmektir. Finansal sıralama yapılırken Çok Kriterli Karar Verme Tekniklerinden ARAS yöntemi kullanılmıştır. 1950'lerden bu yana çok sayıda Çok Kriterli Karar Verme Tekniği geliştirilmiştir ve bu teknikler bilgi kalitesi ve miktarı, kullanılan metodoloji, kullanım kolaylığı, kullanılan duyarlılık araçları ve doğruladıkları matematiksel özellikler açısından birbirlerinden farklılık göstermektedir (Zavadskas ve Turskis, 2011, s. 402). Bunun yanı sıra çok kriterli karar verme teknikleri, karmaşık problemlerle başa çıkmak için yararlı yöntem olarak kabul edilmektedir. (Bukanova, Brutovsky ve Slepecky, 2022, s.204).

Çok kriterli karar vermenin temel avantajı, karmaşık sorunları analiz ederek uygun kararlar alınmasını sağlamak ve karar vericinin sürece aktif olarak katılmasına olanak tanımasıdır. Yönteme göre, alternatif seçim derecesi, analiz edilen değişkenlerin ideal olarak en iyisi ile karşılaştırılmasıyla yapılmaktadır (Bakshi ve Sarkar, 2011, s. 20). Zavadskas ve Turskis'e (2010) göre ise çok kriterli karar verme teknikleri karar vericinin problemi en iyisini bulmak, en iyiden en kötüye doğru sıralamak, önceden tanımlanmış homojen sınıfları gruplandırmak veya her bir alternatifin tüm kriterleri ne kadar iyi karşıladığını aynı anda açıklamak için sonlu bir alternatif kümesini değerlendirmekten oluşmaktadır.

Bulgular

Çalışmada BİST Spor Endeksi'nde faaliyet gösteren Beşiktaş, Fenerbahçe, Galatasaray ve Trabzonspor spor kulüplerinin 2018-2022 yılları arası verileri dikkate alınarak, kriterler arasındaki korelasyon ilişkisini esas alan CRITIC (Criteria Importance Through Intercriteria Correlation) yöntemi ile ağırlıkların hesaplanabilmesi için 13 tane finansal oran belirlenmiş ve analize dahil edilmiştir. Ardından kriterlere ait ağırlıkların tespitini takiben ARAS yöntemi ile BİST Spor Endeksi'nde bulunan 4 spor kulübünün 13 finansal performans kriterinin ROA (aktif karlılık), Brüt kâr marjı, Faaliyet kâr marjı, Net kâr marjı, Cari oran, Nakit dönüşüm süresi (gün), PD/DD, FAVÖK/toplam finansman giderleri, Duran varlık devir gün sayısı, Çalışma sermayesi/satışlardaki büyüme oranı, Return on investment Capital (ROIC) (yatırım sermayesi getirisi), Alacakların devir günü sayısı, Şüpheli ticari alacak oranı) hesaplanan değerleri ile bu kriterlerin ağırlık değerleri kullanılarak finansal performans değerlendirmesi yapılmaktadır. ARAS yöntemiyle yapılan değerlendirmelerin ilk aşamasında optimum (Si) ve fayda (Ki) fonksiyon değerleri elde edilmiştir. Optimum fonksiyon (Si) değerinin hesaplanmasının ardından fayda fonksiyon değeri (Ki) hesaplanmıştır. ARAS yöntemiyle elde edilen performans değerlerine göre sıralama gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları bilgileri dikkate alındığında, 2018 yılında Beşiktaş spor kulübü yer almakta iken; Trabzonspor kulübü son sırada yer almaktadır. 2019 yılı özelinde değerlendirildiğinde ilk sırada yer alan kulüp Galatasaray iken son sıradaki kulübün yine Trabzonspor olduğu dikkat çekmektedir. 2020 yılı için incelendiğinde Beşiktaş ilk sırada olan kulüp olmuş, Galatasaray ise finansal performans açısından son sırada yer almaktadır. Ardından 2021 yılı incelendiğinde Fenerbahçe spor kulübünün 1. sırada yer aldığı görülmektedir. Söz konusu yılda ise son sıradaki kulüp ise Galatasaray olarak tespit edilmiştir. Son olarak 2022 yılında elde edilen verilerde ilk sırada Galatasaray kulübü olduğu tespit edilmişken, Galatasaray kulübünü sırasıyla Trabzonspor, Fenerbahçe ve Beşiktaş takip etmektedir.

Sonuç

Bir firmanın finansal yapısını meydana getiren rakamlar ve gelir tablolarında elde edilen finansal oranlar finansal performansın test edilmesi amacıyla sıklıkla tercih edilmektedir. Firmanın finansal yapısı hakkında bilgi verme noktasında ise Çok Kriterli Karar Verme Teknikleri ortaya çıkan sorunları çözüme kavuşturma noktasında başarılı sonuçlar vermektedir. Bu doğrultuda çalışmada, BİST Spor Endeksi'ne kote olmuş Beşiktaş, Fenerbahçe, Galatasaray ve Trabzonspor kulüplerinin 2018-2022 yılları arasındaki finansal performans sıralaması açısından karşılaştırılması ve yıllara göre finansal performanslarındaki farklılıklarının tespiti amaçlanmıştır. Bu sıralamalar yapılırken 13 finansal oran belirlenerek analize dâhil edilmiştir. Bu oranlar ROA, brüt kâr marjı, faaliyet kar marjı, net kar marjı, cari oran, nakit dönüşüm süresi, PD/DD, FAVÖK/toplam finansman giderleri, sabit varlık devir gün sayısı, çalışma sermayesi/satışlardaki büyüme oranı, ROIC, alacakların devir günü sayısı, şüpheli ticari alacak oranıdır. Kriterlere ait ağırlıklandırmalar ise CRITIC yöntemiyle yapılmış olup elde edilen ağırlıklar dikkate alınarak ARAS metoduyla finansal performans değerlendirilmesi yapılarak firmaların başarıları sıralanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre 2018 yılında Beşiktaş spor kulübü, 2019 yılında Galatasaray spor kulübü, 2020 yılında Beşiktaş spor kulübü, 2021 yılında ise Fenerbahçe spor kulübünün 1. sırada yer aldığı gözlemlenmiştir. Yapılan analizler finansal performansın yıllara göre farklılaştığını göstermektedir. Dolayısıyla bu bulgulardan elde edilen sonuçlar Bağcı (2018); Maruf ve Özdemir (2021) ve Süslü ve Hızlıer (2023) çalışmaları ile benzerlik göstermekte olup Ünlü vd (2018) çalışmalarıyla çelişmektedir. Gelecek çalışmalarda farklı ağırlıklandırma ve karar verme yönteminin kullanılabilmesinin yanı sıra birden fazla tekniğin de karşılaştırılmasının literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Exploring the Relationship between Critical Thinking Skills and Reading Comprehension of Advanced EFL Learners

Zafer SUSOY
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
zafersusoy@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6890-6007>

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1504403

Geliş Tarihi: 24.06.2024

Revize Tarihi: 21.11.2024

Kabul Tarihi: 28.11.2024

Atf Bilgisi

Susoy, Z. (2024). Exploring the relationship between critical thinking skills and reading comprehension of advanced EFL learners. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 905-919.

ABSTRACT

This study examines the relationship between advanced-level male and female EFL learners' critical thinking (C.T henceforth) and reading comprehension (R.C henceforth) capabilities. A standardized test was used to evaluate the R.C of the 89 participants in the sample, which included 46 female and 43 male students. The Honey Critical Thinking Questionnaire (2000), which assesses abilities like analysis, evaluation, and comprehension, was used to gauge C.T. Fisher's Z tests and Pearson correlation were used to examine gender-based differences in the data. The findings showed that both genders' R.C and C.T skills were positively correlated in statistically meaningful ways. Although it was not statistically significant, male participants showed a somewhat stronger correlation ($r = 0.506$) than female participants ($r = 0.396$). The results demonstrate how gender has no bearing on how R.C and C.T interact in advanced EFL contexts. In line with previous research that highlights the influence of C.T on students' cognitive and problem-solving skills, this study highlights the crucial role that C.T plays in improving R.C. It also implies that encouraging C.T in EFL classes may help close comprehension gaps and improve students' academic achievement. The insignificant effect of gender serves as more evidence that C.T techniques are universally applicable in EFL training.

Keywords: C.T, Reading Comprehension, English as a foreign language, gender.

İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İleri Düzey Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri İle Okuduğunu Anlaması Arasındaki İlişkinin Araştırılması

ÖZ

Bu çalışma, ileri düzey erkek ve kadın EFL öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile eleştirel düşünme yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Örneklem, 43 erkek ve 46 kadın öğrenciden oluşan toplam 89 katılımcıyı içermektedir. Katılımcıların okuduğunu anlama becerileri standart bir testle değerlendirilmiştir. Eleştirel düşünme becerileri ise analiz, değerlendirme ve kavrama gibi yetkinlikleri ölçen Honey Eleştirel Düşünme Anketi (2000) ile incelenmiştir. Veriler, cinsiyet temelli farklılıkları değerlendirmek için Pearson korelasyonu ve Fisher Z testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, her iki cinsiyet için de okuduğunu anlama ile eleştirel düşünme arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif ilişkiler olduğunu göstermiştir. Erkek katılımcılar, kadınlara kıyasla biraz daha yüksek bir korelasyon ($r = 0.506$) sergilemiş, ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bulgular, eleştirel düşünme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin cinsiyet tarafından önemli ölçüde etkilenmediğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma, eleştirel düşünmenin okuduğunu anlamayı geliştirmedeki kritik rolünü vurgulamaktadır ve mevcut literatürle uyumlu olarak, bu becerinin öğrencilerin bilişsel ve problem çözme yeteneklerini artırdığına işaret etmektedir. Çalışma ayrıca, EFL bağlamlarında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin öğrenme performansını artırabileceğini ve cinsiyet farkı gözetmeksizin bu stratejilerin evrensel olarak uygulanabilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, okuduğunu anlama, yabancı dil olarak İngilizce, cinsiyet.

Introduction

In contemporary and global societies, effective communication skills are deemed paramount, necessitating proficiency in a shared language. Consequently, language emerges as an integral component of interpersonal interaction and human existence. Verbal and written forms represent the most prevalent modes of communication, with the former involving oral discourse among individuals and the latter entailing interactions between individuals and textual materials. Particularly within educational settings and English as a Foreign Language (EFL) context, a considerable portion of communication manifests through written exchanges, predominantly through reading and writing activities. Anderson (2003) asserts that authors must craft messages in a manner conducive to seamless transmission, while readers must employ appropriate strategies to enhance comprehension and foster effective communication between text and reader.

According to Vanden Broek and Espin (2012), reading comprehension (R.C henceforth) is a prerequisite for success in a variety of areas of life. The understanding of its critical role in language learning and teaching has motivated teachers to carefully investigate pedagogical approaches targeted at improving students' R.C in contexts where they are learning a second language (L2). According to Jalilifar (2010), learners may become less motivated and interested in academic reading if they have trouble understanding English literature, which could lead to academic losses.

To overcome these comprehension and motivational barriers, Forood and Farahani (2013) recommend that EFL students develop critical thinking (C.T henceforth) skills, which would help them become independent and have strong problem-solving capabilities. According to Freeley and Steinberg (2000), being able to evaluate, support, and discuss ideas, while using both deductive and inductive reasoning is what C.T is all about. C.T is the ability to evaluate, support, and discuss concepts to support both deductive and inductive reasoning. According to Ruggiero (1989), C.T gives students problem-solving skills that they may use in a variety of academic settings. According to Webster (2006), being able to think critically is crucial for making intelligent decisions and inferences.

Researchers have become interested in the gender-based association between comprehension of reading and C.T skills across EFL learners. While some research, like Heidari (2020), has found no appreciable differences in R.C performance between genders among students with different C.T abilities, other research, like Fahim et.al (2012) and Liu and Zhao (2023), has discovered a high correlation among C.T abilities and R.C. Furthermore, emerging evidence suggests that female students may demonstrate a proclivity towards leveraging metacognitive skills, such as planning, attributable to their heightened C.T acumen (Liu and Zhao, 2023). However, the body of literature on this topic is still small, indicating that further research is necessary to fully understand how R.C and C.T skills correlate to one another for EFL learners of both genders.

Consequently, the following research topics are intended to be addressed by the current study:

- 1) Is there a statistically significant correlation between the R.C and C.T abilities of female EFL learners?
- 2) Is there a statistically significant correlation between the R.C and C.T abilities of male EFL learners?
- 3) Does the relationship between the R.C and C.T skills of EFL learners change by gender?

Literature Review

Reading, an essential facet of language acquisition, represents an intricate cognitive undertaking wherein information is extracted and comprehended from written texts. Lundahl (1998) underscores reading as a skill that necessitates substantial practice for proficiency, while Yang and Wilson (2006) accentuate its inherent complexity, involving the amalgamation of the reader's knowledge and textual information to construct meaning.

R.C is closely tied to understanding, a challenging mental task as described by McNamara, Ozuru, Best and O'Reilly (2007). It involves correlating text with prior knowledge and evaluating its relevance to one's objectives. Effective reading, characterized by Ur (2007), is swift, focused on key details, predictive, and reliant on prior knowledge to make sense of the text. Birch (2002) and Gunning (2008) add that R.C requires precise knowledge and the practice of processing strategies. It's a dual cognitive and sensory process, dependent on visual recognition and interpretation. Reiser (2004) suggests that without word meanings and verbal reasoning, R.C cannot exist.

Studies reveal a noteworthy connection between EFL students' R.C and C.T skills. Mohseni, Seifoori, and Ahangari (2020) found that training metacognitive strategies and enhancing awareness of C.T significantly improved the R.C of Iranian EFL learners. Similarly, Yulian (2021) showed how the flipped classroom paradigm, which encourages self-directed learning, improved the C.T skills of EFL students for critical reading. These results were corroborated by Faravani and Taleb (2020), who demonstrated that using higher-order questioning strategies in the classroom enhanced the listening comprehension and C.T skills of Iranian EFL students. According to all of these research, C.T-based interventions may improve the R.C of EFL students.

Additionally, Batanieh (2019) examined the effects of questioning and self-questioning on the critical reading abilities of 85 EFL ninth-grade students in order to evaluate C.T. The results demonstrated that both questioning and self-questioning enhanced students' critical reading abilities, with questioning techniques demonstrating a greater level of progress than self-questioning. In a similar vein, Yahya and Kareem (2021) used the question-answer relationship (QAR) technique to improve the L2 reading proficiency of fifty English preparatory students while they investigated their metacognitive skills. Their study's findings showed that pupils in the experimental group who learned utilizing the QAR strategy outperformed those in the control group who learned utilizing the traditional approach. This shows that teaching R.C of English texts and enhancing metacognitive processes are two areas in which the QAR technique excels.

Studies examining the connection between gender, C.T, and EFL R.C reveal that while C.T abilities are essential for R.C in EFL courses, their relationship is not without its challenges. There could be several underlying reasons for the gender gap in R.C. Several studies have examined individual differences in second language (L2) R.C, as evidenced by the work of scholars such as Brantmeier (2001, 2003), Bugel and Buunk (1996), and Chavez (2001). Brantmeier's (2001) thorough analysis emphasizes gender and passage content as critical factors associated with disparate L2 R.C results. In this regard, in 1996, Bugel and Buunk examined the effects of passage topic on gender disparities in L2 R.C among 2,980 Dutch high school students. They analyzed eleven distinct English reading passages, with six having a "female" theme and five having a "male" focus. The results revealed significant comprehension differences for all male-oriented reading topics and five of the six female-oriented reading themes.

Brantmeier (2003) also studied the gender, enjoyment, interest, and L2 reading performance of readers. Recall comprehension, a gauge of reading proficiency, was shown to be significantly impacted by readers' gender and the passages' substance, whereas enjoyment and interest had a less significant effect. These findings are consistent with prior research on group mean differences on US standardized tests, including research by Doolittle and Welch (1989) and Hyde and Linn (1988). According to Hyde and Linn (1988), the primary cause of the gender gap in SAT verbal scores was the reading materials' content, which often focused on technical subjects like physics or chemistry, which disadvantaged women. Gender differences were observed at the item level among American college students by Doolittle and Welch (1989), who discovered that items with a humanities-oriented concentration tended to favor females while ones with a science-oriented focus tended to favor males.

The Korean college entrance exam's 38-item English R.C subtest was split into five groups for Pae's (2004) study. Female participants were believed to find it easier to answer the "Mood/Impression/Tone of a Reading Passage" questions. Male participants, however, found it easier to respond to questions classified as "Drawing a logical conclusion about what comes before or after a

reading paragraph from the passage itself" (p. 269). Research has shown that there are no statistically significant differences between the sexes in terms of L2 R.C or C.T, with the exception of the so-called genre or text type effect. For example, the results of Rianto (2021) and Deliany and Cahyono (2020), who found no significant gender differences in the use of metacognitive reading strategies among EFL students, may indicate that there is no significant gender difference in the relationship between R.C and C.T abilities.

In a complementary vein, Ghanizadeh and Moafian (2011) directed their attention to the interplay between C.T and emotional intelligence, incorporating age and gender as moderating variables. Their findings indicated robust associations between the flexibility and social responsibility dimensions of emotional intelligence and C.T. Interestingly, age and gender were not identified as significant factors influencing this correlation.

Research on the apparent relationship between EFL learners' R.C and C.T is clearly lacking, particularly when taking gender disparity and the Turkish context into account. This gap is currently being filled by investigating the connection between the R.C and C.T skills of Turkish EFL learners, with an emphasis on gender disparities. This area of research is significant because it could provide insight into how R.C, a crucial skill in language acquisition, might be enhanced through the use of C.T.

Methodology

With an emphasis on gender disparities, this study used a quantitative research approach to investigate the connection between advanced EFL learners' R.C and C.T capabilities. Prior to the primary assessments, the participants were homogenized using a standardized proficiency exam to guarantee the validity and reliability of the results. Data collection involved administering a C.T questionnaire and a R.C test. Statistical analyses, including Pearson correlation and Fisher's Z test, were utilized to investigate the strength of relationships and potential gender-based variations. This systematic approach ensures the rigor and replicability of the study's findings.

Participants

The first step in conducting the study was obtaining the necessary authorization from the university's ethical committee. Forty-four male and forty-nine female advanced EFL students were chosen from four full advanced classrooms to make up the study's sample. Forty-four male and forty-nine female students participated. The Michigan English Test (MET) was used to homogenize the chosen sample. Four students were identified as outliers based on the results of the homogeneity test, and their scores were not included in the data analysis. Consequently, 43 male and 46 female students were selected as research participants and given tests and questionnaires. By completing the participation form, participants indicated their consent to participate in the present investigation.

Data Collection Tools

The Language Proficiency Test

Although the sample of the study was selected among the existing advanced-level classes and learners in the Institute of Foreign Languages, the researcher used the Michigan English Test (MET) which is a standardized, highly valid, and reliable test ($r=0.90$). Since the main purpose of the study was to investigate the learners' R.C, the researcher used the vocabulary and R.C parts of the Michigan English Test to homogenize the learners. The reading section of the Michigan English Test included 15 R.C items designed to assess the comprehension of a variety of written texts. The vocabulary part included 25 vocabulary items. All of the items were multiple-choice, with only one correct answer. The correct answers received one point, while erroneous responses received zero. The test was scheduled to last 65 minutes.

Questionnaire on Critical Thinking (C.T)

This study also looked at advanced EFL learners' C.T skills using Honey's C.T Questionnaire (2000). Using Cronbach's alpha, the reliability of this questionnaire was found to be 0.79. The questionnaire was administered using a 5-point Likert scale, where 1–5 points were given for never, seldom, sometimes, often, and always. The thirty items in the questionnaire primarily assess three skills: analysis, assessment, and comprehension. In addition, the questionnaire assesses differentiating, comparing and contrasting, inductive and deductive reasoning, taking notes, summarizing, questioning, paraphrasing, researching, drawing conclusions, classifying, and outlining.

Reading Comprehension (R.C) Test

Following five reading passages chosen from the R.C section of the TOEFL (paper-based version), a multiple-choice exam consisting of 50 R.C questions was used to assess the participants' R.C abilities. The homogeneity of R.C abilities between male and female learners was assessed using these reading passages before the therapy began.

Procedures and Data Analysis

After selecting four intact classes randomly from the faculty, the sample was examined in terms of homogeneity and demographic data. Next, the participants took the R.C test to check their reading ability. Later, the C.T Questionnaire developed by Honey (2000) was administered. The students were provided with explanations on how to answer the items. After delivering all exams and questionnaires, the researcher scored the participants' responses using the current rubrics and entered them into the computer for statistical analysis. The data was examined with the SPSS software.

To find out if male and female learners had similar levels of language competency, we first scored the research participants' proficiency test and compared the findings using an independent samples t-test. This made it possible for the researcher to compare the association that was sought in the current investigation. The C.T questions were then reviewed and evaluated by the researcher. The Pearson Product Correlation coefficient was used to determine if R.C and critical skills among Turkish male and female EFL learners were significantly connected after interval data collection. To answer the third study question, the researcher employed a Fisher-Z test to assess the correlation between variables between male and female students.

Research Ethics

After planning the research process, the relevant application document of The Ethics Council for The Research in Social and Human Sciences was filled out fully and completely on 15.01.2024. At the end of the two weeks after the document was sent to the ethics committee, the necessary permission was obtained with the approval of the University's Ethics Council for The Research in Social and Human Sciences dated 30.01.2024 and numbered 386500.

Results

After the questionnaires and tests were taken by the participants, their scores on each questionnaire and test were calculated and later analysed in SPSS. The descriptive statistics drawn out from the proficiency test are presented in Table 1.

Table 1
The proficiency test results' descriptive statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Proficiency Test	93	18	39	36.11	4.044
Valid N (listwise)	93				

According to the information in Table 1, the proficiency test's mean score was $M = 36.11$, with a standard deviation of $SD = 4.044$. In order to select between parametric and non-parametric tests, the proficiency scores were analyzed to verify the distribution normality prior to comparing the group results to identify any potential differences between the gender groups. Therefore, three Kolmogorov-Smirnov tests were applied to the scores by the researcher. Table 2 displays the findings.

Table 2

Verifying the normality of the distribution of the proficiency test scores

		Homogeneity Test
N		89
N. P.	M.	37.28
	Std. D.	3.074
Most Extreme Differences	Abs.	.241
	Pos.	.092
	Neg.	-.241
T.Stat.		.241
Asymp. Sig. (2-tailed)		.091

The proficiency test scores, as indicated by Table 2, had a normal distribution because the significance level ($p = .09$, $z = .24$) was greater than the predetermined alpha level (0.05). Consequently, the scores were found to be regularly distributed, and the hypothesis about the scores' deviation was rejected. The researchers chose to perform parametric statistics as a result. The researcher compared the proficiency levels of the two genders using an independent t-test to ensure that the male and female groups had equal levels at the start of the study. Tables 3 present the findings.

Table 3

The descriptive statistics of the proficiency test results for both male and female participants

	G	N	M	S. D.	Std. Error Mean
Proficiency Test	male	43	36.70	2.858	.436
	female	46	35.54	4.996	.737

Since the mean scores for the male and female participants were $M = 36.7$ and $M = 35.54$, respectively, showing a minor difference between the groups, we used an independent samples t-test to assess whether the observed difference was significant (Table 3). The little mean proficiency difference between the gender groups is not statistically significant, according to the results of the independent samples t-test. [$p = .061$; $t(87) = 1.325$]. Thus, it can be said that in this study, the proficiency levels of men and women were comparable.

The same procedure described above was carried out for R.C and critical reading scores of participants. The researchers checked the normality distribution of respective scores and then ran a correlational test to find out any possible relationship between the variables in question.

Table 4

Verifying the normality of the distribution of the R.C and C.T test scores

		Female C.T	Male C.T	Female Reading	Male Reading
N		46	43	46	43
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	78.74	86.49	23.15	22.21
	Std. Deviation	18.187	18.655	3.927	3.783
Most Extreme Differences	Absolute	.133	.103	.094	.101
	Positive	.082	.069	.094	.058
	Negative	-.133	-.103	-.076	-.101
Test Statistic		.133	.103	.094	.101
Asymp. Sig. (2-tailed)		.060	.105	.089	.176 ^d

Table 4 shows that the scores obtained from the R.C and C.T questionnaire have a normal distribution since the significance levels for male/female C.T scores and male/female R.C scores were

$p = .10$, $z = .103$, $p = .06$, $z = .133$ and $p = .17$, $z = .101$, $p = .08$, $z = .094$ which all were more than the set alpha level (0.05).

The data were analysed using the Pearson correlation test to answer the first study question and ascertain if the R.C and C.T abilities of female EFL learners were related, as shown in Table 5.

Table 5
The correlation between female EFL learners' C.T abilities and their R.C skill

	C.T.	R.C.
C.T.	1	.396*

* 0.05 level (2-t.)

The female participants' R.C and C.T skills were shown to be relatively positively and statistically significantly correlated, according to the results of the Pearson correlation study.

Table 6
The relationship between the R.C and C.T capabilities of male EFL learners

	C. T.	R.C.
C. T.	1	.506**

** 0.01 level (2-t.)

A statistically significant ($r=.506$) positive link between the R.C scores of male EFL learners and their C.T abilities is seen in Table 6. Compared to female students, male students had a stronger correlation between the two factors. The third study subject compared how the correlations of male and female learners differed. To make the required comparison, the researcher used Fisher's Z test. The results are shown in Table 7.

Table 7
Comparing the significance of the variations in the gender-group correlation coefficients

S.A		S. B	
r_a	.396	r_b	.506
n_a	46	n_b	43
Z			-.63
P	One-t.		.2643
	Two-t.		.5287

The researcher used MEDCAL Statistical software to compare the gender groups using Fisher's z test after statistically validating the relationship between R.C and C.T for both male and female advanced EFL learners. This was done to look for any differences in the correlation coefficients that were obtained. According to the calculations done on the coefficient scores, the z statistic for comparing the correlation coefficients of the groups equaled .63, and the p value was .52, which was higher than the predetermined value for this study and showed that there was no difference between the correlation coefficients. Consequently, it was concluded that the link between the C.T and R.C skills of EFL learners was independent of gender.

Discussion and Conclusion

After statistically confirming the association between R.C and C.T for both male and female advanced EFL learners, we utilized MEDCAL Statistical software to compare the gender groups using Fisher's z test. This was done in order to search for any variations in the acquired correlation coefficients.

The p value was .52, which was higher than the predefined value for this study and demonstrated that there was no difference between the correlation coefficients, and the z statistic for comparing the correlation coefficients of the groups equaled .63, based on the computations performed on the coefficient scores. Therefore, it was determined that gender had no bearing on the link between EFL learners' R.C and C.T abilities.

The primary objective of this study was to investigate potential relationships between the R.C and C.T abilities of advanced male and female EFL students. The R.C and C.T abilities of male and female EFL students were shown to be statistically significantly correlated by the study. In particular, students of both sexes showed comparable and significant relationships between their ability to think critically and their ability to understand written material, suggesting that gender had no discernible impact on the link between these variables.

Several researchers have emphasized the vital role that C.T plays as a basic talent that students must acquire. These scholars include Chance (1986), Heidari and Bahrami (2012), Cano and Martinez (1991), Meichenbaum and Goodman (1969), and Rezaei (2010). Expanding on this discussion, Ennis (1985) explains how C.T develops logical thinking by taking into consideration the abilities, preferences, and proficiencies of learners. This, in turn, promotes learning autonomy by encouraging accountability and C.T skills. The present study's findings align with Kenney's (2013) assertion that C.T equips individuals with the capacity to make judicious decisions amidst novel and challenging circumstances encountered in societal, occupational, and educational milieus, thereby facilitating independent learning and adept problem-solving.

Velayati, Muslem, Fitriani, and Samad (2017) support the discovered relationship between R.C and C.T ability, arguing that C.T provides students with the inferential and reasoning abilities required to make logical connections between textual information and relevant prior knowledge, which improves comprehension. These results are consistent with those of Boroushaki and Ng (2016), who found a strong correlation between students' use of vocabulary acquisition tactics and their capacity for critical thought. Furthermore, this study supports the findings of Nabi Karimi and Sarbazfard (2014) by showing that learners' lexical knowledge and C.T skills are significantly correlated, with gender having minimal bearing on this connection.

The results of an experimental study by Talebi and Marzban (2015) support the notion that teaching critical techniques is crucial to the development and reinforcement of EFL learners' capacity to deduce and retain the meanings of new lexical items encountered during reading activities. Similar findings are demonstrated by Yulianto's (2015) case study results, which demonstrate how integrating critical pedagogical principles into EFL instruction fosters self-awareness, enhances language proficiency, and helps students advocate for the rights of individuals with disabilities while also helping them develop their C.T abilities.

Albeckay (2014) found that EFL learners' critical reading abilities and their comprehension of textual material were significantly positively correlated. Thus, the study by Talebinezhad and Matou (2012) emphasizes the beneficial connection between C.T skills and R.C. Additionally, Faccione (1998) found a strong correlation between C.T and R.C. It is supported by Fahim, Barjesteh, and Vaseghi (2012), who demonstrated that C.T abilities enhance R.C.

Participating in critical literary practices (CLP) enhances EFL learners' coding, semantic, pragmatic, and critical competences, according to Liu's (2017) research. Additionally, it enhances their comprehension of what they read. Tous, Tahiri, and Haghighi (2015) discovered a reasonably strong positive relationship between C.T and critical R.C. Similarly, Barjesteh and Vaseghi (2012) discovered a significant association between EFL learners' R.C and C.T. Additionally, the use of problem-based learning strategies results in superior outcomes for learners' development of higher-order thinking skills when compared to traditional learning strategies (Suprpto, Fahrizal, and Basri, 2017). The authors claim that this approach enhances students' learning outcomes and promotes the development of their conceptual understanding.

Since learner-centered approaches are becoming the norm in language teaching and learning, as noted by Hashemi and Zabihi (2012), C.T becomes more important and demands attention from teachers, curriculum designers, and practitioners. This is especially true for English language acquisition, which involves many different historical, social, cultural, and political aspects. As such, the primary purpose of this study was to elucidate the link between R.C and C.T.

All things considered; C.T is an excellent teaching method that may be used to successfully meet the learning needs of advanced EFL students. According to Hooks (2010), C.T is a collaborative and participatory process that leads to enhanced performance; thus, educators must provide supportive learning settings for students to acquire C.T skills.

The Contribution of Researchers

The contribution of the researchers to this study is equal.

Conflict of Interest

This study has no conflicts of interest.

References

- Albeckay, E. M. (2014). Developing reading skills through critical reading program amongst undergraduate EFL students in Libya. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 123, 175-181.
- Anderson, N. J. (2003). Scrolling, Clicking, and Reading English: online Reading Strategies in a Second/Foreign Language [Electronic Version]. *The Reading Matrix*, 3(1), 1-33. Retrieved January 12th, 2021, from <http://www.readingmatrix.com/articles/anderson/article.pdf>.
- Barjesteh, H., and Vaseghi, R. (2012). Critical thinking: a reading strategy in developing English reading comprehension performance. *Sheikhbahaee EFL Journal*, 1(2), 21–33.
- Birch, B. M. (2002). *English L2 reading: getting to the bottom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Boroushaki, N. and Ng, L. (2016). Critical thinking ability and vocabulary learning strategy use: the case of EFL learners in an ESL context. *Journal of Language and Translation*, 6(11), 1-15.
- Brantmeier, C., 2001. Second language reading research on passage content and gender: challenges for the intermediate-level curriculum. *Foreign Language Annals* 34(4), 325–333.
- Brantmeier, C., 2003. Beyond linguistic knowledge: individual differences in second language reading. *Foreign Language Annals* 36(1), 33–43.
- Buğgel, K., and Buunk, B.P., 1996. Sex differences in foreign language text comprehension: the role of interests and prior knowledge. *The Modern Language Journal* 80, 15–31.
- Cano, J., and Martinez, C. (1991). The relationship between cognitive performance and critical thinking abilities among selected agricultural education students. *Journal of Agricultural Education*, 32(1), 24-29.
- Deliany, Z., and Cahyono, B. Y. (2020). Metacognitive reading strategies awareness and metacognitive reading strategies use of EFL university students across gender. *Studies in English Language and Education*, 7(2), 421-437.

- Doolittle, A., and Welch, C., 1989. Gender differences in performance on a college-level achievement test. *ACT Research Report Series 89-9*. Iowa City: ACT.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking. *Educational Leadership*, 4(1), 44-54.
- Fahim, M., Barjesteh, H., and Vaseghi, R. (2012). Effects of critical thinking strategy training on male/female EFL learners' reading comprehension. *English language teaching*, 5(1), 140-145.
- Fan, Y. C. (2010). The effect of comprehension strategy instruction on EFL learners' reading comprehension. *Asian Social Science*, 6(8), 19-29.
- Faravani, A., and Taleb, E. (2020). Teachers' use of Bloom's higher order questions in class to augment EFL learners' listening comprehension and critical thinking ability. *Journal of Language and Cultural Education*, 8(2), 94-113.
- Freeley, A. J., and Steinberg, D. L. (2000). *Argumentation and debate: critical thinking for reasoned decision making*. (10th Ed.). Stamford: Wadsworth.
- Ghanizadeh, A., and Moafian, F. (2011). Critical thinking and emotional intelligence: investigating the relationship among EFL learners and the contribution of age and gender. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 14(1), 23-48.
- Gunning T.G. (2008). *Creating literacy instruction for all students*. Pearson Education: Boston, Massachusetts.
- Heidari, K. (2020). Critical thinking and EFL learners' performance on textually-explicit, textually-implicit, and script-based reading items. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100703.
- Heidari, F., and Bahrami, Z. (2012). The relationship between thinking styles and Metacognitive awareness among Iranian EFL learners. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 721-733.
- Honey, P. (2000). *Critical thinking questionnaire*. Retrieved September 20, 2021 from <http://www.PeterHoneyPublications.com>.
- Hooks, B. (2010). *Teaching critical thinking*. NY: Routledge.
- Hyde, J., and Linn, M. (1988). Gender differences in verbal activity: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 53-69.
- Jalilifar, A. (2010). The effect of cooperative learning techniques on college students' reading comprehension. *In System*, 38(1), 96-108.
- Kenney, J. (2013). Fostering critical thinking skills: strategies for use with intermediate gifted readers. *Illinois Reading Council Journal*, 41(2), 28-40.
- Liu, Y. (2017). Critical literacy practices in EFL reading classroom - An experimental study towards Chinese university students. *English Language Teaching*, 10(5), 133-138.
- Liu, W., and Zhao, P. (2023). Chinese first-year undergraduates' strategy use in the English writing from sources task: influences from genders, critical thinking, and L2 proficiency. *Frontiers in Psychology*, 14, 1290312.

- McNamara, D. S., Ozuru, Y., Best, R., and O'Reilly, T. (2007). The 4-pronged comprehension strategy framework. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 465-496). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meichenbaum, D. H., and Goodman, J. (1969). Reflection-impulsivity and verbal control of motor behavior. *Child Development*, 40(1), 785-797.
- Mohammadi Forood, S., and Khomeinjani Farahani, A. A (2013). A comparative study between the performance of Iranian high and low critical thinkers on different types of reading comprehension questions. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(9), 1710-1716.
- Mohseni, F., Seifoori, Z., and Ahangari, S. (2020). The impact of metacognitive strategy training and critical thinking awareness-raising on reading comprehension. *Cogent education*, 7(1), 1720946.
- Nabi Karimi, M., Hashemi, M. R. and Sarbazfard, M. (2014). Emotional intelligence and critical thinking ability as correlates of EFL learners' vocabulary knowledge. *RALs*, 7(1), 75-94.
- Pae, T.-I. (2004). Gender effect on reading comprehension with Korean EFL learners. *System*, 32(2), 265-281. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.09.009>
- Reiser, B. J. (2004). Scaffolding complex learning: the mechanisms of structuring and problematizing student work. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(3), 273-304.
- Rezaei, A. (2010). Effect of awareness giving on bilinguals' and monolinguals listening comprehension: learners with different cognitive styles. Ph.D. dissertation, University of Malaya. Retrieved 20 February, 2021
- Rianto, A. (2021). Examining gender differences in reading strategies, reading skills, and English proficiency of EFL University students. *Cogent Education*, 8(1), 1993531.
- Ruggiero, V.R. (1989). *Critical thinking: supplement to becoming a master student*. College Survival Inc: Rapid City, SD.
- Suprpto, E., Fahrizal, P., and Basri, K. (2017). The application of problem-based learning strategy to increase high order thinking skills of senior vocational school students. *International Education Studies*, 10(6), 123-129.
- Talebi, M., and Marzban, A. (2015). The effect of teaching critical reading strategies on advanced Iranian EFL learners' vocabulary retention. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(3), 572-580.
- Talebinezhad, M. R., and Matou, Z. (2012). EFL reading comprehension textbooks at university level: a critical thinking perspective. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(8), 1746-1754.
- Tous, M. D., Tahiri, A., and Haghighi, S. (2015). The effect of instructing critical thinking through debate on male and female EFL learners' reading comprehension. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(4), 21-40.
- Ur, P. (2007). *A course in language teaching practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Velayati, N., Muslem, A., Fitriani, S. S., and Samad, I. A. (2017). An exploration of students' difficulties in using critical thinking skills in reading. *Al-Ta Lim Journal*, 24(3), 195-208.

- Yahya, N. Q., and Kareem, M. Y. (2021). Developing EFL Students' metacognition by using question-answer relationship (QAR) strategy. *Journal of Tikrit University for Humanities*, 28(11), 1-23.
- Yang, L., and Wilson, K. (2006). Second language classroom reading: a social constructivist approach. *The Reading Matrix*, 6(3), 364-372.
- Yulian, R. (2021). The flipped classroom: improving critical thinking for critical reading of EFL learners in higher education. *Studies in English Language and Education*, 8(2), 508-522.
- Yulianto, S. W. (2015). Critical pedagogy principles in teaching EFL reading. *Journal of English Education*, 4(1), 25-37.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Çağdaş ve küresel toplumlarda etkili iletişim becerilerine çok önem veriliyor ve bu da en azından bir dilde yetkinlik kazanılmasını gerektiriyor. Dil, kişiler arası etkileşimin ve insan varoluşunun ayrılmaz bir bileşeni olarak ortaya çıkmaktadır. Sözlü ve yazılı biçimler en yaygın iletişim biçimlerini temsil eder; ilki bireyler arasındaki sözlü söylemi içerirken, ikincisi bireyler ve metinsel materyaller arasındaki etkileşimi gerektirir. Özellikle eğitim ortamlarında ve Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) bağlamlarında, iletişimin önemli bir kısmı, ağırlıklı olarak okuma ve yazma faaliyetleri yoluyla yazılı alışverişler yoluyla ortaya çıkar. Anderson (2003), yazarların mesajları kesintisiz iletme yardımcı olacak şekilde hazırlaması gerektiğini, okuyucuların ise anlamayı geliştirmek ve metin ile okuyucu arasında etkili iletişimi teşvik etmek için uygun stratejiler kullanması gerektiğini ileri sürmektedir.

Vanden Broek ve Espin'e (2012) göre okuduğunu anlamak hayatın çeşitli alanlarında başarının ön koşuludur. Dil öğrenme ve öğretmedeki kritik rolünün anlaşılması, öğretmenleri öğrencilerin ikinci bir dil öğrendikleri bağlamlarda okuduğunu anlamalarını geliştirmeyi hedefleyen pedagojik yaklaşımları dikkatli bir şekilde araştırmaya motive etmiştir. Jalilifar'a (2010) göre, öğrenciler edebiyatını anlamakta zorluk çekerlerse akademik okuma konusunda daha az motive olabilirler ve bu da akademik kayıplara yol açabilir.

Mohammadi Forood ve Khomeinjani Farahani (2013), bu anlama ve motivasyon engellerinin üstesinden gelmek için, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, bağımsız olmalarına ve güçlü problem çözme yeteneklerine sahip olmalarına yardımcı olacak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini önermektedir. Freeley ve Steinberg'e (2000) göre eleştirel düşünme, hem tümdengelimli hem de tümevarımsal akıl yürütmeyi desteklemek amacıyla kavramları değerlendirme, destekleme ve tartışma yeteneğidir. Ruggiero'ya (1989) göre eleştirel düşünme, öğrencilere çeşitli akademik ortamlarda kullanabilecekleri problem çözme becerilerini kazandırır. Webster'a (2006) göre insanların akıllı kararlar alabilmeleri ve çıkarımlar yapabilmeleri için eleştirel düşünme şarttır.

Cinsiyete dayalı olarak İngilizce öğrenen öğrenciler arasında okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileri arasında var olan ilişkiye akademik anlamda hem merak hem de literatürde eksiklik vardır. Heidari (2020) gibi bazı araştırmalar, farklı eleştirel düşünme becerilerine sahip öğrenciler arasında cinsiyetler arasında okuduğunu anlama performansında kayda değer bir farklılık bulmazken, Fahim, Barjesteh ve Vaseghi (2012) ve Liu ve Zhao (2023) gibi diğer araştırmalar, eleştirel düşünme yetenekleri ile okuduğunu anlama arasında cinsiyetin olası düzenleyici etkileriyle güçlü bir ilişki bulmuştur. Ayrıca, ortaya çıkan kanıtlar, kız öğrencilerin, artan eleştirel düşünme zekalarına atfedilebilecek, planlama gibi üstbilişsel becerilerden yararlanmaya yönelik bir eğilim gösterebileceklerini göstermektedir (Liu ve Zhao, 2023). Bununla birlikte, bu konuyla ilgili mevcut literatür sınırlı kalmakta ve yabancı dil öğrenenler arasında cinsiyete göre eleştirel düşünme yetenekleri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi kapsamlı bir şekilde aydınlatmak için daha fazla araştırma yapılmasını gerekmektedir.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmanın yapılabilmesi için ilk adım olarak üniversitenin etik kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın örneklemini seçmek için, 44 erkek ve 49 kadın ileri düzeyde İngilizceyi yabancı dil olarak konuşan öğrencilerden dört sınıf seçildi.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Fakülteden rastgele dört sınıf seçildikten sonra örneklem homojenlik ve demografik veriler açısından incelenmiştir. Katılımcılar okuma becerilerini kontrol etmek için okuduğunu anlama testine girdiler. Daha sonra Honey (2000) tarafından hazırlanan Eleştirel Düşünme Anketi uygulandı. Öğrencilere maddelere nasıl cevap verecekleri anlatıldı. Tüm testler ve anketler uygulandıktan sonra katılımcıların yanıtları mevcut rubriklere göre puanlandı ve istatistiksel analiz için bilgisayara girildi. Veriler SPSS paketi kullanılarak analiz edildi.

Elde edilen verileri analiz etmek amacıyla, öncelikle çalışmaya katılanların aldıkları yeterlilik testi puanlanmış, erkek ve kadın öğrencilerin dil yeterlilik düzeyi açısından homojenliğini kontrol etmek için bağımsız örneklem t-testi kullanarak bunlar karşılaştırılmıştır. Daha sonra eleştirel düşünme anketleri kodlanarak puanlanmıştır. Aralık verileri elde edildikten sonra, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk erkek ve kadın öğrencilerin eleştirel yetenekleri ile okuduğunu anlama yetenekleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını incelemek için Pearson Çarpımı korelasyon katsayısına bakıldı. Üçüncü araştırma sorusunu ele almak için, erkek ve kadın öğrencilerin verilerindeki korelasyonu karşılaştırmak için Fisher-Z testini kullandı.

Bulgular

Mevcut araştırmanın temel amacı, ileri düzey erkek ve kadın Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) öğrencileri arasında eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama arasındaki potansiyel ilişkilerin incelenmesiyle ilgilidir. Bulgular, hem erkek hem de kadın İngilizce öğrenen öğrencilerin eleştirel düşünme yetenekleri ile okuduğunu anlama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkardı. Cinsiyetten bağımsız olarak öğrencilerin eleştirel düşünme yetenekleri ile yazılı materyali anlama yeterlilikleri arasında benzer ve anlamlı ilişkiler sergiledikleri fark edildi; bu da cinsiyetin bu değişkenler arasındaki korelasyon üzerinde anlamlı bir etki yapmadığını ortaya koydu.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Chance (1986), Heidari ve Bahrami (2012), Cano ve Martinez (1991), Meichenbaum ve Goodman (1969) ve Rezaei (2010) dahil olmak üzere çeşitli bilim adamları, eleştirel düşünmenin temel bir beceri gerekliliği olarak önemli rolünün altını çizmişlerdir. Bu söyleme dayanarak Ennis (1985), eleştirel düşünmenin mantıksal düşünmeyi teşvik ettiğini, öğrenenlerin yeterliliklerini, eğilimlerini ve kapasitelerini hesaba katarak, eleştirel düşünme uygulamalarına sorumluluk ve katılımın geliştirilmesi yoluyla öğrenmede özerkliği teşvik ettiğini açıklamaktadır. Bu çalışmanın bulguları, Kenney'nin (2013) eleştirel düşünmenin bireyleri toplumsal, mesleki ve eğitimsel ortamlarda karşılaşılan yeni ve zorlu koşullar altında mantıklı kararlar verme kapasitesiyle donattığı ve böylece bağımsız öğrenmeyi ve ustaca problem çözmeyi kolaylaştırdığı yönündeki iddiasıyla uyumludur.

Eleştirel düşünme yeteneği ile okuduğunu anlama arasında gözlemlenen korelasyon, eleştirel düşünmenin öğrencilere metinsel bilgiler ile ilgili arka plan bilgisi arasında tutarlı bağlantılar kurmaya yardımcı olan çıkarım yapma ve akıl yürütme becerileri kazandırdığını iddia eden Velayati, Muslem, Fitriani ve Samad (2017) tarafından da desteklenmektedir. böylece kavrama yeteneği geliştiği gözlemlenmiştir. Bu bulgular, benzer şekilde öğrencilerin eleştirel düşünme yetenekleri ile kelime öğrenme stratejilerini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki tespit eden Boroushaki ve Ng'nin (2016) bulgularını yansıtıyor. Ayrıca, Nabi Karimi ve Sarbazfard (2014) ile uyumlu olarak bu çalışma, öğrenciler arasında kelime bilgisi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki güçlü korelasyonu vurgulamaktadır; bu ilişkide cinsiyetin çok az etkisi bulunmaktadır.

Talebi ve Marzban (2015), bulguları, İngilizce öğrenenlerin okuma etkinlikleri sırasında karşılaştıkları alışılmadık sözcüksel öğelerin anlamlarını çıkarım yapma ve hatırlama becerilerini geliştirmek ve güçlendirmek için eleştirel stratejiler öğretmenin önemini doğrulayan deneysel bir çalışma yürüttü. Buna benzer şekilde, Yulianto'nun (2015) vaka çalışması sonuçları, eleştirel pedagojik ilkeleri yabancı dil öğretimine dahil etmenin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini

geliştirmelerine, dil yeterliliklerini geliştirmelerine ve insan haklarını savunarak özellikle İngilizce'de dilsel çeşitliliği anlamalarına yardımcı olduğunu göstermektedir.

Albeckay'ın (2014) araştırmasına göre, İngilizce öğrenenlerin yazılı bilgiyi anlama becerileri ile eleştirel okuma yeterlilikleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır. Bu doğrultuda Talebinezhad ve Matou'nun (2012) çalışması okuduğunu anlama ile eleştirel düşünme yeteneği arasında olumlu bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Faccione (1998) de eleştirel düşünme ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur ve bu, Fahim ve diğerleri(2012) tarafından da doğrulanmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisine Yönelik Görüşleri

Hüseyin OZAN
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
huseyin_ozan68@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8239-1353

Tercan YILDIRIM
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
tercan_y@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9895-7307

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1460723
Geliş Tarihi: 28.03.2024	Revize Tarihi: 25.11.2024
	Kabul Tarihi: 28.11.2024

Atıf Bilgisi

Ozan, H. ve Yıldırım, T. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisine yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 920-939.

ÖZ

Zamanın soyutluğunu, insan belleğinde inşa etmek ve tarihsel zamanı anlamlandırmak sosyal bilimlerin temel paradigmalarından birisi olmuştur. Zaman ve kronoloji bilimsel olarak tarihsel zaman içerisindeki insan faaliyetlerini tarihsel, siyasal, kültürel, ekonomik ve askeri ilişkiler bağlamında ele almaktadır. Bu bilimsel bakış temelde tarihsel olayların, olguların epistemolojik olarak nedensellik ilişkilerini ortaya koyarak kapsamlı bir zaman ve kronoloji algısını oluşturmayı amaç edinmektedir. Tarihsel zamana ilişkin bilimsel diyalektikte kronolojik beceriler geçmiş, şimdi ve gelecek bağının somutlaştırılmasını önemli görmektedir. Bu bağlamda kronolojiyi algılama becerisi olay ve olguların tarihsel ontolojisini çocukların zihninde bir zemine inşa etmektedir. Okullarda uygulanan tarih öğretiminin istedik hedeflerinin gerçekleşebilmesi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ve yetkinliklerine sahip olması gerekmektedir. Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronoloji algılama becerilerine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında Aksaray Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet okullarında görev yapan 10 sosyal bilgiler öğretmeni bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Seçkisiz olmayan amaçsal örneklemin ölçüt örnekleme yöntemi çalışmada kullanılmıştır. Araştırmada yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada ulaşılan verilerin çözümlenmesi içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından oluşturulan öğrenme ortamı, kullanılan yöntem, teknik ve materyaller, öğrencinin bilişsel seviyesi ve hazırbulunmuşluk düzeyi, zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin algılanmasını, öğrenilmesini benimsenen strateji, yöntem ve tekniğe bağlı olarak olumlu ve olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Beceri, sosyal bilgiler, tarih, zaman ve kronoloji.

Social Studies Teachers' Views on Perception of Time and Chronology

ABSTRACT

Constructing the abstractness of time in human memory and making sense of historical time has been one of the basic paradigms of social sciences. Time and chronology scientifically examine human activities in historical time in the context of historical, political, cultural, economic and military relations. This scientific perspective basically aims to create a comprehensive perception of time and chronology by revealing the epistemological causal relations of historical events and phenomena. In the scientific dialectic of historical time, chronological skills are seen as important to concretize the connection between past, present and future. In this context, the ability to perceive chronology builds the historical ontology of events and phenomena on a ground in the minds of children. In order to realize the desired goals of history teaching in schools, social studies teachers should have the skills and competencies of perceiving time and chronology. This study aims to determine the views of social studies teachers on their time and chronology perception skills. In this study, qualitative research method and case study design from scientific research methods were used. In the 2023-2024 academic year, 10 social studies teachers working in public schools affiliated to Aksaray National Education Directorate constituted the study group of this research. The criterion sampling method of non-random purposive sampling was used in the study. A semi-structured interview form consisting of seven questions was used in the study. The data obtained in the study were analyzed by content analysis method. In this study, it was concluded that the learning environment created by social studies teachers, the methods, techniques and materials used, the cognitive level and readiness level of the student, the perception and

learning of the ability to perceive time and chronology have positive and negative effects depending on the strategies, methods and techniques adopted.

Keywords: Skill, social studies, history, time and chronology.

Giriş

Sosyal bilimler, insanlığın varoluşundan günümüze insanın yeryüzündeki faaliyetlerini disiplinler arası bir yaklaşımla incelemeye devam etmektedir. Tarih bilimi ise bu faaliyetleri zaman ve kronoloji, değişim ve süreklilik, nedensellik ilişkisi bağlamında anlamlandırmaya çalışmaktadır. Zamanın soyutluğu ve varlığını algılama, kavrama insan zihninin tarihsel anlamda temel sorusu olmuştur. Zaman kavramının, üzerinde ortak uzlaşa sağlanmış bir tanım olduğu söylenemez. Bilimsel alanda, zamanın farklı disiplinler tarafından kendi temel bağlamlarına göre ifade edildiği görülmektedir. Taşyürek'e (2020) göre zaman; geçmiş, şimdi ve gelecek arasında birbirini takip eden kesintisiz, soyut bir süreçtir. Zaman, matematiksel, dilsel ve mantıksal olmak üzere çeşitli anlayış alanlarını kapsayan oldukça karmaşık bir kavramdır (Sole, 2019). Zaman, ontolojik anlamda insanın bilişsel şemalarında epistemolojik olarak inşa edilen sezgisel bir süreç biçiminde ifade edilebilir.

Zamanın, tarihsel bağlamda insanlar tarafından sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmada zaman türleri; objektif zaman, sübjektif zaman, biyolojik zaman ve tarihsel zaman olarak ifade edilmektedir. Taşyürek'e (2020) göre objektif zaman; bazı doğal olaylar, saat ve takvime göre ölçtüğümüz zaman türüdür. Objektif zaman, fiziksel zaman olarak da ifade edilmektedir. Fiziksel zamanı, tek boyutlu olarak ifade eden bu zaman türünde şimdi ve şu an belirtilmektedir. Sübjektif zaman ise tecrübe ettiğimiz, kullandığımız ve hayattaki değişiklikleri sıraladığımız zaman türüdür. Biyolojik zaman; sübjektif zamanın bir türüdür ve insanın alışkanlıkları üzerine kuruludur. Tarihsel zaman ise, geçmişte toplumda dönüm noktası olan tarihsel olayları, olguları anlamlandırmada, ilişkilendirmede kullanılan bir geçmiş zaman türüdür. Şimşek (2006) ise zamanı, fiziksel zaman ve tarihsel zaman olarak sınıflandırmıştır. Fiziksel zamanı, çizgisel zaman okunun simgelediği Newton zaman anlayışı ile hareketin hızına göre değişebilen izafi Einsteinci zaman anlayışı doğrultusunda belirtmiştir. Tarihsel zaman ise, geçmişe ilişkin, toplum üzerinde siyasi, askeri, sosyal ve diğer alanlarda sarsan derin etkiler bırakarak belleklerde iz oluşturmuş olayların açıklanmasında kullanılan geçmiş zaman unsurudur. Tarihsel zaman, tarih eğitiminin ana öğelerinden birisidir. Öğrencilerin geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki nedensellik ilişkisini kavramaları, analiz etmeleri tarihsel zaman içinde gerçekleşir. Tarihsel zamanın, kavranması ise kapsayıcı bütünü oluşturan tarihsel düşünme becerileri ile mümkündür. Keçe'ye (2015) göre tarihsel düşünme becerileri, üst düzey bilişsel düşünme becerileri olan kronolojik düşünme, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel kavrama, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisini kapsamaktadır. Bu doğrultuda tarihsel düşünme becerilerinden olan kronolojik düşünme, tarihsel zamanı bellekte yapılandırmada öncelikli işlevsel araca dönüşmektedir.

Tarihsel zaman içinde, gerçekleşen olay ve olguları oluş sırasına göre belirtmek kronoloji ile sağlanmaktadır. Şimşek ve Kolbasar'a (2020) göre kronoloji bilgisi, tarihsel zaman bağlamında gerçekleşen olayları oluş sırasına göre belirtir. Kronoloji, tarihsel sıralamanın dışında olaylar arasındaki nedensellik ilişkisini de göstermektedir. Hodkinson ve Smith (2017) açısından kronoloji, tarihin soluduğu havadır ve o olmadan çocukların tarih anlayışları sınırlı kalacaktır. Tarihsel zamanda, yaşanmış olay ve olgular nedensellik ilişkisi kapsamında anlamlandırılmaktadır. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi çocukların olay ve olguları birbiri ile ilişkilendirmesinde, neden sonuçlar arasındaki bağı görmesinde pragmatik bir işlev üstlenmektedir. Dolayısıyla kronoloji becerisi, tek yönlü bir beceriden ziyade çoklu becerileri kapsamaktadır. Kronoloji ile öğrenciler olay ve olguları oluş sırasına göre sıralamaktan öte mesafelendirme, konumlandırma, eş zamanlılık, tarihlendirme, nedensellik kurma, analiz yapabilme, değerlendirme gibi bilişsel becerileri gerçekleştirirler. Butler (2017) için kronolojiyi öğretmek olay ve olguları sıralamaktan daha fazlasını ifade etmektedir. Tarih öğretmenleri, öğrencilerde derin bir kronolojik anlayış becerisi geliştirebilmelidir. Tarihsel zamanın çocukların belleklerinde inşası, zaman ve kronoloji becerisinin kavranması ve eyleme dönüşmesi etkinliklerle mümkün görünmektedir.

Tarihsel zaman, geçmiş, şimdi ve gelecek bağlamında insan faaliyetlerine anlam kazandırmaktadır. Tarihsel zamanın, çocukların zihninde yer etmesi; kronoloji bilgisi, değişim ve süreklilik algısı, kronoloji becerilerinin içselleştirilmesi ile gerçekleşecektir. Kronoloji bilgisini, zaman birimleri olan yüzyıl, çağ vb. oluştururken tarihsel zaman ifadelerini taş devri, maden devri vb. ifadeler, milat kavramını milattan önce ve milattan sonra, sıralama bilgisini tarihteki çağ, dönem, olay ve kişiler oluşturmaktadır. Değişim ve süreklilik algısında ise kavramları örneklerle açıklama, geçmişten günümüze zihinsel sıralama yapma, geçmiş ve şimdiyi, değişim ve süreklilik bağlamında analiz etme, geçmiş ve şimdiye ait benzerlik ve farklılıkları ayırt etme yer almaktadır. MEB (2018) açısından farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleyerek değişim ve sürekliliği algırlar. Kronoloji becerileri; tarihsel zaman içinde gerçekleşen bir olayı zaman çizgisinde tarihsel olarak yerleştirme, gerçekleşen tarihsel olayları zamansal olarak sıralama, tarihte yaşanan olayları yaşanan tarihleri dikkate alınarak belirli dönem veya tarihler bakımından zaman çizgisinde konumlandırma, tarihsel olayın tarihinden hareketle ait olduğu yüzyılı belirleme ya da olayı tarihlendirme, gerçekleşen tarihsel olaylar arasında yakınlık ve uzaklığı belirleyebilmek için mesafelendirme ve aynı zamanda gerçekleşen olayları eşzamanlılık bağlamında belirleyebilmek tarihsel zamanı bir bütün olarak ifade eder. Sel ve Sözer'e (2021) göre küçük yaşta öğrenciler zamanı algılamada sahip olacağı kronoloji bilgisi ve becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile tarihsel olaylar arasındaki nedensellik ilişkisini, dönemler arasındaki sürekliliği ve eş zamanlılığın incelenmesini, dönemler arasındaki farklılıkları ve benzerliklerini, tarihsel dönümlerin ve milat olan olayların keşfedilmesini, yaşanan tarihsel değişimlerin hızını ve yönünün belirlenmesini kavrayarak bir yetkinliğe dönüştürecektir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenleri zaman ve kronolojiyi algılama becerisini öğrencilere kazandırırken somut materyaller oluşturmalı ve görsel etkinlikleri nedensellik ilişkisini gösterir biçimde düzenlemelidir. Taşyürek (2020) zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin olarak farklı materyallerin kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi; zaman şeridi, zaman kapsülleri, yerel tarih kullanımı, sözlü tarih kullanımı, resimlere dayalı öğretim ve hikâyeler ile öğretim yolları kullanılarak kazandırılabilir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyini dikkate alarak soyut olan zaman ve kronolojiyi algılama becerisini, somut öğretim materyallerini kullanarak çocukların bilişsel şemalarında yapılandırdığı söylenebilir.

Ülkemizde eğitim öğretim alanında program geliştirme çalışmaları 21. yüzyıl ile ivme kazanmıştır. Dünyada yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler sosyal bilgiler öğretim programlarının çağın gereklerine uygun bir biçimde yeniden oluşturulması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2005 yılında sosyal bilgiler öğretim programını bilginin öğrenci tarafından inşasını felsefe edinen bir yaklaşımla yapılandırmacılık temelinde oluşturmuştur. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda bulunan zaman ve kronolojiyi algılama becerisi; kronolojik sıralama yapma, zaman şeridi oluşturma, zaman şeridindeki veriyi yorumlama, zaman ifadelerini doğru kullanma, zamanı ayırt etme, takvim bilgisi edinme gibi öğrenme yetkinliklerinden oluşmaktadır (MEB, 2005). Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 7 sınıf "Zaman İçinde Bilim" ünitesinde doğrudan verilen bir beceri iken diğer ünitelerde doğrudan verilen bir beceri olarak yer almamaktadır. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda zaman ve kronolojiyi algılama becerisi sınıflara ve öğrenme alanlarına geniş kapsamı ifade edecek biçimde yerleştirilmiştir. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda zaman ve kronolojiyi algılama becerisi 4 ve 6 sınıflarda "Birey ve Toplum, Kültür ve Miras" öğrenme alanlarında, 7 sınıflarda "Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanlarında doğrudan verilecek beceri olarak yer almaktadır (MEB, 2018). Sosyal bilgiler öğretim programı 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından değişen dünya, bilim ve teknoloji bağlamında yeniden güncellenmiştir. 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda zaman ve kronolojiyi algılama becerisi alan becerilerinde "zamanı algılama ve kronolojik düşünme" ifadesi ile yer almaktadır (MEB, 2024). Sosyal bilgiler öğretim programlarında da görüldüğü üzere zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin öğretimi öğrenme alanları, kazanımlar, süreç bileşenleri ve öğrenme çıktıları kapsamında gerçekleşmektedir. Bu becerinin kazandırılmasında ise, zaman ve kronoloji becerisi yetkinliklerine sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin etkili öğrenme ortamları düzenlemesi, farklı materyalleri

oluşturarak etkinlikler kullanması gerekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri önemlidir.

Literatürde zaman ve kronolojiyi algılama becerilerine ilişkin farklı çalışmalar yer almaktadır. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile ilgili alanyazına bakıldığında araştırmaların sosyal bilgileri öğretmenlerinin kronolojik düşünme becerileri (Özmen ve Hançer, 2020; Taşer ve Polat, 2015), öğretim programlarında zaman ve kronoloji (Bozdoğan, 2018), ders kitaplarında zaman ve kronoloji (Öcal, 2022), kronoloji becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri (Demircioğlu, 2009; Şimşek ve Kolbasar, 2020), kuramsal olarak zaman ve kronoloji öğretimi (Altun ve Kaymakçı, 2016; Arnsdorf, 1961; Butler, 2017; Hodkinson ve Smith, 2018; Keçe, 2015; Sel ve Sözer, 2021; Taşyürek, 2020), ortaokul öğrencilerinin kronoloji becerileri (Akbaba vd., 2012; Aksoy ve Ablak, 2017; Bozdoğan ve Güven, 2021; Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2019; Işık, 2007; Kızıl, 2021; Özen, 2010; Sole, 2009; Safran ve Şimşek, 2006; Thornton ve Vukelich, 1988; Uçarkuş ve Yeşilbursa, 2022; Varlıkgörücüsü ve Çalışkan, 2020), şeklinde olduğu görülmektedir. Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisini, bu beceriye ilişkin kavramsal bilgisini ve beceri yetkinliklerine sahip olma durumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin diğer çalışmalardan farklı olarak MEB’de görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin farkındalık, yetkinlik ve uygulama durumlarını örneklendirmesi bakımından özgündür. Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı devlet okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerini öğretim programının doğrudan uygulayıcıları olarak zaman ve kronolojiyi algılama becerisi bağlamında konu edinmesi bakımından önemli görülmektedir. Bu çalışmanın alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın ana problem cümlesini “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerilerini kavramsal bilgi ve öğretme yetkinliklerinin durumunu tespit etmek amacı ile nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, gerçek ortamdaki davranış ve anlamı konusunda yeni bir şeylerin öğrenmesine dayalı değerli ve derinlemesine anlamayı ortaya çıkarmayı amaçlayan nitel araştırma desendir (Yin, 2017). Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerilerine ilişkin eğitim öğretim ortamındaki kavramsal bilgileri ve uygulamaları veri toplama aracı ile belirlenerek duruma ilişkin derinlemesine anlayış ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubuna Millî Eğitim Bakanlığı’nın resmi devlet okullarında görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenleri katılımcı olarak seçilmiştir. Bu çalışmada seçkisiz olmayan amaçsal örneklemin ölçüt örnekleme stratejisi örnekleme yöntemi olarak kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme belirlenmiş niteliklere sahip bir ya da birden çok özel durum araştırmacı tarafından çalışılmak istendiğinde kullanılmaktadır. Çalışmada araştırmacı tarafından seçilen durumlar doğrultusunda doğa, toplum olayları ve olguları anlamlandırılmaya, açıklanmaya ve ilişkiler keşfedilmeye çalışılır (Büyüköztürk vd., 2017). Çalışma grubuna Aksaray’da devlet okullarında görev yapan 10 sosyal bilgiler öğretmeni seçilmiştir. Bilimsel araştırma etik kuralları gereği çalışma ile ilgili katılımcı öğretmenlere bilgi verilmiş olup gönüllülük ilkesi benimsenmiştir. Çalışmada Aksaray şehrinde 10 sosyal bilgiler öğretmeni amaçsal örneklemeden ölçüt örnekleme stratejisine uygun olarak seçilmiştir. Öğretmenlerin seçiminde MEB’e bağlı merkez, ilçe ve köy devlet okullarında çalışıyor olma ölçütü belirlenmiştir. Araştırmada katılımcı olarak bulunan öğretmenlere etik kurallar ve gizlilik ilkesi doğrultusunda kod isim verilmiştir (Ö1, Ö2, Ö3...Ö10).

Veri Toplama Aracı ve Analizi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerilerine yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yarı

yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile çalışmada yer alan bireylerle görüşerek alınan verilerin benzerlik ve farklılıklarını belirleyip karşılaştırma yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma öncesinde veri toplama aracı çalışmanın amacına uygun olan sorulardan oluşan taslak form halinde hazırlanmıştır. Hazırlanmış olan soruların biçimsel ve anlamsal bütünlüğü dikkate alınarak araştırmaya veri sağlayacak nitelikte olmasına çalışılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerine zaman ve kronolojiyi algılama becerisi bağlamında yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla kavramsal bilgiler (Zaman, tarihsel zaman, tarih, geçmiş, şimdi, gelecek, kronoloji, milat, milattan önce, milattan sonra, yüzyıl, çağ), zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin önemi, bu becerinin öğretiminde konu, ünite, öğrenme alanı ilişkisi, kullanılan yöntem ve teknikler, materyal kullanımı, materyallerin etkililiği, etkinlik önerileri soruları sorulmuştur.

Araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliği sürecin hazırlık ve uygulama aşamasında üç konu alanı uzmanı, iki dil ve anlatım uzmanı, üç ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne başvurularak sağlanmıştır. Taslak form deneme uygulaması yapılarak alınan geri dönüşlere göre bilimsel veriler ışığında güncellenerek son şeklini almıştır. Bilimsel araştırma konusu ile ilgili gönüllülük sağlamak amacıyla katılımcılara bilgi verilmiştir. Araştırmaya Aksaray ilinden 10 sosyal bilgiler öğretmeni katılmış olup yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcılara uygulanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmeler ses kaydına alınarak tamamlanmıştır. Ses kaydı öncesinde bilimsel etik gereği öğretmenlerde gönüllülük aranmıştır.

Çalışmada toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi ile araştırmacı, kavramları kullanarak temalara, temalar aracılığıyla da verileri anlamlı hale getirir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizinde, görüşme ve gözleme dayalı olarak alınan veriler; kodlar, kategoriler ve temalar şeklinde ifade edilmek için kullanılır (Patton, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun araştırmacılar tarafından uygulanması neticesinde ulaşılan ham veriler ses kaydından bir metne aktarılmıştır. Ham verileri araştırmacılar kodlama yaparak ilgili kategoriler altında bir araya getirip ana temalara dönüştürmüşlerdir. Bulgulara ulaşılarak bulgular arasında bulunan nedensellik ortaya konulmuştur.

Araştırma Etiği

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi yazım kurallarına, dergi etik kurallarına ve yayın ilkelerine uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazar(lar)a aittir. Makalenin etik kurul izni ilgili Üniversite/Yayın Etiği Kurulu tarafınca 21.12.2023 tarih 2023/11/19 sayılı kararı ile alınmıştır.

Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, zaman ve kronolojiyi algılama becerilerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmanın bu bölümünde bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler analiz edilerek ana temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar araştırmanın ana problemi, alt problemleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda biçimlenmiştir.

Kategoriler Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zaman ve Kronolojiyi Algılama Kavram Bilgisi, Öğrencilerde Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin Gelişmesi ve Önemi, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisini Öğretimi şeklindedir. Temalar ise Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisini Öğretimi ana temasına bağlı olarak oluşturulmuştur. Alt temalar ise Konu Ünite Öğrenme Alanı İlişkisi, Yöntem ve Teknikler, Materyaller, Materyallerin Etkililiği, Etkinlik Önerileri biçimindedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zaman ve Kronolojiyi Algılama Kavram Bilgisi

Bu kategoride sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin kavram bilgi düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin kavramsal bilgi kapsamında öğretmenler tarafından bilişsel olarak bellekte kurgulanışını derinlemesine göstermek için “Sizce sosyal bilgiler öğretiminde, zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin aşağıdaki kavramlar ne anlama gelmektedir? (Zaman, tarihsel zaman, tarih, geçmiş, şimdi, gelecek, kronoloji, milat, milattan önce, milattan sonra, yüzyıl, çağ)” sorusu sorularak cevaplar alınmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin zaman ve kronolojiyi algılama becerilerine yönelik kavram bilgilerinin durumu belirlenmek istenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin zaman ve kronolojiyi algılama becerilerine yönelik kavramları bilgi olarak nasıl anlamlandırdıkları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama yönelik kavram bilgisi

Kategori	Tema	Alt Tema
Kavram Bilgisi	Zaman	Akıp giden süreç
		Yaşadığımız an
		Soyutluk
	Tarihsel Zaman	Olaylar
		Dönem
		Akış
	Tarih	İnsanın geçmişte yaşadığı olaylar
		Geçmiş belge ve bulgularla açıklayan bilim
		Geçmişte meydana gelmiş her şey
	Geçmiş	Yaşadığımız anın öncesi
		Ulaşılmaz zaman dilimi
		Kendimize dersler çıkartabileceğimiz zaman
	Şimdi	Anılar
		Yaşanan tüm olaylar
		Yaşadığımız an
	Gelecek	Sonuçları gelecekte yorumlanacak zaman
		Yaşanılacak zaman
		Geçmiş ve şimdinin değerlendirileceği zaman
	Kronoloji	Tarih olaylarının sıralanması
		Takvim çizelge ve zamanın sıralanması
		Hz. İsa'nın doğumu
	Milat	Başlangıç
		Dönüm noktası
		Hicret
		Peygamberimizin doğumu
		Hz. Adem'in yaratılışı
		Yazının icadı
		Kavimler göçü
		Malazgirt savaşı
		İstanbul'un fethi
		Milattan Önce
	Hicretten önceki zaman	
	Yazının icadından önceki zaman	
	Önemli bir olayın öncesi	
	Milattan Sonra	Başlangıçtan önce yaşanan olaylar
		Hz. İsa'dan sonraki zaman
		Hicretten sonraki zaman
		Yazının icadından sonrası
		Başlangıcın sonrası
	Önemli olaylar sonrası	

Yüzyıl	Miladi takvime göre yüzyıllık dönemler
Çağ	Önemli olaylarla başlayan ve biten dönem
	Tarihin belli bir bölümünü anlatan dönem
	Yaşanılan dönem

Tablo 1 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi “zaman, tarihsel zaman ve tarih” kavramlarını benzer anlamlara gelen ortak vurgularla belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin zaman kavramını anlamlandırırken daha çok akıp giden süreç ve yaşadığımız an vurgusunu yaptıkları görülmektedir. Ö1 zaman kavramını “Geçmişten günümüze akıp giden bir süreç” olarak ifade ederken Ö5 “Zaman geçmişten günümüze ilerleyen bir süreç” şeklinde belirtmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu ifadelerle zamanı, sürekli bir değişim ve değişimin sürekliliği yönünde, devinim biçiminde anlamlandırdıkları görülmektedir. Öğretmenlerin ayrıca zamanı içinde bulunulan, yaşadığımız bir an olarak belirttikleri görülmektedir. Ö6 zaman kavramını “İçinde yaşadığımız an, bulunduğumuz zaman” olarak vurgulamıştır. Öğretmenlerin burada zamanı anlamlandırırken sadece içinde bulunulan bir zaman dilimi olarak gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman kavramını en az soyutluk vurgusu ile belirttiği görülmektedir. Ö2 zaman kavramını “Zaman soyut bir kavramdır” ifadesi ile açıklamaktadır. Dolayısıyla soyut olan zaman kavramının öğrenciler tarafından anlamlandırılması ve kavranmasının zorluğu öğretmen tarafından belirtilmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, tarihsel zaman kavramını daha çok olaylar ve dönem vurgusu ile ifade ettikleri görülmektedir. Ö7 tarihsel zamanı “Geçmişte yaşanmış olaylar bütünü” olarak anlamlandırırken Ö3 ise “Hadiselerin meydana geldiği dönem” biçiminde ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin tarihsel zaman kavram bilgisinde; tarihsel olayların tarihsel zaman içinde yer aldığı vurgusunun belirgin olduğu bulgusuna varılmıştır. Bazı öğretmenler ise tarihsel zamanın, dönem ile ifade edileceğini belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihsel zaman kavramını en az süreç vurgusu ile belirttiği görülmektedir. Ö5 tarihsel zamanı “Geçmişten günümüze insan faaliyetlerinin devam ettiği bir akış” olarak ifade etmiştir. Dolayısıyla tarihsel zaman kavramı, zamanın devinimini insan eylemleri ile ilişkilendirerek açıklanmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, tarih kavramını en çok insanın geçmişte yaşadığı olaylar ve geçmişi belge ve bulgularla açıklayan bilim vurguları ile açıkladıkları görülmektedir. Öğretmenler tarih kavram bilgisini en az geçmişte meydana gelmiş her şey vurgusu ile ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri tarih kavramı beş farklı ifade ile anlamlandırmışlardır. Tarih kavramını Ö3 “Geçmişte yaşanmış olayların yer ve zaman belirtilerek aktarılması” olarak ifade ederken Ö10 “Geçmişin belge ve bulgularla açıklanması” şeklinde belirtmiştir. Ö2 ise tarihi “Geçmişte meydana gelmiş her şey” olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin tarih kavramını insan ve tarih olayları bağı ile açıklarken tarihin bilimselliğindeki kanıtlara dayalı olma kapsamında belge ve bulgu vurgusu yaptıkları da görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ise tarih kavramının anlamlandırılmasında geçmişte yaşanan her şeyin tarih konusu olacağı biçiminde bir yanılığa sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Tarih biliminin metodolojik ilkeleri bağlamında insana ilişkin bütün eylemlerin tarih konusu olamayacağı bilinmektedir.

Bu kategoride sosyal bilgiler öğretmenlerinin geçmiş kavramını daha çok yaşadığımız anın öncesi vurgusu ile anlamlandırdığı görülmektedir. Öğretmenler geçmiş kavramını en az ulaşılmaz zaman dilimi, kendimize dersler çıkartabileceğimiz zaman, anılar ve yaşanan tüm olaylar olarak ifade ettikleri görülmektedir. Ö6 geçmiş kavramı için “Yaşadığımız andan önceki zaman” ifadelerini kullanırken Ö5 “Ulaşılmaması mümkün olmayan zaman” olarak geçmişi anlamlandırmaktadır. Ö9 ise geçmiş kavramını “Düneye bakarak dersler çıkartacağımız zaman” biçiminde ifade etmiştir. Öğretmenlerin geçmiş kavramını yaşadığı anın öncesinde kalan geri döndürülemez bir zaman olarak gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, şimdi kavramını en çok yaşadığımız an vurgusu ile ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin şimdi kavramını en az sonuçları gelecekte yorumlanacak zaman olarak belirttikleri görülmektedir. Ö7 şimdi kavramını “İçinde bulunduğumuz an” olarak belirtirken

Ö9 “Sonuçlarını göremediğimiz değerlendiremediğimiz gelecekte yorumlayabileceğimiz daha iyi çıkarımlar yapabileceğimiz zaman dilimi” olarak ifade etmiştir. Öğretmenler yaşadığı, içinde bulunduğu anı şimdi kavramı ile anlamlandırdıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bazı öğretmenler ise şimdi kavramının tarihsel değerlendirme bağlamında içinde bulunulan anın dışına çıkıldığında anlam kazanacağını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin, gelecek kavramını en çok, yaşanılacak zaman vurgusu ile anlamlandırdığı görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri gelecek kavramı en az ise geçmiş ve şimdinin değerlendirileceği zaman olarak belirtmektedirler. Ö1 gelecek kavramı “olayların yaşanacağı zaman dilimi” olarak ifade ederken Ö9 şimdi kavramını “Geçmiş ve içinde bulunduğumuz şimdiyi yorumlayacağımız zaman” şeklinde belirtmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin, kronoloji kavramını en çok tarih olaylarının sıralanması vurgusu ile yaptıkları görülürken en az ise takvim, çizelge ve zamanın sıralanması olarak belirttikleri görülmektedir. Ö6 kronoloji kavramını “Yaşanan olayların oluş tarihine göre sıralaması” olarak ifade ederken Ö4 ise kronolojiyi “Takvim, çizelge ve zamanın sıralanması” şeklinde belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin tarihsel bir olayı temele alarak öncelik, sonralık ve ilişkisellik bağlamında sıralama ifadesini öne çıkardıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bazı öğretmenlerin ise kronolojiyi sadece çizgisel bir düzlem üzerinde ifade etmek olarak gördükleri bulgusuna varılmıştır.

Öğretmenlerin, milat kavramını en çok; Hz. İsa'nın doğumu ile ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin milat kavramını en az; başlangıç, dönüm noktası, hicret, Hz. Adem'in yaratılışı, yazının icadı, peygamberimizin doğumu, kavimler göçü, Malazgirt savaşı, İstanbul'un fethi vurguları ile anlamlandırmaktadırlar. Ö5 milat kavramını “Evrensel olarak Hz. İsa'nın doğumu milattır.” şeklinde ifade ederken Ö1 ise miladı “Biz Müslümanlara göre hicret milattır.” şeklinde belirtmektedir. Ö2 ise miladın evrensel bir gelişmeyi karşılayan anlam olduğunu vurgulayarak “Yazının icadı tüm insanlığı etkileyen bir gelişme olarak milattır.” ifadesini kavram bilgisi olarak öne çıkarmaktadır. Öğretmenler tarafından Avrupa merkezci tarih anlayışı ve Hristiyan hegemonyasının söylemi olan Hz. İsa'nın doğumunun evrensel bir milat olduğu ifade edilmektedir. Bazı öğretmenler ise milat kavramının her toplumun tarih ve din gerçeğine göre anlam kazandığını belirttikleri görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bazılarının ise İslam tarihi bağlamında Hicret'in Türk İslam dünyası için zaman ve kronolojiyi ifade eden bir milat olduğunu vurguladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, milattan önce kavramı en çok Hz. İsa'nın doğumundan önceki zaman vurgusu ile ifade ettikleri görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin milattan önce kavramı en az ise hicretten önceki zaman, yazının icadından önceki zaman, önemli bir olayın öncesi ve başlangıçtan önce yaşanan olaylar şeklinde belirttikleri görülmektedir. Ö7 milattan önce kavramını “Hz. İsa'nın doğumundan önceki süreç” olarak ifade ederken Ö1 “Müslümanlara göre hicretten önceki zaman dilimi” biçiminde anlamlandırmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin milattan önce kavramını ifade ederken egemen tarih yaklaşımı ile tarih ve inanç arasında kalarak kavramsal tanımlama yaptığı bulgusuna varılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, milattan sonra kavramını en çok Hz. İsa'dan sonraki zaman vurgusu ile anlamlandırdıkları görülmektedir. Öğretmenlerin milattan sonra kavramı en az ise hicretten sonraki zaman dilimi, yazının icadından sonrası, başlangıcın sonrası ve önemli olaylar sonrası ifadeleri ile tanımladıkları görülmektedir. Ö6 milattan sonra kavramı için “Hz. İsa'nın doğumundan sonra günümüze kadar olan dönem” ifadelerini kullanırken Ö1 “Biz Müslümanlar için hicretten sonrası milattan sonradır.” kavramsal açıklamasını yapmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin milattan sonra kavramı ifadesini biçimlendiren temel argümanların Batı egemen söyleminin olduğu görülmektedir. Buna karşın bazı öğretmenlerin zaman ve kronoloji algısında ise dinin temel referans kaynağı olarak benimsendiği Hristiyan tarihsel taksimatına bir reddiyenin olduğu görülmektedir.

Bu kategoride sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamının yüzyıl kavramını miladi takvime göre yüzyıllık dönemler vurgusu ile anlamlandırıldığı görülmektedir. Ö2 yüzyıl kavramını “*Miladi takvime göre yüzyıllık dönem*” ifadesini kullanırken Ö6 “*Zamanın yüzyıllık dönemlerle ifade edilmesi*” olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin yüzyıl kavramını temel sözlük anlamı ile ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenler, çağ kavramını tanımlarken en çok önemli olaylarla başlayan ve biten dönem vurgusu yaparken en az tarihin belli bir bölümünü anlatan dönem ve yaşanan dönem ortak ifadelerine yer verdikleri görülmektedir. Ö5 çağ kavramını “*İnsanlığı etkileyen çok önemli olayların başlattığı ve bitirdiği dönemler*” olarak anlamlandırırken Ö3 “*Yaşanılan döneme çağ denir.*” şeklinde belirtmiştir. Ö2 ise çağ kavramını “*Tarihin belli bir bölümünü anlatan dönem*” olarak tanımlamıştır. Ö2 ayrıca çağ kavramının başlangıç ve bitişinin toplumlara göre değişebileceğini, çağa yüklenen karanlık çağ veya aydınlık çağ ifadelerinin de evrensel olmadığını ifade etmiştir. Ö2 çağ kavramının dönem olarak adlandırılması ilişkin “*Orta Çağ ilgili olarak İslam toplumuna bakalım Osmanlı Devleti’ne bakalım bir de Avrupa’ya bakalım. Osmanlı Devleti için zirve noktası iken Avrupa için tamamı karanlık bir dönemdir. Şimdi biz Orta Çağ’da karanlık dönem mi diyeceğiz Avrupa’ya göre düşündüğümüzde...*” ifadeleri ile Avrupa egemen tarih yaklaşımı ve çağ adlandırılmasını benimsemediğini belirtmektedir.

Öğrencilerde Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin Gelişmesi

Bu kategoride çocuklarda zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin gelişmesinin önemine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlere “Öğrencilerde zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin gelişmesi sizce önemli midir? Neden?” sorusu sorularak Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerde zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin gelişmesinin önemi

Kategori	Tema	Alt Tema
Beceri Gelişimi	Önem/Gerekçe	Nedensellik ilişkisi kurmak
		Kronolojiyi kavramak
		Tarihi anlamak
		Zamanı kavramak
		Geleceği biçimlendirmek
		Tarihsel metodolojiyi anlamak

Tablo 2 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamının zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin çocuklarda gelişmesinin önemli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin, çocuklarda zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin gelişmesine gerekçe olarak en çok nedensellik ilişkisi kurmak, kronolojiyi kavramak, tarihi anlamak ve zamanı kavramak vurgularını öne çıkardıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, gerekçe olarak en az ise tarihsel metodolojiyi anlamak ve geleceği biçimlendirmek ifadelerini belirtmektedirler. Çocuklarda zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin gelişmesi ve önemine ilişkin olarak Ö8 “*Öğrencilerin geçmişten günümüze olayların birbirleriyle bağlantılarını anlamaları nedenselliğini anlamaları ve olayların oluş sırasını anlamaları önemlidir. Hangisi önce olmuş hangisi sonra olmuş bunları kavramaları önemlidir.*” açıklamasında bulunurken Ö7 “*Bir öğrenci geçmişinde ve geleceğinde ya da öncesinde ve sonrasında neler yaşayacağını bilmeden önceden gelen zamanı algılayamazsa tarihi anlayamaz.*” ifadelerini belirtmiştir. Ö5 ise “*Tarihsel metodolojiyi anlayabilmeleri neden ve sonuçlarını kavrayabilmeleri için zaman dilimini çok iyi anlamış olmaları gerekiyor. O zamanın şartlarını böylece değerlendirebilirler.*” açıklaması ile çocuklarda zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin gelişmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Ö9 çocuklarda zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin gelişmesi ve önemi için “*Olayların meydana geliş sırasını bilmedikleri zaman neden sonuç ilişkisini doğru bir şekilde değerlendirmeleri mümkün değildir. Olayların oluş sırasını bilmeleri lazım ki neden sonuç ilişkisini de tam olarak kurabilsinler. Bu yüzden kronolojiyi bilmek gereklidir.*” ifadelerini söyleyerek kronolojinin tarihte nedensellik ilişkisi kurmada gerekliliğini belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri açısından tarihin öğretiminde zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin öğrenciye

kazandırılmasının tarihsel olaylar arasındaki neden ve sonuç ilişkisi, zaman ve kronolojiyi kavrama ve tarihi anlamlandırmada önemli olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisini Öğretimi

Çalışmanın bu kısmında sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisini öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda ana kategoriye bağlı temalar oluşturulmuştur. Bu temalar konu, ünite öğrenme alanı ilişkisi, yöntem teknik, materyaller, materyallerin etkililiği, etkinlik önerileri şeklinde oluşturulmuştur.

Konu ünite öğrenme alanı ilişkisi

Bu kısımda öğretmenlerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisini öğrettiği konu, ünite ve öğrenme alanlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerine “Sosyal bilgilerde zaman ve kronolojiyi algılama becerisini hangi konu/ünite/öğrenme alanı ile ilişkili olarak öğretiyorsunuz?” sorusu sorularak Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Konu ünite öğrenme alanı ilişkisi

Kategori	Tema	Alt Tema
Beceri Öğretimi	Konular	Tarih konuları
		Vatandaşlık konuları
		Bilim konuları
		Ekonomi konuları
		Coğrafya konuları
	Üniteler	Tarihe Yolculuk (6. sınıf)
		Türk Tarihinde Yolculuk (7. sınıf)
		Geçmişe Yolculuk (5. sınıf)
		Zaman İçinde Bilim (7. sınıf)
		Ekonomi ve Sosyal Hayat (7. sınıf)
		Biz ve Değerlerimiz (6. sınıf)
	Öğrenme Alanları	Kültür ve Miras
		Bilim, Teknoloji ve Toplum
		Üretim, Dağıtım ve Tüketim
		Birey ve Toplum

Tablo 3’te sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi öğretiminde konu ünite öğrenme alanı ilişkisi gösterilmektedir. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ile konu ilişkisine bakıldığında öğretmenlerin en çok tarih konuları ile ilişkilendirerek bu beceriyi öğrettiğini ifade ettiği görülmekte iken en az coğrafya konuları ile ilişki kurduğu görülmektedir. Ö2 zaman ve kronolojiyi algılama becerisi ve konu ilişkisini belirtirken “*Çoğunlukta tarih konularında öğretiyorum.*” şeklinde ifade etmektedir. Ö9 ise “*Sosyal bilgiler dersinin çok önemli bir kısmını tarih konuları oluşturuyor. Tarih konularının hepsinde kronoloji önemlidir.*” ifadeleri ile tarih konuları ile zaman ve kronoloji becerisi arasında ilişki kurduğunu belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisini tarih konularının öğretimi ile ilişkili olarak öğrettiği görülmektedir. Öğrencilerde geçmiş, şimdi ve gelecek yapılandırmasının bilişsel inşasında zaman ve kronolojinin tarih konularında işlevsel olarak öğretildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi öğretimi ile ünite arasındaki ilişkiye bakıldığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok 6. sınıf “Tarihe Yolculuk”, 7. sınıf “Türk Tarihinde Yolculuk”, 7. sınıf “Zaman İçinde Bilim” ve 5. sınıf “Geçmişe Yolculuk” üniteleri arasında ilişki kurduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en az 6. sınıf “Biz ve Değerlerimiz” ünitesi ilişki kurduğu görülmektedir. Ö6 zaman ve kronolojiyi algılama becerisini öğretirken “*Beşinci sınıflarda Geçmişe Yolculuk ünitesinde, altıncı sınıflarda Tarihe Yolculuk ünitesi ve yedinci sınıflarda Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde bağlantı kuruyorum.*” ifadesini belirtmiştir. Ö3 ise altıncı sınıflarda “*Biz ve Değerlerimiz ünitesi var altıncı sınıflarda. Ünite içerisinde sosyal rollerin zamanla değişimini*

anlatırken ilişkilendiriyorum.” ifadesi ile ünite arasında bağlantı kurduğunu açıklamıştır. Öğretmenlerin genel olarak tarih konularını içeren ünitelerle zaman ve kronolojiyi algılama becerisi arasında ilişki kurduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi öğretimi ile öğrenme alanı ilişkisine bakıldığında en çok “Kültür ve Miras” öğrenme alanı arasında ilişki kurdukları görülmekte iken en az “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanı ve “Birey ve Toplum” öğrenme alanı arasında ilişki kurdukları görülmektedir. Ö9 “*Tüm sınıf seviyelerinde Kültür ve Miras öğrenme alanında zaman ve kronoloji becerisi ile ilişki kurarak dersi anlatıyorum.*” ifadesi öğrenme alanı arasında bağı belirtmektedir. Ö10 ise “*Tarih konuları ile zaman ve kronoloji doğrudan bağlantılı. O yüzden ben Kültür ve Miras öğrenme alanında bu beceriden faydalaniyorum.*” açıklaması ile öğrenme alanı arasında ilişki kurduğu görülmektedir. Ö3 ise toplumsal rollerin zamanla değişeceğini vurgulayarak “*Birey ve Toplum öğrenme alanında toplumsal roller üzerinden verilen bir zaman ve kronoloji algısı var.*” ifadeleriyle öğrenme alanı ile bu beceri arasındaki ilişkiyi belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi olaylar ve olguların yer aldığı Kültür ve Miras öğrenme alanında zaman ve kronolojiyi algılama becerisini öncelikli olarak öğrettiği görülmektedir.

Yöntem ve Teknikler

Araştırmanın bu kısmında öğretmenlerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisini öğretirken kullandığı yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmenlerine “Sosyal bilgilerde zaman ve kronolojiyi algılama becerisini öğretirken hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? (Anlatım, soru cevap, tartışma, gösteri, örnek olay, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, istasyon, konuşma halkası, diğer)” sorusu sorulmuştur.

Tablo 4

Yöntem ve teknikler

Kategori	Tema	Alt Tema
Beceri Öğretimi	Yöntem ve teknikler	Anlatım
		Soru Cevap
		Örnek Olay
		Gösteri
		Tartışma
		Beyin Fırtınası
		Altı Şapkalı Düşünme
		Tekniği
		İstasyon
		Konuşma Halkası
Diğer		

Tablo 4 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi öğretiminde yöntem ve tekniklerden en çok anlatım, soru cevap, örnek olay ve gösteri tekniğini kullandıkları görülürken en az altı şapkalı düşünme tekniği, istasyon, diğer yöntem teknikleri kullanılmaktadır. Ö1 kullandığı yöntem ve teknikler için “*Yöntem ve tekniklerden anlatım, soru cevap, tartışma, gösteri, örnek olay, beyin fırtınası kullanıyorum.*” ifadesini belirtirken Ö6 “*Anlatım, soru cevap ve gösteri*” açıklamasını belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu geleneksel yöntem ve tekniklere daha fazla yer verirken modern yenilikçi yöntem ve tekniklere yer veren öğretmenlerin ise daha az olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Materyaller

Bu kısımda öğretmenlerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisini öğretirken kullandığı materyallere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmenlerine “Sosyal bilgiler öğretiminde zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin materyal

kullandınız mı? Kullandıysanız bu materyaller hangileridir? (Zaman şeridi, zaman kapsülleri, yerel tarih unsurları, sözlü tarih unsurları, görsel unsurlar, diğer, hiçbirini)” sorusu sorulmuştur?

Tablo 5
Materyaller

Kategori	Tema	Alt Tema
Beceri Öğretimi	Materyaller	Sözlü tarih unsurları (Tarihsel tanık, röportaj vb.)
		Görsel unsurlar
		Zaman şeridi
		Yerel tarih unsurları (Doküman, eşya, giysi, bina, köprü vb.)
		Hikâyeler
		Zaman kapsülleri

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisini öğretiminde en çok sözlü tarih unsurları, zaman şeridi, görsel unsurlar, yerel tarih unsurları ve hikâyeler materyallerini kullanırken en az diğer olarak ifade edilen video, bilişim teknoloji araçlarını kullandıkları görülmektedir. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi öğretiminde Ö5 “Ben materyal olarak zaman şeridi, yerel tarih unsurları, sözlü tarih unsurları ve hikâyeler kullanıyorum.” açıklamasında bulunurken Ö2 “Zaman şeridi artık kalmadı kullanmıyoruz. Yerel tarih unsurları, sözlü tarih unsurları, görsel unsurlar, hikâyelerle öğretim...” şeklinde ifade edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman kapsüllerini ise hiç kullanmadıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğretim materyallerinden olan zaman kapsülünün öğretmenler tarafından bilinmediği bulgusuna varılmıştır.

Materyallerin Etkililiği

Araştırmanın bu kısmında öğretmenlerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisini öğretirken kullandığı materyallerin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmenlerine “Kullandığınız materyaller öğrencilerin bu beceriyi kazanmasında etkili oldu mu? Nasıl etkili oldu?” sorusu sorulmuştur.

Tablo 6
Materyallerin etkililiği

Kategori	Tema	Alt Tema
Beceri Öğretimi	Materyallerin Etkililiği	Geri dönütler alma
		Yaşamdan örneklerle kalıcılık oluşturma
		Zaman ve mekânın kavranmasını sağlama
		Zaman şeridi oluşturma
		Akıllı tahta kullanımı ve bilginin somutlaştırılması
		Yaparak yaşayarak öğrenme

Tablo 6 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenleri zaman ve kronolojiyi algılama becerisi öğretiminde kullandığı materyallere ilişkin en çok materyaller etkili oldu ifadesini belirtirken en az ise etkili olmadı vurgusunu yaptıkları görülmüştür. Materyallerin etkililiğini öğretmenler en çok geri dönütler alma vurgusu ile ifade ederken en az yaşamdan örneklerle kalıcılık oluşturma, zaman ve mekânın kavranmasını sağlama, zaman şeridi oluşturma, akıllı tahta kullanımı ve bilginin somutlaştırılması ve yaparak yaşayarak öğrenme şeklinde ifade etmişlerdir. Materyallerin etkili olmadığını ifade eden öğretmen ise öğrencinin bilişsel ve hazırbulunmuşluk yetersizliği ifadesini belirttiği görülmektedir. Ö2 kullandığı materyallerin etkililiğini “Evet, etkili oldu. Mesela bir örnek olay yaptığımızda bu örnek olayı çocuk hiçbir zaman unutmuyor aklının bir köşesinde kalıyor. Çocuğun kendi hayatına yönelik bir şey olduğu zaman çocuk bunu unutmuyor.” ifadesi ile belirtmiştir. Ö4 ise “Görsele dayalı etkinliklerle bir zaman şeridi oluşturduk gayet etkili ve kalıcı oldu. Çocuk açısından çok etkili oldu.” açıklaması ile materyallerin etkililiğini ve bunu nasıl sağladığını ifade etmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisini öğrencilere

kazandırırken kullandığı materyallerin etkili olduğunu belirttikleri bulgusuna varılmıştır. Bulgunun gerekçesine ise kullandıkları materyallere karşılık öğrencilerden aldığı geri dönütleri kanıt olarak göstermektedirler.

Etkinlik Önerileri

Bu kısımda öğretmenlerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi öğretiminde farklı olarak kullanılabileceği etkinlik önerileri ve gerekçelerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmenlerine “Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin öğretimine ilişkin ne gibi etkinlikler kullanabilirsiniz? Neden?” sorusu sorulmuştur.

Tablo 7

Etkinlik önerileri

Kategori	Tema	Alt Tema
Beceri Öğretimi	Etkinlik Önerileri	Tarihsel kısa filmler
		Yakın tarihsel olayların tanıklarının dinlenilmesi
		Tarih belgesellerinde kronoloji etkinlikleri
		Sözlü anlatımlar
		Okul panolarında zaman ve kronoloji etkinliklerinin sergilenmesi
		Müze gezisi etkinlikleri
		Okulda arkeolojik kazı mizansenini yapma
		Tarihsel şahsiyetlerin hayatı kronoloji etkinlikleri
		Tarihsel nesne kullanımı
	Etkinlik Gerekçeleri	Tarihsel zamana ilişkin materyal yapımı
		Zamanın yaratıcı drama ile kişileştirilmesi
		Geleceğe ilişkin bilim kurgu filmleri
		Tarihi alan gezileri
		Tarihsel ilgi ve dikkat çekmek
		Etkili ve kalıcı öğrenme sağlama
		Zaman ve kronolojiyi somutlaştırmak
		Tarihi ile gurur duymak
		Tarihi sevdirmek
Değişim ve sürekliliği görmek		
Tarihsel olaylar arasında bağlantı kurmak		

Tablo 7 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi öğretiminde etkinlik önerileri ve gerekçelerinin değişken olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin etkinlik önerilerinde en çok tarihsel kısa filmleri ifade ederken en az tarih belgesellerinde kronoloji etkinlikleri, okulda arkeolojik kazı mizansenini yapma, tarihsel şahsiyetlerin hayatı kronoloji etkinlikleri, yakın tarihsel olayların tanıklarının dinlenilmesi, zamanın yaratıcı drama ile kişileştirilmesi, tarihsel nesne kullanımı, tarihsel zamana ilişkin materyal yapımı, geleceğe ilişkin bilim kurgu filmleri, sözlü anlatımlar, tarihi alan gezileri, okul panolarında zaman ve kronoloji etkinliklerinin sergilenmesi ve müze gezisi etkinliklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin önerdiği etkinliklerin gerekçelerinde ise en çok tarihsel ilgi ve dikkat çekmek ifadeleri görülürken en az etkili ve kalıcı öğrenme sağlama, tarihsel olaylar arasında bağlantı kurmak, zaman ve kronolojiyi somutlaştırmak, değişim ve sürekliliği görmek, tarihi sevdirmek ve tarihi ile gurur duymak ifadeleri görülmektedir. Ö3 etkinlik önerileri ve gerekçelerinde “Görsellerden faydalanılabilir, önemli şahsiyetlerin hayatları kronolojik etkinliklerle verilebilir. Öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi gerçekleştir.” ifadesini belirtmektedir. Ö8 ise “Geçmişte yaşanmış olayların anlatıldığı kısa filmler kullanılabilir. Geleceğe yönelik bilim kurgu filmleri kullanılabilir. Öğrencide zaman kavramı böylelikle oluşturulabilir. Hem geçmiş hem de gelecekle ilgili öğrencinin zihninde net bir şeylerin oluşmasına katkı sağlar.” şeklinde etkinlik önerileri ve gerekçelerini ifade etmektedir. Öğretmenlerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi öğretiminde etkinlik önerilerinin gerekçesi olarak genellikle tarihsel ilgi ve dikkat çekmek, etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlamanın yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kronolojiyi algılama becerileri kavramsal bilgi yeterliliğinde zaman, tarihsel zaman, tarih, geçmiş, şimdi, gelecek, kronoloji, milat, milattan sonra, milattan önce, yüzyıl ve çağ kavramlarına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmenler kavramları tanımlama ve anlamlandırma benzer vurgular yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Bazı öğretmenlerin milat kavramı tanımının bütün insanlığı kapsayan bir olayı kapsamaması gerektiğini ifade ettikleri sonucuna varılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden bazıları ise Avrupa merkezli tarih bakış açısıyla oluşturulan Hristiyanlık temelinde kabul edilen milat kavramını reddederek hicretin milat olduğunu benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerden bazılarının da çağ kavramının dönemsel bakımdan toplumların tarih ve din paradigmalarına göre farklı adlandırılması gerektiğini kabul ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda çağ kavramının dönemsel adlandırılmasında Avrupa merkezli tarih yaklaşımına bir karşı çıkışın ve reddin olduğu görülmektedir. Şimşek (2013) tarih ders kitaplarında Avrupa merkezci anlayışı konu olarak araştırmış olup Avrupa tarihi konularında genel bir kabulün ders kitaplarımızın içeriğine yansıdığı sonucuna varmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin çoğunluğu Avrupa merkezci anlayış doğrultusunda zaman ve kronoloji kavram bilgisine sahipken bazı öğretmenlerin Avrupa merkezci olarak ders kitaplarımıza yansıyan bu anlayışı kabul etmedikleri görülmektedir. Butler (2017) araştırmasında bir olayda yaşananları belli bir dizge ile ifade edebilmek için kesin tarihlerin kullanılmasını, kronolojik terimlerin ve kavramların kullanılmasını, incelenen dönemlerin adlarını ve temel özelliklerinin bilinmesi gerektiğini belirtmiştir. Green (1995) ise dünya tarihini dönemselleştirmek için kapsayıcı ve bütünleştirici bir teorik çerçeveye sahip olunamadığı ancak tarih yazımında altı bin yıllık insan deneyimini tutarlılığa sahip kronolojik bölümlere ayırmanın bir gereksinim olduğunu söylemektedir. Bu araştırmanın sonuçları bağlamında da sosyal bilgiler öğretmenlerinin milat kavramına bakış açısında kapsayıcılık bağlamında bir uzlaşının olmadığı görülmektedir. Bazı öğretmenler Avrupa merkezci tarih yaklaşımı kapsamında Hz. İsa'nın doğumunu milat olarak kabul ederken bazılarının ise hicreti, yazının icadını, İstanbul'un fethini milat olarak benimsediklerinden dolayı kapsayıcı ve bütünleştirici bir çerçeveye karşı çıkış söz konusudur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri temel alındığında zaman ve kronolojiyi algılama becerilerinin çocuklarda gelişmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu becerinin öğrencilerde olayların neden sonuç bağlantısını anlama, nedensellik ilişkisi kurma işlevleri önemlilik gerekçesini oluşturmaktadır. Zaman ve kronoloji becerisi, tarihsel zamanın ve tarihsel olayların çocukların zihinlerinde anlamlandırılmasının bir ön koşulunu oluşturmaktadır. Çocukların zaman ve kronoloji becerisi yetkinliklerine sahip olmadan tarihsel zamanı ve tarihsel olayları bilişsel olarak kavrayamaz, bilgiyi yapılandıramaz. Butler (2017) çalışmasında kronolojik bir anlayışın tarihsel anlatılar ve açıklamalar oluşturabilmek için bir gereklilik olduğunu ifade etmiştir. Taşyürek (2020) öğrencilerde zaman ve kronolojinin gelişimine ilişkin olarak bu becerinin onların kronoloji ve tarihsel zamanı doğru kullanmalarını, tarihsel olay ve olgulara farklı bakış açısı ile bakmalarını, çevrelerindeki değişim ve dönüşümü algılamalarını sağlamakta olduğunu belirtmiştir. Şimşek (2006) öğrencilerde kronoloji becerilerinin bir bütün olarak öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda öğrencilerin tarihsel olayları yerleştirme, sıralama, konumlandırma, tarihlendirme, mesafelendirme ve eşzamanlılık gibi kronolojik yeterliliği ve yetkinliği sağlamasında bütüncül öğretimin önemli olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin öğretiminde konu, ünite ve öğrenme alanı ilişkisini kurarken tarih, vatandaşlık, ekonomi, bilim konularında, ünite olarak "5. sınıf Geçmişe Yolculuk, 6. sınıf Biz ve Değerlerimiz, Tarihe Yolculuk, 7. sınıf Türk Tarihinde Yolculuk, Zaman İçinde Bilim, Ekonomi ve Sosyal Hayat" ünitelerinde; Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanlarında bu beceriyi öğrettiklerini belirtmişlerdir. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kapsamında 4. ve 6. sınıflarda "Birey ve Toplum, Kültür ve Miras" öğrenme alanları ve 7. sınıflarda "Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanlarında doğrudan verilecek beceridir (MEB, 2018). Dolayısıyla öğretim programları aracılığıyla zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin sosyal bilgilerde öncelikli olarak tarih konularında ve ilişkili diğer ünite, öğrenme

alanlarında kazandırılmak istendiği görülmektedir. Böylece öğrencilerin bu beceri aracılığıyla tarihsel nedenselliği, değişim ve sürekliliği kazanması amaçlanmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi öğretiminde yöntem ve teknik olarak geleneksel davranışçı öğrenme yaklaşımı yöntem ve tekniklerine daha çok başvurduğu, çağdaş yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı yöntem ve tekniklerini ise daha az tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Şimşek (2009) yeni sosyal bilgiler müfredatında tarih öğretimi ile tarihsel hayal gücü, tarihsel empati, kanıt analizi gibi entelektüel becerilerin yanı sıra zaman ve kronoloji algılarının geliştirilmesinin amaçlandığını belirtmiştir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun etkinliklerin sosyal bilgiler öğretim programının hedefi olduğunu vurgulamıştır. Ünal ve Çelikkaya (2009) sosyal bilgiler derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısını ve öğrendiklerini hatırlama düzeyini arttırdığı sonucuna varmıştır. Bu araştırma kapsamında ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın uzağında bir öğretim anlayışı sergiledikleri görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin öğretiminde kullandığı materyallerde sözlü tarih unsurları, zaman şeridi, görsel unsurlar ve hikâyeleri tercih ettiği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin zaman kapsüllerini ise materyal olarak hiç tercih etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman kapsülleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Varlıkgörücüsü ve Çalışkan (2020), çalışmasında öğrencilerde zaman ve kronolojiyi algılama becerisini geliştirmek için farklı etkinliklerin uygulanması ve sınıf içinde çoklu ortam kullanılmasının etkili olduğu, materyal olarak zaman şeridinin ve rol oynama yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sole (2019) çalışmasında öğretmenlerin çocuklarda kronolojik anlayış ve zamansal farkındalık geliştirebilmek için seçilmiş önemli tarihsel materyallerle çalışma fırsatı verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi öğretiminde öğrencinin sürecin merkezinde olduğu materyallere yer vermek, etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alan materyallerin kullanılması ve öğrenci ile birlikte materyal geliştirmenin yapılması zaman ve kronolojiyi algılamada üst düzey bilişsel kazanımlar oluşturacaktır. Öğretim sürecinde öğretmenlerin zaman ve kronoloji becerisinin öğretimine ilişkin yeni materyaller hakkında bilgi sahibi olması ve bu materyalleri uygulayabileceği yetkinliği kazanması için hizmet içi eğitimleri alması gerekir.

Öğretmenlerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi öğretiminde kullandığı materyallerin etkililiğini ifade ettikleri sonucuna varılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uyguladıkları materyaller ve etkinliklerden sonra öğrenciden öğrenmenin kalıcılığına yönelik geri dönütler aldıklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hodkinson ve Smith (2018) çalışmasında öğretmenlerin özel müfredat, öğretim yöntemleri ve kaynaklar geliştirerek, çocukların kendi öğrenimlerinde aktif aktörler olmalarını sağlayarak tüm potansiyellerini gerçekleştirebilmelerini ve kronolojinin zor ve karmaşık kavramlarını öğrenmelerini, geliştirmelerini mümkün hale getireceği sonucuna varmıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerdeki kronolojik kavramsal becerilerini geliştirecek strateji, yöntem ve teknikleri öğrenme ortamında işlevsel olarak kullanmalıdır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisi öğretiminde kullanılabilir etkinlik önerilerine ilişkin tarihsel kısa filmler, tarihi alan gezileri, müze gezileri, okul panolarında zaman ve kronoloji etkinliklerinin sergilenmesi, sözlü anlatımlar, geleceğe ilişkin bilim kurgu filmleri, tarihsel zamana ilişkin materyal yapımı, tarihsel nesne kullanımı, zamanın yaratıcı drama ile kişileştirilmesi, tarihsel şahsiyetlerin hayatının kronoloji etkinlikleri ile analizi, okulda arkeolojik kazı mizansenini yapma, tarih belgesellerinde kronoloji etkinliklerini belirttikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenler etkinlik önerilerinin gerekçelerinde tarihsel ilgi ve dikkat çekmek, etkili ve kalıcı öğrenme sağlamak, zaman ve kronolojiyi somutlaştırmak vurgularını yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Sel ve Sözer (2021) çalışmasında zaman ve kronolojiyi algılama becerisini sıralama ve tarihlendirme işleminden öte daha kapsamlı olarak görmektedir. Bu becerinin öğretiminde yakından uzağa öğretim ilkesi doğrultusunda çocuğun çevresinden görseller, fotoğraflar, tarihsel binalar ve mekânlar, tarihsel nesne ve eşyalar, hikâyeler, zaman şeritleri, zaman kapsülleri, simülasyonlar ve

diğer farklı yöntemler dikkate alınarak sosyokültürel ve tarihsel bağlamın anlamlı hale geldiği belirtilmiştir. Sole (2019) araştırmasında kronolojik zaman duygusunu geliştirmek için farklı tarihsel dönemlere ve sosyal bağlamlara özellikle sosyal, kültürel, günlük yaşamın ayrıntılarını içeren görsel imgelere yer vermenin olumlu, destekleyici olduğu sonucuna varmıştır.

Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisine yönelik görüşlerinde öğrencilerin bilişsel durumunun, hazırbulunuşluk düzeyinin, öğretmen tarafından oluşturulan öğrenme ortamının, seçilen yöntem, teknik ve materyallerin öğrenmenin etkililiğini olumlu ya da olumsuz olarak doğrudan belirlediği sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın ulaşılan sonuçları kapsamında araştırmacılara ve ilgili kurumlara şu öneriler sunulmuştur:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin kavram yanılgıları çalışılabilir. Sosyal bilgilerde zaman ve kronolojiyi algılama becerisi öğretiminde zaman kapsüllerinin etkililiği öğrenciler bağlamında çalışılabilir. MEB tarafından Sosyal bilgiler öğretmenlerine zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin hizmet içi eğitim verilebilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Akbaba, B., Keçe, M. ve Erdem, M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman-kronoloji ve değişim-sürekliliği algılama becerilerine etkisi. *Afyon Kocatepe Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 237-257.
- Aksoy, B. ve Ablak, S. (2017). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 41-73.
- Altun, A. ve Kaymakçı, S., (2016). Zaman ve kronolojinin öğretiminde bir materyal: Zaman şeritleri. *Turkish History Educational Journal*, 5(1), 157-192.
- Arnsdorf, E. V. (1961). An investigation of the teaching of chronology in the sixth grade. *The Journal of Experimental Education*, 29(3), 307-313.
- Bozdoğan, K. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan tarih kavramlarına yönelik algılarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bozdoğan, K. ve Güven, C. (2020). 8. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan "kronoloji" kavramına ilişkin algıları, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 476-515.
- Butler, S. (2017). Chronological understanding. In: debates in history teaching. Debates in subject teaching. Routledge, 155-166.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K, E., Akgün, E, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Çelikkaya, T. ve Ünal, Ç. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197-212.
- Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin kronoloji becerilerinin saptanmasına yönelik bir çalışma. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 150-173.
- Demircioğlu, H. İ. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 228-239.
- Green, W. A. (1995). Periodizing world history. *History and Theory*, 34(2), 99. <https://doi.org/10.2307/2505437>.
- Hodkinson, A., and Smith, C. (2018). Chronology and the new national curriculum for history: is it time to refocus the debate?. *Education 3-13*, 46(6), 700-711.
- Işık, H. (2007). İlköğretim 6. sınıf ve ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin mekânsal biliş ve kronoloji bilgilerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(30), 111-121.
- Keçe, M. (2015). Tarihsel düşünme becerileri ile tarih okuryazarlığı becerilerinin karşılaştırılması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 108-122.
- Kızıl, Ö. (2021). *Kronolojik ve mekânsal düşünme becerileri bağlamında T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının senkronik yaklaşımla öğretimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB (2005a). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu: 4- 5. Sınıflar*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2005b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu: 6- 7. Sınıflar*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. Erişim adresi: [http://201812103847686-sosyal bilgiler öğretim programı.pdf](http://201812103847686-sosyal-bilgiler-ogretim-programi.pdf) (meb.gov.tr).
- MEB (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Erişim adresi: 2024programsos4567Onayli.pdf (meb.gov.tr).
- Öcal, M. (2022). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisi bağlamında tarihi şahsiyetlere yer verilme durumunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Özen, R. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin zaman, süreklilik ve değişimi algılama becerilerinin araştırılması: nitel bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özmen, C. ve Hançer, Ö. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kronolojik düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 64-84.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

- Safran, M., ve Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. *İlköğretim Online*, 5(2), 87-109.
- Sel, B. ve Sözer, M.A. (2021). Sosyal bilgiler dersinde zamana ilişkin becerilerin öğretimine dair kuramsal bir bakış. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 161-196.
- Solé, G. (2019) Children's understanding of time: A study in a primary history classroom. *History Education Research Journal*, 16(1), 158-73.
- Şimşek, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2009). Reform in the social sciences curriculum of Turkey: An evaluation in terms of teaching history. *International Journal of Instruction*, 2(2), 73-90.
- Şimşek, A. (2013). Türkiye’de tarih ders kitaplarında Avrupamerkezcilik. *İnsan ve Toplum*, 6(6), 193-222.
- Şimşek, A., ve Kolbasar, S. (2020). 4. sınıf sosyal bilgiler kitabındaki “Milli Mücadele” konusunun kronoloji bilgi ve becerilerini kazandırması açısından öğretmen ve öğrenci görüşleri ile incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 335-356.
- Taşer, S., ve Polat, R. (2015). Çağ taksimi konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri, *Turkish Studies*, 10(2), 929-940.
- Taşyürek, Z. (2020). Konu ve beceri temelli sosyal bilgiler öğretimi-I. İçinde. T. Çelikkaya ve H. Yakar (Ed.). *Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi (s. 231-266)*. Ankara: Nobel.
- Thornton, J, S., and Vukelich, R. (1988). Effects of children's understanding of time concepts on historical understanding, *Theory & Research in Social Education*, 16(1), 69-82.
- Uçarkuş, E. ve Yeşilbursa, C.C. (2022). Sosyal Bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama beceri erişimine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 72-81.
- Varlıkgörücü, N. ve Çalışkan, M. (2020). Zaman ve kronolojiyi algılama becerisini nasıl geliştirebiliriz. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 194-209.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (İ. Günbayı Çev.). Ankara: Nobel.

Extended Abstract

Introduction

It is seen that time has been classified by people in the historical context. In this classification, time types are expressed as objective time, subjective time, biological time and historical time. Chronology is used to indicate the events and phenomena in historical time in the order of their occurrence. With chronology, students perform cognitive skills such as distancing, positioning, simultaneity, dating, causality, analyzing, and evaluating events and phenomena.

The ability to perceive time and chronology is acquired through the use of timelines, time capsules, the use of local history, the use of oral history, teaching based on pictures and teaching with stories. Taking into account the cognitive development level of students, social studies teachers can be said to structure the abstract skill of perceiving time and chronology in children's cognitive schemas with concrete teaching materials. In the 2018 social studies curriculum, the ability to perceive time and chronology is included in the learning areas of "Individual and Society, Culture and Heritage" in Grades 4 and 6, and in the learning areas of "Science, Technology and Society, Production, Distribution and Consumption" in Grade 7 (MoNE, 2018). The social studies curriculum was updated by the Ministry of National Education in 2024 in the context of the changing world, science and technology. In the 2024 social studies curriculum, the skill of perceiving time and chronology is included in the field skills with the expression "perceiving time and chronological thinking" (MoNE, 2024). This study aimed to reveal social studies teachers' perception of time and chronology skills, their conceptual knowledge of this skill, and their possession of skill competencies.

The problem statement of this research is "How are social studies teachers' perception skills of time and chronology?".

Method

In this study, qualitative research method was used to determine the status of conceptual knowledge and teaching competencies of social studies teachers' time and chronology perception skills.

Research Model/Design

In this study, the case design of qualitative research method was used. Case study is a qualitative research design that aims to reveal valuable and in-depth understanding based on learning something new about behavior and its meaning in the real environment (Yin, 2017).

Population and Sample

In this study, the teachers selected for the study group were social studies teachers in Aksaray province affiliated to the Ministry of National Education (MoNE) for the 2023-2024 academic year. In this study, each participant was informed about the study and volunteerism was sought in accordance with ethical rules. In the study, 10 social studies teachers were selected from Aksaray province in accordance with the criterion sampling strategy from purposive sampling. Within the scope of ethical rules and confidentiality principle, the teachers in this study were given code names (T1, T2, T3...T10).

Data Collection Tools

In this study, a semi-structured interview form created by the researcher was used as a data collection tool in order to determine the status of social studies teachers' time and chronology

perception skills. After ensuring the validity and reliability of the questions in the interview form, it was applied to 10 participant teachers selected from Aksaray province.

Data Collection and Analysis

Content analysis was used to analyze the data collected in the study. In content analysis, data based on interviews and observations are used to express them in the form of codes, categories and themes (Patton, 2018).

Findings

It was found that social studies teachers expressed the concepts of "time, historical time and history" with common emphases that have similar meanings. It is seen that social studies teachers express the concept of historical time with more emphasis on events and period.

It was found that the teachers saw the concept of past as an irreversible time that preceded the present moment. It is seen that social studies teachers most often emphasize the concept of chronology with the emphasis on the ordering of historical events, and least often with the ordering of calendars, charts and time. It was found that teachers expressed the concept of milestone most frequently with the birth of Jesus Christ. Teachers' least emphasis on the concept of milestone was on the beginning, turning point, hijrah, the creation of Adam, the invention of writing, the birth of our prophet, the migration of tribes, the battle of Malazgirt, and the conquest of Istanbul. It was found that teachers used traditional and modern approaches together in the sub-themes of subject, unit, learning area relationship, method, technique, materials, effectiveness of materials and activity suggestions.

Conclusion, Discussion and Recommendations

It was concluded that teachers made similar emphases in defining and making sense of the concepts. It was concluded that some teachers stated that the definition of the concept of milestone should include an event that covers all humanity. Some of the social studies teachers, on the other hand, rejected the concept of milestone accepted on the basis of Christianity, which was created with the European dominant historical perspective, and adopted the concept of the Hijrah as the milestone.

Regarding the development and importance of time and chronology perception skills in children, social studies teachers stated that this skill is the main reason for understanding the cause and effect connection of events, establishing a causal relationship, and comprehending time and chronology.

It was concluded that social studies teachers mostly used traditional behaviorist learning approach methods and techniques as methods and techniques in teaching time and chronology perception skills, while they preferred contemporary constructivist learning approach methods and techniques less.

In the context of this research, the effectiveness of time capsules in teaching time and chronology perception skills in social studies can be studied in the context of students.

Kripto Varlık Özelinde Üniversite Öğrencilerinin Blok Zincir Teknolojisi Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

Ümit DEMİR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale Teknik Bilimler MYO
umitdemir@comu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0003-4899-4895

Bora UĞURLU

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi
boraugurlu@comu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-6769-9563

Sezgin ATAÇ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Bergama Meslek Yüksekokulu
ORCID ID: 0000-0003-4331-9700

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1453381

Geliş Tarihi: 20.03.2024

Revize Tarihi: 23.11.2024

Kabul Tarihi: 28.11.2024

Atf Bilgisi

Demir, Ü., Uğurlu B. ve Ataç S. (2024). Kripto varlık özelinde üniversite öğrencilerinin blok zincir teknolojisi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 940-951.

ÖZ

İnternet ve bilişim teknolojileri araçlarında meydana gelen gelişmeler birçok alan ve işkolunun yeniden düzenlenmesine hem olanak sağlamış hem de zorunlu kılmıştır. Blok zinciri kavramı ülkemizde kripto varlıklar ile bilinirliği artan bir kavram olmakla birlikte, bilgi güvenliğinin esas olduğu dağıtık yapıda birçok sektörde gelişme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle blok zincir kavramının farklı alanlarda kullanımına yönelik bilgi yeterliliğinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen bu çalışma ile 344 lisans ve önlisans öğrencinin katılımı ile üniversite öğrencilerinin kripto para özelinde blok zinciri teknolojisine yönelik bilgi düzeylerini belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen veriler ışığında öğrencilerin çoğunun blok zinciri konusunda az ya da hiç bilgi sahibi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğrenciler kripto varlıklara yatırım düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerini kripto varlıklara yatırım konusunda olumlu algılara sahip oldukları ve yatırım sürecinde sosyal çevre ve medya ortamlarının da etkisinin büyük olduğu çalışma sonucunda elde edilen önemli bulgulardandır. Elde edilen veriler ışığında tüm eğitim kademelerinde finansal okuryazarlık ve lisans seviyesinde blok zincir eğitimlerinin verilmesine yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kripto Para, blok zinciri, finansal okuryazarlık.

Examining the Blockchain Technology Knowledge Level of University Students on Crypto Assets

ABSTRACT

Developments in the internet and information technology tools have both enabled and necessitated the reorganization of many areas and business lines. The concept of blockchain is a concept that is becoming increasingly known in our country with crypto assets, and it has the potential to develop in many sectors where information security is essential in a distributed structure. For this reason, it is thought that knowledge adequacy regarding using the blockchain concept in different fields is important. This study was conducted in this context, it was aimed to determine the knowledge levels of university students regarding blockchain technology, specifically cryptocurrency, with the participation of 344 undergraduate and associate degree students. Considering the data obtained, it was concluded that most of the students had little or no knowledge about blockchain. However, it has been observed that students' investment levels in crypto assets are high. In addition, one of the important findings obtained because of the study is that students have positive perceptions about investing in crypto assets and that social and media environments have a significant impact on the investment process. Considering the data obtained, suggestions have been made to provide financial literacy at all education levels and blockchain training at the undergraduate level.

Keywords: Cryptocurrency, blockchain, financial literacy.

Giriş

İnternet ve bilişim teknolojileri araçlarında meydana gelen gelişmeler gelişmeler birçok alan ve işkolunun yeniden düzenlenmesine hem olanak sağlamış hem de zorunlu kılmıştır. Ekonomik ve ticari faaliyetlerde de birçok farklı araç ortaya çıkmıştır. Artık günümüzde bankacılık işlemlerinden, alışverişe kadar pek çok ticari ve ekonomik faaliyet internet üzerinden kolaylıkla yapılabilmektedir. Ödeme yöntemlerinde birçok farklı araç kullanılmaya başlanmıştır. Kripto para sistemi, paranın yolculuğunun son halkası olarak karşımıza çıkmaktadır. Şifreli para anlamına gelen kripto para, İngilizce crypto (şifre) ve currency (para) kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşturulmuştur (Aslan, 2020). Kripto para, merkezi otoriteye veya aracı kuruluşlara bağlı olmaksızın sanal ağ tarafından toplu olarak gerçekleştiren işlemleri yöneten eşler arası bir teknoloji olarak ifade edilmektedir (Franklin, 2016, 84). Kripto paralara kripto varlık da denilmektedir. Kripto varlıklar, dijital varlık türlerinden birisidir. Dijital varlık; dijital olarak depolanan içerik olarak ifade edilmektedir (Aslan, 2020). Kripto para sistemi blok zincir (blokchain) teknolojisini kullanan bir sisteme sahiptir.

Sanal para, fikri mülkiyet, kimlik bilgileri, özgeçmiş, sözleşmeler ve kişisel veriler gibi önemli ve değerli nesnelerin merkezi olmayan sanal bir yerde, resmî kurumlarca doğrulanması ve bu doğrulamalar için komisyon ücreti alınmadan teyit edilmesi işlemi, blok zincir teknolojisinin temelini oluşturmaktadır (Gümül ve Erkuş, 2019). Blok zinciri teknolojisi, dünya çapında değer kaynağı olarak düşünülen, erişime karşı güvenli olarak inşa edilen ve sürekli büyüyen dağıtılmış bir veri tabanına sahip bilgi datalarının kaydını tutan bir yapı durumundadır (Ünal ve Uluyol, 2020). Bu süreçleri gerçekleştirirken internet üzerinde verileri güvenli bir şekilde izlemek ve aktarmak için bir şifreleme protokolü veya yazılım yoluyla uygulanan ayrıntılı kurallar tanımlanır ve uygulanır (Gümül ve Erkuş, 2019). Bu kapsamda blok zincir kavramı içeriğinde birçok teknolojiyi ve veri güvenliği şifreleme tekniklerini barındıran bir yapıdır. Blok zincir kavramının giderek uygulamalarının artması ve farklı alanlarda etkinlik göstermesi beklenilmektedir. Bu durum gelişen teknolojiye, toplumsal bilgi düzeyinin ve farkındalığının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmasını zorunlu hale getirmektedir. Bu alanda öncül bilgi sahibi olması beklenen meslek gruplarından birisi de bilişim teknolojileri alanında çalışma hayatına başlayan ve buna yönelik eğitimler alanlar olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen bu çalışmada bilgisayar mühendisliği lisans ve bilgisayar teknolojileri bölümü önlisans öğrencilerinin mevcut durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

Kripto para özelinde blok zincir teknolojisine yönelik mevcut alanyazın incelemesinde çalışmaların ağırlıklı olarak Bitcoin başta olmak üzere kripto para birimlerini bilme ve kullanma durumlarına yönelik çalışmalar olduğu (Arıca ve Koza, 2020; Cihangir vd., 2020, Doğan, 2020; Öget ve Kanat, 2023; Yurtsızoğlu ve Akgül, 2022) görülmektedir. Bu kapsamda üniversite blok zincir ve kripto para terminolojisi bilgi ve algı düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmaların ise son derece sınırlı olduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen bu çalışma ile kripto para özelinde üniversite öğrencilerinin blok zinciri kavramına yönelik bilgi ve kullanım düzeyine yönelik daha kapsamlı veriler elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma ile blok zinciri kavramına yönelik çalışmalara katkı sunulması beklenilmektedir.

Araştırma kapsamında amaca yönelik olarak “Üniversite öğrencilerinin kripto para özelinde blok zinciri teknolojisine yönelik bilgi düzeyleri nelerdir?” olarak problem belirlenmiştir. Problemin çözümüne ilişkin olarak aşağıda belirtilen alt problemler belirlenmiştir:

1. Üniversite öğrencilerinin blok zinciri teknolojisine yönelik bilgi düzeyleri nelerdir?
2. Üniversite öğrencilerinin kripto para bilgi ve kullanım düzeyleri nelerdir?
3. Üniversite öğrencilerinden kripto varlıklara yatırım yapanların kripto yatırım algı düzeyi nedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ve araştırma etiği hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli/Deseni

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin kripto varlık özelinde blok zinciri kavramına ilişkin algı ve bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlandığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde geçmişte ya da halihazırda mevcut olan bir durumun bulunduğu şekliyle betimlemesinin yani tanımlanmasının amaçlandığı bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, bir devlet üniversitesinde bilgisayar mühendisliği ve bilgisayar teknolojileri bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya 344 öğrenci katılmış olup, bunların 94'ü (%27.3) kadın, 250'si (%72.7) erkektir. Öğrencilerin 132'si (%38.4) bilgisayar mühendisliği lisans öğrencisi, 212'si (%61.6) ise bilgisayar teknolojileri önlisans öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Özay ve Mirgen (2021) tarafından geliştirilen kripto varlıklara yatırım yapanların algı düzeyi ölçeğinden yararlanılmıştır. 22 maddeden oluşan ve 5'li likert türünde geliştirilen ölçeğin KMO değerinin 0,846 ve ifadelerinin croanbach alpha katsayısı 0,628 olarak belirtilmiştir. Gerçekleştirdiğimiz ölçek uygulamasında croanbach alpha katsayısı 0,937 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca katılımcıların blok zinciri ve kripto varlık konularında bilgi ve işlem durumlarını belirlemeye yönelik soruların da yer aldığı bir kişisel bilgi formu katılımcılara uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada mevcut durumun tespit edilerek betimlenmesine yönelik olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcıların kripto varlık özelinde blok zinciri teknolojilerine yönelik bilgi ve algı durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan kripto varlık yatırım yapanların algı düzeyi belirlemeye yönelik kullanılan ölçek (Özay ve Mirgen, 2021) 22 maddeden oluşup 5'li likert türünde olduğu için katılımcıların katılımcıların en düşük alacağı puan 22 (22x1), en yüksek ise 110 (10x4) puandır.

Veriler, Google Forms üzerinden çevrimiçi olarak gönüllü katılım esasına göre toplanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 27.0 yazılımı kullanılarak betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin frekans ve yüzde dağılımlarını hesaplamış ve yorumlamıştır.

Araştırma Etiği

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. Bu kapsamda, ÇOMÜ Bilimsel Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 26.05.2022 tarih ve 11/30 sayılı kararı ile uygulama izni alınmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, bu bölümde alt problem başlıkları ile incelenmiştir.

Üniversite Öğrencilerinin Blok Zinciri Teknolojisine Yönelik Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

Üniversite öğrencilerinin blok zinciri teknolojisine yönelik bilgi düzeylerine ilişkin veriler Tablo 1'de verilmiştir. Tablo verileri incelendiği zaman öğrencilerin çoğunluğunun az bilgili veya

bilgisinin olmadığı (%52,3), çok iyi seviyede bilgi sahibi olduğunu belirtenlerin oranının ise sadece %3,5 olduğu görülmektedir.

Tablo 1

Üniversite Öğrencilerinin Blok Zinciri Teknolojisine Yönelik Bilgi Düzeyleri (n=344)

Bilgi Düzeyi	f	%
Bilgisi Yok	54	15,7
Çok Az	56	16,3
Az	70	20,3
Orta	108	31,4
İyi	44	12,8
Çok İyi	12	3,5
Platform Kullanım Durumu	f	%
Evet	212	61,6
Hayır	132	38,4
Platform Kullanım Durumu	f	%
Yatırım İşlemleri (Kripto para)	220	64
Para Transferi ve Ödeme	210	61
Veri Paylaşımı	164	47,7
Dijital Kimlikler	162	47,1
Dijital Oylama	162	47,1
Telif Hakkı İşlemleri ve Korunması	148	43
Değiştirilemez Veri Yedekleme	144	41,9

Üniversite Öğrencilerinin Kripto Para Teknolojisine Yönelik Bilgi ve Kullanım Düzeylerinin İncelenmesi

Üniversite öğrencilerinin kripto para teknolojisine yönelik kullanım durumları ve kullanıma ilişkin görüşlerine yönelik veriler Tablo 2’de verilmiştir. İlgili veriler incelendiği zaman katılımcıların %61,6’sı herhangi bir kripto para platformunu kullandığını belirtirken %38,4’ü herhangi bir kripto para platformu kullanmadığını belirtmiştir. Kripto para platformlarının kullanımına ilişkin katılımcıların %73,4’ü platformların kullanımının yasaklanmamasına yönelik görüş bildirirken, bu platformların yasaklanmasını düşünenlerin oranı %4,7’dir.

Tablo 2

Üniversite Öğrencilerinin Kripto Para Teknolojisine Yönelik Kullanım Durumları ve Kullanıma Yönelik Görüşleri (n=344)

Platform Kullanma Durumu	f	%
Evet	212	61,6
Hayır	132	38,4
Kripto Para Yasaklama Görüşü	f	%
Yasaklanmalı	16	4,7
Kararsızım	74	21,5
Yasaklanmamalı	254	73,8

Kripto para teknolojisi kullanan üniversite öğrencilerinin (f=212) kullanıcı özelliklerine ilişkin verileri tablo 3’te verilmiştir. Platform kullanıcıları öğrencilerin kripto para platformlarını kontrol sıklıklarına yönelik veriler incelendiğinde günlük kontrolleri yapan kullanıcıların toplam oranı yaklaşık %52’dir. Günlük 10 ve üzeri platform kullanıcı olanların oranı ise yaklaşık %20’dir. Kullanıcıların kripto para platformuna katılım nedenleri incelendiğinde en büyük nedenin (%56,6) kolay ve hızlı para kazanmak olduğu görülmektedir. Bunu kripto sistemlerinden alışveriş, güvenli para saklama ve banka sistemlerine güvenmeme izlemektedir.

Kripto para platformu kullanıcılarının kripto piyasasında karar alma süreçlerinde ilk sırada (%86,8) teknik analizden yararlanma (mum vb.) yer alırken, bunu gündem siyaset, diğer yatırım

araçlarını takip, sosyal medya paylaşımları ve arkadaş tavsiyesi izlemektedir. Karar alma süreçlerindeki oranlar birbirine yakın düzeydedir. İşlem yapılan kripto platformları incelendiğinde ise en çok işlem yapılan kripto varlıklar Ethereum ve Bitcoin'dir. Kripto varlık platform kullanıcılarının gerçekleştirdikleri işlemleri sosyal çevrelerinden gizleme durumları incelendiğinde ise katılımcıların çoğunluğunun (%82,1) bu işlemleri kimseden gizlemedikleri görülmektedir.

Tablo 3

Kripto Para Teknolojisi Platformu Kullanan Üniversite Öğrencilerinin Kullanıcı Özelliklerine Yönelik Veriler (f=212)

Platform Kullanım Sıklığı	f	%
Ayda Bir	2	0,9
Haftada Bir	54	25,5
Haftada 3-5 Defa	46	21,7
Günde Bir Defa	28	13,2
Günde 10 ve altı	40	18,9
Günde 10-20 Defa	30	14,2
Günde 20 defa ve üzeri	12	5,7
Kripto Para Katılım Neden	f	%
Kolay ve Hızlı Para Kazanma	120	56,6
Kripto Sistemlerinden Alışveriş	34	16
Güvenli Para Saklama	24	11,3
Bankalara Güvenme	12	5,7
Diğer	16	7,5
Görüş Belirtmeyen	6	2,8
Kripto Para Karar Etki	f	%
Teknik analiz (mum vb.)	184	86,8
Gündem (siyaset vb.) takip	182	85,8
Diğer yatırım araç (döviz vb) takip	176	83
Twitter ve diğer sosyal medya	164	77,4
Arkadaş tavsiyesi	150	70,8
İşlem Yapılan Kripto Varlıklar	f	%
Ethereum	156	73,6
Bitcoin	154	72,6
SHIBA	110	51,9
Doge	108	50,9
Binance	94	44,3
XRP	94	44,3
Cardano	88	41,5
Terra	82	38,7
Diğer (Avax, Solana, USDT vb.)	122	57,5
Kripto İşlem Gizleme	f	%
Kimseden gizlemiyorum	174	82,1
Tüm çevremden gizliyorum	14	6,6
Yakın çevremden gizliyorum	14	6,6
Ailemden gizliyorum	10	4,7

Üniversite Öğrencilerinin Kripto Varlıklara Yatırım Yapanların Kripto Yatırım Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Kripto varlıklara yatırım yapan üniversite öğrencilerinin kripto varlıklara yatırım algı düzeylerini belirlemeye yönelik ölçek verileri Tablo 3'te sunulmuştur. Ölçek verileri incelendiğinde öğrencilerin kripto varlık alım, satım ve transfer işlemlerinde (%76,5), staking ve mining kavramları konusunda (%73,5), ayı ve boğa piyasa koşulları (%67), yabancı borsalarda işlem yapma (%63,2) konularında bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Ayrıca kripto varlıkları yatırım aracı olarak görme (%63,2), alışveriş aracı olarak görme (%61,3), kripto borsalarının kullanıcıları belirli kripto varlıklara yönlendirdiği (%68,9) konusunda yüksek düzeyde olumlu görüşleri olduğu görülmektedir. Katılımcı

öğrencilerin; blok zinciri teknolojisinin kullanım alanları (%45,3), teknik analizde mum grafik tarzı formasyon kullanımında (%40,5), diğer yatırım araçları (döviz, altın vb.) yerine kripto varlıklara yatırım yapma tercihi (%41,5), enflasyona karşı koruyucu olma (%39,6), kripto varlıkları uzun süreli soğuk cüzdanda tutma (%43,5), kripto piyasayı sürekli takip etme (%46,3), doğru zamanda kripto varlık alım/satım işlemi yapma (%36,7) düşük düzeyde olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Resmî ve yerli potansiyel kripto varlıklara yatırım yapma (%45,3) konusunda ise olumsuz görüşe sahip oldukları görülmektedir. Kripto varlıklara yasal düzenlemelere yönelik olarak katılımcıların çoğunluğu (%70,8) kripto varlıklara yasal vergiler getirilmesini istemektedirler. Devletlerin ve resmî kurumların kripto varlıklara yönelik yapacakları yasal düzenlemelerden endişe duyanların oranı ise %63,2 olarak belirlenmiştir. Kripto varlık alım satım işleri ile yasa dışı işlem yaptıklarını düşünenlerin oranı ise %18,9 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4
Üniversite Öğrencilerinin Kripto Para Teknolojisine Yönelik Bilgi ve Kullanım Düzeyleri (f=212)

Madde	Veriler	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne De Katılmıyorum		Tamamen Katılıyorum
				Katılıyorum	Katılıyorum	
1. Borsalardan kripto para alım, satım ve transfer işlemlerimi zorlanmadan gerçekleştirebiliyorum.	f %	20 9,4	8 3,8	22 10,4	72 34	90 42,5
2. Bitcoin ile Blockchain arasındaki farkı biliyorum.	f %	28 13,2	22 10,4	42 19,8	42 19,8	78 36,8
3. Staking ve Mining gibi kavramların ne anlama geldiğini biliyorum.	f %	26 12,3	16 7,5	14 6,6	76 35,8	80 37,7
4. Ayı ve boğa gibi farklı piyasa koşulları hakkında bilgi sahibiyim.	f %	20 9,4	18 8,5	32 15,1	70 33	72 34
5. Teknik analiz için mum grafik formasyonları kullanırım.	f %	34 16	38 17,9	54 25,5	48 22,6	38 17,9
6. Blockchain teknolojisinin kullanım alanları hakkında yeterli bilgiye sahibim.	f %	28 13,2	30 14,2	58 27,4	60 28,3	36 17
7. Kripto paraları bir yatırım aracı olarak görüyorum.	f %	20 9,4	14 6,6	44 20,8	54 33,0	76 30,2
8. Kripto paraların geleceğin alışveriş aracı olacağını düşünüyorum.	f %	20 9,4	18 8,5	44 20,8	54 25,5	76 35,8
9. Kripto paraları diğer yatırım araçlarından (Dolar, Altın, Hisse Senedi, Arsa vs.) daha avantajlı buluyorum.	f %	34 16,0	22 10,4	68 32,1	42 19,8	46 21,7
10. Güvendiğim ve işlem yaptığım yerli borsalar var.	f %	62 29,2	42 19,8	44 20,8	40 18,9	24 11,3
11. Güvendiğim ve işlem yaptığım yabancı borsalar var.	f %	32 15,1	14 6,6	32 15,1	56 26,4	78 36,8
12. Devletlerin ve çeşitli resmî kuruluşların kripto paralarla alakalı yapacağı yasal düzenlemeler beni endişelendiriyor.	f %	32 15,1	14 6,6	32 15,1	56 26,4	78 36,8
13. Kripto para alım satım işlemlerinden elde edilen gelirlere yasal vergilerin getirilmesini istiyorum.	f %	86 40,6	64 30,2	22 10,4	22 10,4	18 8,5
14. Alım satım işlemlerimde riskli işlemler yapmaktan korkmam.	f %	34 16,0	22 10,4	68 32,1	42 19,8	46 21,7
15. Borsalara güvenmediğim için kripto varlıklarımı soğuk cüzdanlarda saklıyorum.	f %	32 15,1	14 6,6	32 15,1	56 26,4	78 36,8
16. Resmî ve yerli kripto paraları çıkarılırsa güvenle alım satım yaparım.	f %	52 24,5	44 20,8	66 31,1	22 10,4	28 13,2
17. Kripto paraları enflasyona karşı koruyucu bir araç olarak görürüm.	f %	32 15,1	34 16,0	62 29,2	50 23,6	34 16,0
18. Kripto paraları sürekli alıp satmak için değil uzun süre cüzdanımda tutmak amaçlı alıyorum.	f %	20 9,4	24 11,3	76 35,8	40 18,9	52 24,5
19. Kripto para piyasalarını sürekli takip etmem gerektiğini düşünüyorum.	f %	32 15,1	20 9,4	62 29,2	54 25,5	44 20,8

Madde	Veriler	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne De Katılmıyorum		
				Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
20. Kripto para borsalarının yatırımcıları bazı coin ve tokenlara yönlendirdiğini düşünüyorum.	f	18	14	34	60	86
	%	8,5	6,6	16,0	28,3	40,6
21. Kripto para alıp satmakla yasadışı bir işlem yaptığımı düşünüyorum.	f	86	64	22	22	18
	%	40,6	30,2	10,4	10,4	8,5
22. Genelde doğru bir zamanlama ile alım ve satım işlemlerimi yaptığımı düşünüyorum.	f	20	22	88	52	30
	%	9,4	10,4	41,5	24,5	14,2

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın elde edilen bulgular sonucunda, katılımcı üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun blok zincir teknolojisi konusunda az bilgi sahibi veya bilgisinin olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, Aygün ve İlhan (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile uyumludur. Aygün ve İlhan (2018), lisans öğrencisi öğretmen adaylarının sanal paralar hakkında bilgilerinin yüzeysel olduğu ve blok zinciri teknolojisi hakkında bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Üniversite öğrencilerin çoğunluğu kripto varlıklarının yasaklanmaması yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğunun herhangi bir kripto para platformu kullandığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç Doğan (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucundan farklılık göstermektedir. Doğan (2020), 400 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğrencilerin kripto varlıkları kullanım düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kripto varlık teknolojisi platformu kullanan öğrencilerin kullanıcı özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun günlük kontrol işlemleri yaptıkları görülmüştür. Özay ve Mirgen (2021) de benzer şekilde üniversite öğrencilerinin de günlük kontrol ve takip işlemlerini gerçekleştiklerini belirlemişlerdir. Kaynak (2021) çalışanlar ile gerçekleştirdiği çalışmada katılımcıların çoğunun kripto varlıklarının finansal durumunu öğrenmek, yenisini almak veya satmak için saatlerini harcadıklarını belirlemiştir. Öğrencilerin işlem gerçekleştirme sürecinde teknik analiz yöntemleri, gündem siyaset, diğer yatırım araçlarını takip, sosyal medya paylaşımları ve arkadaş tavsiyelerinden birbirinden yakın oranlarda yararlandıkları görülmüştür. Elde edilen verilerde kripto varlıklarda işlemlere yönelik karar alma süreçlerinde sosyal medyanın ve iletişimlerin etkisinin yüksek olduğu görülmüştür.

Katılımcı öğrenciler, kripto varlıklarda işlem yapma durumlarını çoğunlukla sosyal çevrelerinden gizlemediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kripto varlık olarak en çok işlem yaptıkları varlıklar Bitcoin ve Ethereum'dur. Bu sonuç Cihangir vd. (2019) ve Doğan (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu ile uyumludur. Cihangir vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada üniversite öğrencilerinin yatırım yaptıkları ve yaparlar ise tercih edecekleri varlık olarak ifade edilmiştir. Doğan (2020) gerçekleştirdiği çalışma sonucunda katılımcıların en çok işlem yaptığı kripto varlığı Bitcoin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcı öğrencilerin kripto varlıklara yatırım algı düzeyleri incelendiğinde, kripto varlıklara yatırım konusunda çoğunlukla olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç Özay ve Mirgen (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucu ile uyumludur. Bazı çalışmalarda katılımcıların yatırım yapma konusunda tereddüt yaşayabildikleri belirtilmiştir (Doblas, 2019; Yurtsızoğlu ve Akgül, 2022). Doblas (2019) tarafından üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada, kripto para birimi potansiyel bir değişim aracı olarak olumlu görülse de oynaklığı nedeniyle bir yatırım aracı olarak kabul edilmesi konusunda çok fazla tereddütleri olduğu belirlenmiştir. Yurtsızoğlu ve Akgül (2022) öğrencilerin kripto varlıkları bilmelerine rağmen yatırım yapma konusunda çok fazla tereddütleri olduğunu belirlemiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında, kripto

paraya güvenmeme, yeterli bilgiye sahip olmama ve kripto paraların alım satım işlemlerinin nerelerden yapıldığının bilinmemesinin etkili olduğu belirtilmektedir.

Katılımcı öğrencilerin, kripto varlık alım, satım ve transfer işlemlerinde, staking ve mining kavramlarında, ayı ve boğa piyasa koşulları, yabancı borsalarda işlem yapma konularında bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Soğuk cüzdan kullanımı ve doğru zamanda alım/satım işlemleri gerçekleştirme konusunda düşük düzeyde olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların resmi ve yerli potansiyel kripto varlıklara yatırım yapma konusunda ise olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuç Doğan (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçlarından farklılık gösterirken, Bulut (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile uyumludur. Bulut (2022); 454 iktisadi idari bilimler öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında kripto varlıklara yönelik bilgi düzeylerinin yüksek ve tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doğan (2020) katılımcı üniversite öğrencilerinin hem temel kavramları bilme hem de kullanma konusunda oldukça düşük yüzdelerle sahip olduklarını ve kullanma konusunda güvensizlik gerekçesi ile olumsuz düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yurtsızoğlu ve Akgül (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda ise spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin kripto para algı düzeyleri orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Arlı vd. (2020) çalışmasında tüketicilerin kripto para birimleri hakkında sahip oldukları bilginin, onların güvenme ve yatırım yapma olasılıklarını artırdığından bahsetmiştir. Sonuç olarak öğrenciler kripto para hakkında yeterli bilgiye sahip olurlarsa, kripto paraya yatırım yapma olasılıkları da artabilir. Bahtiyar vd. (2020), üniversite öğrencilerinin blok zincir teknolojisine katkıda bulunmaya hevesli olduklarını ve bu teknoloji ile yeni uygulamalar geliştirmek istediklerini göstermektedir.

Elde edilen araştırma sonuçlarına ve mevcut alanyazın sonuçlarına göre kripto varlıklar başta olmak üzere blok zinciri teknolojisine yönelik gençlerin büyük bir ilgileri bulunmaktadır. İşlem yapmayanların sistemi tanımamaktan dolayı tereddütler yaşarken, işlem yapanların ise sosyal çevrelerinin ve medyanın paylaşımlarını çok fazla dikkate aldıkları görülmektedir. Piyasa verileri üzerinden farklı teknik okumalar ile gerçekleştirilen işlemlerin son derece sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum finansal okuryazarlık başta olmak üzere eğitim eksikliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bireylerin sağlıklı finansal kararlar verebilmesi için finansal okuryazarlığı gerekli kılmaktadır (Biçer, 2016; Kılıç ve Antepli, 2020). Artan finansal okuryazarlık düzeyi, bireylerin finansal hizmetlerden daha fazla yararlanmasını, yatırım ve tasarruf kararlarını daha bilinçli vermesini ve en önemlisi bütçeleme konusunda yaşadıkları sıkıntılardan uzaklaşmaları sağlanabilir.

Gerçekleştirilen bu çalışma bilgisayar teknolojilerine diğer bölümlere göre daha hâkim olmaları beklenen lisans ve önlisans öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilere göre blok zinciri teknolojisine yönelik katılımcı öğrencilerin bilgi düzeyleri son derece sınırlıdır. Mevcut öğretim planları incelendiğinde blok zincir teknolojisi ve uygulamaları ile ilgili yeterli eğitim ve öğretim programlarının olmaması bu sonuçta etkili olmuş olabilir. Oysaki blok zincir teknolojisi sadece kripto para alanında değil, bilgi güvenliğinin esas olduğu ve dağıtık yapıda işlem yapılan pek çok sektörde kullanıma geçerek günlük hayatımızın önemli bir parçası olma yolunda hızla ilerlemektedir. Ülkemizin bu teknolojideki gelişmelerden gerekli payı alabilmesi için bilgisayar teknolojileri alanı başta olmak üzere öğretim programlarının güncellenmesi ve hatta yeni lisans veya önlisans programlarının açılması gerekebilir.

Elde edilen veriler ışığında aşağıda belirtilen öneriler getirilmiştir:

- Okul öncesi öğretim yaşamından başlayarak finansal okuryazarlık eğitimleri verilebilir.
- Blok zinciri teknolojisine yönelik uygun lisans ve önlisans programlarına dersler eklenebilir.
- Blok zincir teknolojisi araştırmalarına ve personel ihtiyacına yönelik yeni lisans ve önlisans programları açılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

İlk yazarın %40, ikinci ve üçüncü yazarların ise %30 oranında katkıları olmuştur.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Arica, R. ve Kozak, R. (2020). Kripto para türlerinin turizm eğitimi alan bireyler tarafından bilinirliğinin incelenmesi: Bitcoin örneği. *GSI Journals Serie A: Advancements in Tourism Recreation and Sports Sciences*, 2(2), 37-51. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3688765>
- Arlı, D., Van Esch, P., Bakpayev, M. and Laurence, A. (2020). Do consumers really trust cryptocurrencies? *Marketing Intelligence & Planning*, 39(1), 74-90. <https://doi.org/10.1108/MIP-01-2020-0036>
- Aslan, Ü. (2020). Kripto para muhasebesi üzerine yapılan tartışmalar ve finansal raporlama üzerindeki etkileri. *TIDE Academia Research*, 2(2), 257-286. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tide/issue/60375/880615>
- Aygün, M., ve İlhan, G. O. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Blokzinciri üzerine görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 908-932. <http://dx.doi.org/6466/opus.494009>
- Bahtiyar, Ş., Paksoy, O., Güldöşüren, E. and Pekel, M. (2020). A Survey on Blockchain Awareness among Students. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (18), 424-434. <http://dx.doi.org/10.31590/ejosat.681021>
- Biçer, E. B. (2016). Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık ile ilgili tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi / Evaluation of university student's financial literacy related to attitudes and behavior. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1519-1533. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/26966/283411>
- Bulut, E. (2022, 10-11 Aralık). *Kripto paralara yönelik farkındalık ve tutum: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. International Conference on Applied Economics and Finance, Bandırma Üniversitesi, Balıkesir. 309-326. Retrieved from <https://www.icoaef.com/wp-content/uploads/2023/01/ICOAEF2022FULLPAPER09.01.2023.pdf>
- Cihangir, M., Baysa, E., Söker, F. ve Eroğlu, S. E. (2019). Bitcoin piyasasına katılım eğilimi: Farklı üniversite öğrencileri üzerinde ankete dayalı bir değerlendirme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 505-522. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/44866/554625>
- Doblas, M. P. (2019). Awareness and attitude towards cryptocurrencies in relation to adoption among college students in a private tertiary institution in Cagayan De Oro City, Philippines. *International Journal of Advanced Research and Publications*, 3(4), 15-19. Retrieved from <http://www.ijarp.org/online-papers-publishing/apr2019>.
- Doğan, Ş. (2020). Dijital çağda paranın dönüşümü: kripto para birimleri ve blok zinciri (Blockchain) teknolojisi: Üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 859-870. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/anemon/issue/54825/647019>

- Franklin, M. (2016). A profile of bitcoin currency: an exploratory study. *International journal of business and economics perspectives*, 11(1), 80-92.
- Gümüş, A. ve Erkuş, H. (2019). Blockchain ve kripto paraların kullanımı üzerine bir değerlendirme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 41-49. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.427976>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaynak, I. (2021). Çalışanlardaki kripto varlık piyasası takip isteğinin sanal kaytarmaya etkisi. *Research Journal of Business and Management*, 8(4), 279-290. <http://dx.doi.org/10.17261/Pressacademia.2021.1469>
- Kılınç, E. ve Antepli, A. (2020). Bazı sosyo-demografik değişkenler açısından kamu çalışanlarının finansal okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 95-109. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61825/925069>
- Öget, E. ve Kanat, E. (2023). Üniversite öğrencilerinin kripto para tutum ve bilgi düzeylerinin ölçümü: ZBEUN örneği. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 143-159. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/esad/issue/78312/1177346>
- Ünal, G. ve Uluyol, Ç. (2020). Blok zinciri teknolojisi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 13(2), 167-175. <http://dx.doi.org/10.17671/gazibtd.516990>
- Yurtsızoğlu, Z. ve Akgül, K. A. (2022). Spor Bilimleri fakültesi öğrencilerinin kripto para algısı ve farkındalık düzeyi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 383-397. <http://dx.doi.org/10.38021/asbid.1140495>

Extended Abstract

Introduction

Developments in the internet and information technology tools have both enabled and necessitated the reorganization of many fields and business lines. Many different instruments have emerged in economic and commercial activities. Nowadays, many commercial and financial activities, from banking transactions to shopping, can be easily carried out over the Internet. Many different tools have begun to be used in payment methods. The cryptocurrency system appears as the last link in the journey of money. Cryptocurrency is expressed as a peer-to-peer technology that manages transactions carried out collectively by a virtual network, regardless of the central authority or intermediary institutions (Franklin, 2016, p. 84). Cryptocurrencies are also called crypto assets. Crypto assets are one of the types of digital assets. Digital asset is expressed as digitally stored content (Aslan, 2020). The cryptocurrency system has a system that uses blockchain technology.

The process of verifying important and valuable objects such as virtual money, intellectual property, identity information, CV, contracts, and personal data by official institutions in a decentralized virtual place and without charging commission fees for these verifications forms the basis of blockchain technology (Gümül and Erkuş, 2019). Blockchain technology is a structure that keeps track of information data, which is considered a source of value worldwide, is built to be secure against access, and has an ever-growing distributed database (Ünal and Uluyol, 2020). While carrying out these processes, detailed rules are defined and implemented through an encryption protocol or software to securely monitor and transfer data on the Internet (Gümül and Erkuş, 2019). It is expected that the applications of the blockchain concept will gradually increase and show effectiveness in different areas. This situation makes it necessary to carry out studies on developing technology and increasing the level of social knowledge and awareness. It is thought that one of the professional groups expected to have preliminary knowledge in this field is those who started their working lives in the field of information technologies and received training in this field. In this context, this study attempted to determine the current situation of computer engineering undergraduate and computer programming associate degree students.

In the current literature review on blockchain technology specifically for cryptocurrencies, the studies mainly focus on the knowledge and use of cryptocurrencies, especially Bitcoin (Arıca and Koza, 2020; Cihangir et al., 2020, Doğan, 2020; Öget and Kanat, 2023; Yurtsizoğlu and Akgül, 2022). In this context, it has been observed that studies aimed at determining university blockchain and cryptocurrency terminology knowledge and perception levels are extremely limited. With this study, it was aimed to obtain more comprehensive data on the knowledge and usage level of university students about the concept of blockchain, specifically crypto money. With this study, it is expected to contribute to studies on the concept of blockchain.

Within the scope of the research, the purpose of the research was "What are the knowledge levels of university students about blockchain technology on crypto assets?" The following sub-problems were determined:

1. What are the knowledge levels of university students regarding blockchain technology?
2. What are the cryptocurrency knowledge and usage levels of university students?
3. What is the crypto investment perception level of university students who invest in crypto assets?

Method

In this research, a descriptive survey model was used since it was aimed to determine the perception and knowledge levels of university students regarding the concept of blockchain,

specifically crypto assets. This model aims to describe a past or present situation as it exists (Karasar, 2007).

The sample of the study consists of 344 students studying computer engineering and computer programming at two state universities. While 94 (27.3%) of the participating students were women, 250 (72.7%) were men. According to their education level, 132 of them (38.4%) are undergraduate students of computer engineering, while 212 of them (61.6%) are associate computer programming students. Within the scope of the study, data was collected online via Google Forms, with participation on a voluntary basis. Descriptive analysis of the obtained data was carried out using SPSS 27.0.

Findings

It is seen that most students have little or no knowledge about blockchain technology (52.3%), while the rate of those who state that they have very good knowledge is only 3.5%. While 61.6% of the participants stated that they used any cryptocurrency platform, 38.4% stated that they did not use any cryptocurrency platform. Regarding the use of cryptocurrency platforms, 73.4% of the participants expressed their opinion that the use of the platforms should not be banned, while the rate of those who think that these platforms should be banned is 4.7%.

While the first place (86.8%) in the decision-making processes of cryptocurrency platform users in the crypto market is taking advantage of technical analysis (candles, etc.), this is followed by agenda politics, other investment instruments, social media sharing, and friend advice. Rates in decision-making processes are close to each other. When the crypto platforms traded are examined, the most traded crypto assets are Ethereum and Bitcoin. When crypto asset platform users hide their transactions from their social circles, it is seen that most participants (82.1%) do not hide these transactions from anyone. Students know how to buy and sell crypto assets, and transfer transactions (76.5%), staking and mining concepts (73.5%), bear and bull market conditions (67%), and trading on foreign stock exchanges (63.2%). It is also seen that they have highly positive opinions about seeing crypto assets as investment tools (63.2%), seeing them as shopping tools (61.3%) and that crypto exchanges direct users to certain crypto assets (68.9%).

Conclusion, Discussion and Recommendations

As a result of the findings of the research, it was seen that most of the participating university students had little or no knowledge about blockchain technology. According to the research results and the existing literature, young people have a great interest in blockchain technology, especially crypto assets. While those who do not make transactions have hesitations due to not knowing the system, those who make transactions seem to pay great attention to the shares of their social circles and the media. The transactions carried out with different technical readings on market data are extremely limited. This situation is thought to be due to a lack of education, especially financial literacy. It requires financial literacy for individuals to make healthy financial decisions (Biçer, 2016; Kılıç and Antepi, 2020). Increasing the level of financial literacy can enable individuals to benefit more from financial services, make more conscious investment and savings decisions, and most importantly, get rid of the problems they experience in budgeting. For Turkey to get the necessary share from the developments in this technology, it may be necessary to update the curricula, especially in the field of computer technologies, and even open new undergraduate or associate degree programs.

Overhuman and Hegemony in the Context of Trans-Humanism

Mustafa Eren AKPINAR
Bağımsız Araştırmacı
m.erenakpinar@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3917-3203

Derleme Makale

DOI: 10.31592/aeusbed.1506181

Geliş Tarihi: 27.06.2024

Revize Tarihi: 19.11.2024

Kabul Tarihi: 29.11.2024

Atf Bilgisi

Akpınar, M. E. (2024). Overhuman and hegemony in the context of trans-humanism. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 952-963.

ABSTRACT

In today's structure, where technological developments are making greater breakthroughs day by day, many complex concepts brought about or created by technology are exposed. In particular, it is necessary to mention many concepts that have been newly conceptualised or have been mentioned again. Among these concepts, transhumanism, theorised by Julian Huxley is of particular importance. Indeed, the fact that this concept, which focuses on the elimination of situations that may be considered unnecessary for humanity with developing technologies, becomes realistically possible creates a very valuable formation. At the same time, Friedrich Nietzsche, with his concept of the overhuman (übermensch), emphasised that the creation of a kind of overhuman could be in question by evaluating the level of humanity in general between the animal level and the transhuman level. In this case, the concepts of transhumanism and overhuman have become intertwined. Likewise, when the concept of hegemony, which is frequently encountered in the works of Antonio Gramsci, that is, the dominant class gaining power with the permission of the subjugated, is handled together with the concepts of overhuman (overman, übermensch), trans-humanism, the process of imagining the future of the social structure obtained will also show a very important development. For this reason, within the scope of this article, which is written as a compilation study, literature review will be frequently utilised and each of the concepts mentioned in the title will be shed light on both in detail and by harmonising and associating them with each other. Thus, within the framework of the study, these concepts, which may affect each other in the future, will be handled holistically and will focus on the foundations of the future age that appears before us.

Keywords: Transhumanism, overhuman, hegemony, manufacturing consent, technological revaluation.

Trans-Hümanizm Bağlamında Üstinsan ve Hegemonya İlişkisi

ÖZ

Teknolojik gelişmelerin her geçen gün daha da büyük atılımlar gerçekleştirdiği günümüz yapısında teknolojinin getirdiği ya da oluşturduğu pek çok karmaşık kavrama maruz kalmaktadır. Özellikle de yeni kavramlaşan veya yeniden kendinden bahsettiren birçok kavramdan söz edilmesi gerekmektedir. Bu kavramlar arasında ise Julian Huxley tarafından kuramsallaştırılan trans-hümanizm ayrı bir öneme sahip olmaktadır. Çünkü, gelişen teknolojiler ile insanlık için gereksiz görülebilecek durumların ortadan kaldırılmasına odaklanan bu kavramın realistlik açısından olanaklı hale gelmesi oldukça değerli bir oluşum yaratmaktadır. Aynı zamanda üstinsan (Übermensch) kavramıyla da Friedrich Nietzsche, insanlık mertebesini genel olarak hayvan mertebesi ve insan ötesi mertebesi arasında değerlendirilerek bir nevi üstinsan yaratımının söz konusu olabileceği üzerinde durmuştur. Bu durumda trans-hümanizm ve üstinsan kavramlarını iç içe geçmeye müsait hale getirmiştir. Aynı şekilde Antonio Gramsci'nin eserlerinde de sıklıkla rastlanan hegemonya kavramı yani baskın sınıfın boyun eğenlerin izniyle gücü kazanması durumu da üstinsan, trans-hümanizm kavramları ile beraber ele alındığında elde edilen toplumsal yapının geleceğinin imgelemesi süreci de çok önemli bir gelişim gösterecektir. Bu nedenle de derleme bir çalışma olarak kaleme alınan bu makale kapsamında literatür taramasından sıklıkla faydalanılacak ve başlıkta bahsi geçen kavramların her biri hem detaylı olarak hem de birbirleriyle uyumlanıp, bağdaştırılarak ilişkilendirilmelerine ışık tutulacaktır. Böylelikle de çalışma çerçevesinde gelecekte birbirini etkileyebilecek bu kavramlar bütüncül olarak ele alınarak önümüzde beliren gelecek çağın temellerine odaklanılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Trans-hümanizm, üstinsan, hegemonya, rıza imalatı, teknolojik revalüasyon.

Introduction

In today's conditions, where technology is developing, renewing itself and evolving towards its best, it is a necessity to redraw some conceptual frameworks. Considering that some of the old and stereotyped concepts and definitions do not have an active participation in current academic, social and daily life, it is of great importance to review the literature and adapt it to new conditions. One of

the clearest indicators of this is technological reevaluation (teknolojik revalüasyon). Given that technology is taking more and more valuable steps every moment, the academic community should be able to follow these steps regularly, show effective developments and adapt quickly to the latest changes. For this reason, it was considered a logical step to make rearrangements and minor updates to old concepts while conducting a study. The first concepts that are taken as premises for these notion updates and explanations are the concepts of transhumanism, overhuman and hegemony.

When the concept of trans-humanism is considered in terms of the general framework, it appears as a concept that includes the use of technology for humanity and the integration of social, cultural and biological developments. Therefore, the notion of trans-humanism is mentioned within the scope of the study, and it is aimed to draw the right frames by emphasising the relationship of the concept with other concepts. Within this framework, the future of the social order and the changes predicted to be experienced by the human existence are discussed in a comprehensive and inclusive perspective.

In what can be considered the second main topic of the study, Friedrich Nietzsche's concept of a overhuman (übermensch), which has the ability to exhibit overhuman characteristics and can be evaluated independently of a being or a particular nation or ethnic identity, is mentioned. In addition to mentioning the structure that this concept can evolve in today's conditions, it is also tried to shed light on how it can be associated with the concepts of transhumanism and hegemony, and it is tried to be integrated with the article by emphasizing how it has a field in the light of the positive and negative criticisms it received at the time.

In the third part of the study, the concept of hegemony, which deals with the concepts of coercion and consent in a common unity within the general structure explained by Antonio Gramsci, and which can be expressed as the state of superiority and dominance of the element in the existing system over the others, is emphasized, the functioning of hegemony in today's world order is mentioned and it is aimed to be elaborated with current information in the context of this functioning. In addition, by trying to examine how it has a relationship with the concepts of transhumanism and superhumanism, which constitute the other main themes of the study, it is tried to express how the new social ideologies or social reality that are predicted to be formed in the future will be.

In the last part of the study, the meaning worlds created by the processes of fusing and matching the concepts of transhumanism, overhuman and hegemony, which constitute, are tried to be summarised and the study is completed by aiming to guide other scientific studies to be carried out in the future.

A Movement of Radical Humanism: Trans-Humanism

As a reflection of the technological reevaluation (teknolojik revalüasyon), it is a reality that some of today's assumptions cannot resist change and will differentiate, which is also revealed in previous studies. One of these differentiations can be considered as the diversification of the concept of humanism. For this rationale, it is important to look at the basic definitions of the concept of humanism in order to make the differentiation more visible.

Humanism, which is of Latin origin and has been discussed since ancient times, is basically explained within the framework of humanism, humanitarianism (Aytaş, 2010, p. 139), transcendentalism focusing on human happiness, the ethical tradition of metaphysics and supernaturalism (Kayıntu, 2019, p. 500). However, in the 1600s, when the concept of humanism first emerged in the modern sense, it was explained semantically as a set of intellectual and philosophical movements aiming at the development of basic competences in human beings (Kadioğlu, 2011, p. 157) and handled from a different perspective. For this respect, it would not be wrong to say that the concept of humanism is a human-centred approach (Akyüz, 2021, p. 354 as cited in Keller, 2010) that focuses on human beings in general, such as anthropocentrism, and puts human beings at the core of events (Akpınar, 2022, p. 17). Nevertheless, considering that some concepts have taken different

forms over time, especially as a result of technological revaluation, it should be mentioned that the humanism approach has also achieved some radical variations. Among these variations, one of the most critical values is trans-humanism.

In order to understand the concept of transhumanism, which has gained value and started to be discussed with technological revaluation, it is first necessary to look at what technology and technological revaluation (teknolojik revalüasyon) means. While technology was an applied art in Ancient Greek history, it can be generally defined as tools designed to enable people to sustain their lives and organise themselves (Savcı, 1999, p. 125). From this point of view, technology can be considered as a broad structure covering research, development, production and marketing processes (Şenel and Gençoğlu, 2003, p. 49). Revaluation is generally defined as an increase in the external value of money (Kubar and Çoban, 2021, p. 192). Yet, within the scope of this study, the concept of revaluation is handled from a different perspective and revaluation and technology are combined. Within this perspective, the concept of "Technological Revaluation (Teknolojik Revalüasyon)" has been by author derived as a holistic and umbrella concept in order for technology to gain value and to be able to repeat the technological movements that are increasing day by day. Within this subject, it can be emphasised that technology has reached a position that can bring itself to the forefront and increase its own importance even under changing conditions, and that the technological revolution is now taking place much faster and adapting to change.

The concept of transhumanism, which is considered as the next stage or step of humanism, can be explained as a value that can be formed by the direct application of technology on humans (Demir, 2018, p. 96). Huxley (2015, p. 12), mentions that it is an evolutionary process, in which a small part of the universe achieves self-awareness. However, this is not the only reasonable definition of transhumanism. According to Dağ (2017, p. 52), transhumanism is explained as human endeavors that include the promise of immortality or the extension of life through the possibilities provided by modern scientific and technological developments. Within the scope of this explanation, the importance of the concept of technological revaluation is once again understood and it is predicted that new generation acceptances and possibilities may exist with the appreciation of technology. Furthermore, as Kruzweil puts it, the physical and mental limits of human beings are all transcendable limits, and with technological developments, it is said that a superhuman can be created with various chips that can be added to the DNA helix or added to the body (Kruzweil, 2017, p. 23). During this creation, by referring to the concept or narrative of the overhuman (übermensch) put forward by Nietzsche in his book "Also Sprach Zarathustra", it can be mentioned that a new social arrangement can be made with the effects of technological revaluation (teknolojik revalüasyon). In order to point to the structure of this social order, the book "Brave New World" (Huxley, 2020) written by Aldous Huxley can be cited as an example. However, in order to address these concepts from a more holistic perspective, it is necessary to mention the concept of overhuman (übermensch).

A Social Narrative of Humanity: The Overhuman

The concept of society (Canlıoğlu, 2008 as cited in Arı, 2021, p. 458), which changes within the framework of the needs and conditions of the period, can also vary according to how society is perceived and assimilated (Canlıoğlu, 2008, p. 21).

Rousseau, emphasises that the family is the oldest and only natural society and claims that the family is in fact a small, nuclear society (Rousseau, 2024). In this context, it is not wrong to define society as a collection of crowds formed by individuals coming together or human organisations with common values. Within this framework, it is possible to explain the perception or concept of sociality as a structure that emerges as a result of the suppression of the individuality aspect of the human commodity and allows it to be objectified within the social structure (Tülüce, 2022, p. 305).

The overhuman, on the other hand, can be defined as a bridge that should be evaluated in this context, which helps the human being, who is a commodity in the social, to move from the commodity in the social to the beyond-human state. Prior to mentioning the concept of the overhuman, however,

Nietzsche first mentions what the herd man is. According to Nietzsche, herd people are described as a structure that accepts the existing moral rules before them, does not question them and acts according to the rules of the past (Sumer and Alan, 2018, p. 51). It is also explained as a formation that is never free and submissive (Cevizci, 2010, p. 408), which is described as the opposite of the overhuman in the human typology mentioned by Nietzsche. In this respect, Nietzsche's concept of the overhuman is actually conveyed in the form of a process of lightning (Kutluay, 2021, p. 62), which is considered as the madness of a sea sinking into great humiliations (Kutluay, 2021, p. 62). Aydemir, on the other hand, defines the overhuman as a structure that reorganises everything, including its own self (Aydemir, 2019, p. 11). At the same time, Nietzsche mentions that man is something that must be overcome and that the meaning of the world is the overhuman, expresses those who speak of supernatural hopes as those who spew poison (Nietzsche, 2023, p. 6), explains man as a rope stretched between the animal and the overhuman, and mentions that man is not the goal but the bridge and connects the overhuman and the human (Nietzsche, 2023, p. 8). In this aspect, it would not be a very wrong evaluation to consider the overhuman as a goal that humanity should reach. On the contrary, it allows this concept developed by Nietzsche to be understood more easily and its scope to be measured within more specific frameworks. Nonetheless, the evaluation of the hegemonic relationship that the concepts of overhuman and transhumanism will create within the society is at least as important as their definition.

For this reason, it is necessary to shed light on the various relationalities that these two notions will cause in the social context and the many complex structures they will create. Within these structuralities, the concept of hegemony is among the most valuable conceptual environment. Because, the notions of transhumanism and overhuman constitute a complicated connectivity that can renew itself within the framework of semantics by producing many creations within or on the side of hegemony. Hence, hegemony must also be mentioned in order to understand both notions.

A Story of Social Diffusion: Hegemony

In order to understand the social structure, it is necessary to be familiar with social dynamics. In this sense, it should be mentioned that the social superstructure, which is evaluated within the scope of civil society and political society in the context of Gramsci's school, evaluates society as two-layered (Bates, 1975, p. 353). Within the duality of this duality, it is important to define civil society and political society. In the most general manner, civil society can be defined as a self-created, autonomous and organised structure (Aslan, 2010, p. 261) located between the state and the family. On the other hand, the concept of civil society, first used by Locke in 1690 (Gözübüyük Tamer, 2010, p. 90), is expressed as a structure that legitimises the existence of the state (Keane, 1993, p. 49). In this regard, it would not be an unreasonable definition to describe civil society as a state of unity created by the peoples that make up states, or in other words, by individuals, the public, the mixed relations or the whole. In addition, the political society, which is another party to the duality situation, should also be considered and evaluated within this framework.

In order to understand the concept of political society, it is first necessary to look at Tocqueville's *Democracy in America* (*De la démocratie en Amérique*). Thus, in his work, Tocqueville mentions three basic distinctions: civil society, political society and the state (Tumay and Okatan, 2015, p. 332). From the perspective of this distinction, he expresses political society as an umbrella value and mentions that civil society is actually a framework that constitutes political society. Tocqueville (1994, p. 47), tried to explain political society as an organisation separate from the state, and at the same time, by mentioning that it is much more possible and easier for people to come together within the scope of political goals (Özkul, 2017, pp. 18-19), he underlines that it is individuals who form political society.

Gramsci approached this concept from a slightly different angle, arguing that political society is thought to be the most visible and complex structure of the state, but in fact the complex and organic relations between civil society and political society enable certain sections of society not only to dominate within the state, but also to maintain this dominance by maintaining the submission of other

sections (Buttigieg, 1995, p. 4). On the basis of these explanations, political society can be evaluated in its simplest form within a hegemonic framework that is created as a result of the individuals who make up the society coming together with similar or different political perspectives, similar but different from the state or civil society. In order to better understand these concepts, however, the notion of hegemony should also be analysed.

Many different perspectives have been brought to the notion of hegemony, but among these perspectives, Gramsci's concept of hegemony is considered to be much more valuable as it is thought to better explain the purpose of this study. Hegemony has a perspective based on consensus, in contrast with domination, and where force and consent are side by side (Dural, 2012, p. 309). Gramsci (1997, p. 28), on the other hand, deals with this concept in a more in-depth framework; by evaluating the concept through the relationship between the ruling class and the proletariat class, he refers to the coercion that the ruling class must exert on the opposing groups of the ruling class and speaks of its rule from the perspective of ideas and culture. At the same time, it can be mentioned that the term hegemony, which can be considered as a contribution to the theory of the state as power, refers to the combination of dictatorship and hegemony within the framework of the integral state (Morton, 2011, p. 129). In this light, Çoban (2012, p. 7) evaluates the concept of hegemony as a structure, that tries to maintain its balance with many movements on a moving ground like an acrobat on a tightrope. From another standpoint, the concept of hegemony can be defined as a social and political control that combines physical force, coercion, intellectual and cultural persuasion and consent (Okur, 2015, p. 137). Within these scopes, it is possible to evaluate the concept of hegemony in the most basic way as the whole of the efforts of the power holders who have superiority within the social, cultural, economic, political and civil frameworks to dominate and dominate the societies that have opposing groups, which are relatively weaker or can be considered as minorities. As Gramsci emphasised, hegemony can be explained as a struggle for supremacy, an effort to establish dominance and the creation of persuasion (consent engineering). Hence, it can be stated that the data presented by hegemony in the context of karmic relations can be evaluated more favorably within the scope of this discussion, and that hegemony cannot always be considered as a coercive action that occurs only as a result of the pressures provided by the higher powers. As mentioned above, when hegemony wants an action to be carried out, it can be said that it does not always use coercion and pressure methods, but also through the production of consent.

New Age Karma: The Manufacturing of Consent Resulting from the Fusion of Hegemony with the Overhuman and Transhumanism

When the structure of the new age we live in, or in other words today's structure is analysed, it should be mentioned that an environment has been created in which the concepts of hegemony, overhuman and transhumanism are intertwined with each other. Indeed, within the framework of today's conditions, transhumanism has a structure that refers to the transition of human beings to an advanced stage with modern scientific methods together with technological reevaluation (teknolojik revaluasyon), while the overhuman is a sociological and philosophical term that speaks of the evolution of human beings to a point beyond human beings in a similar way. Similarly, hegemony is a concept that comes into question in cases where a certain person or a certain oligarchic, i.e. public power that restricts political and social rights is in favour of a certain minority (Atmaca and Günay, 2020, p. 202). In this point of view, it can be predicted that the hegemony in the social structure can be provided by the overhuman or overhuman communities that are likely to be formed with transhumanism, and thus the social structure is likely to be eroded. Given that societies have always experienced various changes from the past to the present and that adaptation processes have become even faster in the light of these changes, it is predicted that all changes that may occur with transhumanism and overhuman within the framework of hegemony can spread in the social environment in a very short time and spread its scope to a wider area with this spread. In the context of this foresight, it is believed that social acceptance can be created within a very short period of time. The main reason for this is that there is evidence that consent engineering has been used very effectively in the past. However, since it is not possible to perceive the situation without looking at

what is meant by persuasion creation, consent production or, in other words, consent engineering, it is necessary to briefly look at what is meant by consent engineering.

The consensual engineering or consent production concept, which is based on Bernays, can generally be expressed as the approval process obtained by acting in accordance with the aims and wishes of the authorities in order to be protected from common fears as a result of conflicts that can create social cohesion (Kahraman, 2021, p. 427). In addition, Bernays (1947, p. 114) sees the management or conscious manipulation of public opinion as an important element of mass democracy and states that there is no alternative to public relations in this regard. Bernays (1947, p. 116) emphasizes that these new techniques for shaping minds are used by the smart few to ensure that the dumb masses are kept on the right track. At the identical time, it can be explained as producing consent, achieving hegemony, establishing domination and creating manipulation by directing the minds of the masses (Güler, 2018, p. 77). In parallel to this, it can also be mentioned that the production of consent is a public relations work (Dilsiz, 2022, p. 4) that affects all decision-making processes throughout life by entering all areas of life. In the view of these definitions, it is assumed that there are many variables in the creation of consent production and that it can be considered as a manipulation method created in social environments in order to control individuals, individuals or societies. Thus, it should be underlined that this concept, which has been mentioned in various forms such as persuasion creation, consent engineering, consent production or consent generation, can also have serious effects on hegemony. As a result, it would not be wrong to assume that the hegemony that can be created with transhumanism and overhuman karma will have a framework based on consent engineering and that it will gain a place within this framework. In this connection, it can be stated that concepts such as hegemony, trans-humanism, overhuman and consent production are intertwined terms, that their existence can act in coordination with each other, and that they can form a complete whole when they combine.

Conclusion and Suggestions

It is necessary to mention the existence of a life intertwined with certain concepts in social life. The main cause of this is, in the clearest terms, the fact that man is a social being. Due to the fact that man is a social being, he can be affected a lot by his social environment and social experiences. As a result of these influences, complex structures are formed. Each of these complex structures may have different evaluations and scopes within itself. Accordingly, at each moment in today's life, we have to evaluate the concepts with renewed versions by having different perspectives and, when necessary, we have to combine and match some concepts. The study also sheds light on a structure that can be considered as a combination or matching of concepts. Within the confines of this structure, in the first part of the study, the concepts of trans-humanism and technological reevaluation, in the second part, the concept of the overhuman, and in the last part, concepts such as hegemony and consent production, these terms have been combined or, in a different way of expression, the common points of the notions have been touched upon in an attempt to shed light on alternative situations that may occur in the future. It is thought that it would be more appropriate to evaluate the sections of the study separately in order to obtain a more detailed result.

The justification of each academic study is different. For this purpose, the evaluation of each study separately will make a significant contribution to the understanding of the whole. The sections of the study should therefore be evaluated separately. Therefore, in the first part of the study, the concepts of technological reevaluation (teknolojik revalüasyon), which are used in the literature for the first time in this study, are mentioned. While transhumanism sheds light on the re-creations that may occur with the development of science and technology, the concept of technological reevaluation is actually a new notion that has been revealed for the first time in this study with the combination of two different concepts. Within the boundaries of this term, since life has evolved in a different direction with technological changes and updates, and the concept of reevaluation, which is generally defined as an increase in the value of money, is aimed to draw a holistic framework covering the appreciation and importance of technology, the concept of technological reevaluation (teknolojik revalüasyon) has been introduced, and the semantic dimension has been deepened by referring to the fact that technology is

increasing, gaining value, meaning and creating a revolution with a great acceleration day by day. By referring to the process of trans-humanism, which is foreseen to be experienced with technological developments, it has been redefined, evaluated and an attempt has been made to shed light on its near future.

The second part of the study, the overhuman section, focuses on the term overhuman as conceptualised by Nietzsche and discusses the depths and frameworks of the social structure. In the course of this mention, the definitions of the concept of society and the concept defined by Nietzsche as herd people before the overhuman were mentioned. Thereby, in this conceptual structure, the position of the human being and the positions that the overhuman should occupy are emphasised and the world of meaning is helped to gain a clearer expression. In besides, by mentioning the path to be travelled in order to reach the overhuman, the semantic integrity created by the term is tried to shed light on the future necessity of the overhuman, and it is mentioned that the overhuman can actually be a roof that can be created together with trans-humanism.

The concept of hegemony, which has acquired a comprehensive structure by Gramsci, talks about the openings that the ruling powers can create in the society in today's conditions. For this sake, in this section, which can be explained as the third part of the study, in addition to Gramsci's views within the framework of the general structure, the views of Locke and Tocqueville are included, and different conceptual dimensions such as civil society, political society and the state before the concept of hegemony are tried to be clarified. Consequently, the differences between civil society and political society were first mentioned, and then the terms state and hegemony were analysed and the framework was further expanded. As a corollary to this, hegemony was evaluated as the consciousness of dominance created by oligarchic structures with a certain superiority over other segments of society, and within this framework, the study was elaborated through the triad of transhumanism, overhuman and hegemony.

In the last chapter, which focuses on the karmic processes of the new age, the triad of transhumanism, overhuman and hegemony is tried to be evaluated. In the present evaluation, the meaning of oligarchic structure and the concept of consent production theorised by Bernays were tried to be explained. As a logical consequence of the explanations, it was tried to briefly mention the effects of the persuasion creation process on hegemony by mentioning that the hegemony should actually cooperate in consent engineering on society in order to maintain its ability to dominate, and as a result of this cooperation, it is necessary to obtain the consent of the people in order for the hegemony not to lose its power. Otherwise, it is foreseen that it may not be possible to maintain its hegemonic power over the society or to obtain the consent of the society. Otherwise, it is foreseen that it may not be very possible for society to maintain its hegemonic power over society or for society to consent to hegemony.

As a summarised result of all these data, although the theorisation or, in other words, the conceptualisation of each term examined within the scope of the study has been made by different people in different periods, from a holistic perspective, it has been determined that each concept examined within the scope of the study actually has intertwined structures at certain rates and that they can close various gaps of each other within the framework of these structures. With this determination, it is estimated that these concepts will be emphasised more in the coming centuries and perhaps even in the coming decades, depending on the speed of current processes, and that their scopes will be examined in more detail and combined. Since each of the concepts mentioned in the study will gain an angle that complements each other, it is thought that in future studies, this trinity (trans-humanism, overhuman, hegemony) or quaternity (trans-humanism, overhuman, hegemony, consent production) will be mentioned together more often and these notions will be encountered more frequently in future academic studies. For this reason, it was felt necessary to carry out this study and it was decided to circulate it in the scientific environment as a data that will shed light on future studies.

Contribution Rate of Researchers

The author's contribution to the article is 100%. The author wrote the entire article alone.

Conflict of Interest

It is declared that there is no conflict of interest in the study.

References

- Akpınar, M. E. (2022). *Dijital aktivizm ve linç kültürü: Save Ralph örneği çerçevesinde hayvan hakları üzerine bir inceleme*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Akyüz, E. (2021). *Çevre etiği ve sokak hayvanları: İstanbul örneği*. Online Eurasian Conference on Language & Social Sciences XII (p. 349- 358). Ekaterinburg: ECLSS International.
- Arı, E. S. (2021). Süper akıllı toplum: Toplum 5.0. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 455-479.
- Aslan, S. (2010). Türkiye’de sivil toplum. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 260-283.
- Atmaca, Y. ve Günay, M. C. (2020). Bürokratik oligarşi: Türk kamu yönetimi sistemi ekseninde bir analiz. *R&S- Research Studies Anatolia Journal*, 3(3), 199-210.
- Aydemir, D. (2019). Automata filminin Nietzsche’nin üstinsan öğretisi ve toplumsal cinsiyet bağlamında çözümlenışı. *Isophos Uluslararası Bilişim, Teknoloji ve Felsefe Dergisi*, 2(2), 1-17.
- Aytaş, G. (2010). Hacı Bektaş Velî ve Thomas More’da hümanizm. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (55), 139-148.
- Bates, T. R. (1975). Gramsci and the theory of hegemony. *Journal of the History of Ideas*, 36(2), 351-366.
- Bernays, Edward L. (1947) The engineering of consent. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science Table of Contents*, 250(1), 113-120.
- Buttigieg, J. A. (1995). Gramsci on civil society. *Boundary 2*, 22(3), 1-32.
- Canlıoğlu, G. (2008). *Değişen toplum yapılarında bilginin değişen konumu*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Bilgi ve Belge Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Cevizci, A. (2010). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çoban, S. (2012). *Gramsci, Hegemonya ve Kapitalizm*. In First International Interdisciplinary Social Inquiry Conference.
- Dağ, A. (2017). *Hümanizmin radikalleşmesi olarak transhümanizm*. *Felsefi Düşün-Academic Journal of Philosophy*, (9), 46-68.
- Demir, A. (2018). Ölümsüzlük ve yapay zekâ bağlamında trans-hümanizm. *AJIT-E: Academic Journal of Information Technology*, 9(31), 95-104.

- Dilsiz, V. (2022). *Rızanın imalatında büyük veri etkisine ekonomi politik bir yaklaşım*: <https://istanbulmarka.science/rizanın-imalatında-buyuk-veri-etkisine-ekonomi-politik-bir-yaklasim> Access Date: 3.05.2024
- Dural, A. B. (2012). Antonio Gramsci ve Hegemonya. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 309-321.
- Gözübüyük Tamer, M. (2010). Tarihsel süreçte sivil toplum. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27(1), 89-106.
- Gramsci, A. (1997). *Hapishane defterleri*. (Çev. A. Cemgil). İstanbul: Belge Yayınları.
- Güler, M. (2018). Bir manipülasyon aracı olarak rızanın imalatı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 75-101.
- Huxley, A. (2020). *Cesur yeni dünya* (Vol. 4). İthaki Publishing.
- Huxley, J. (2015). Transhumanism. *Ethics in Progress*, 6(1), 12-16.
- Kadıoğlu, M. (2011). Hümanizm. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (23), 157-165.
- Kahraman, Ö. E. (2021). Yeşil aklama, bir rıza mühendisliği örneği. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 413-433.
- Kayıntu, A. (2019). Hümanizm ve din kavşağında edebiyat. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 499-529.
- Keane, J. (1993). *Sivil toplum ve devlet*. (Çev. E. Akın). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Keller, D. R., ed. (2010). *Environmental ethics: The big questions*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Kruzweil, R. (2017). *İnsanlık 2.0*. (Çev. M. Şengel). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kubar, Y. ve Çoban, H. (2021). Makroekonomik değişkenlerin döviz kuru değişmelerine etkisi: Bir panel veri analizi. *Finansal Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 13(24), 189-206.
- Kutluay, F. (2021). Nietzsche: Üstinsan'ın ölümü. *Fikriyat*, 1(1), 54-68.
- Morton, D. (2011). *Gramsci'yi çözümlemek*. (Çev. B. Baysal). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Nietzsche, F. (2023). *Böyle söyledi Zerdüşt* (32. baskı). (Çev. M. Tüzel). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Okur, M. A. (2015). Gramsci, Cox ve Hegemonya: Yerelden küresele, iktidarın sosyolojisi üzerine. *Uluslararası İlişkiler*, 12(46), 129-151.
- Özkul, O. (2017). Demokratik hakların gelişmesinde sivil toplum düşüncelerinin katkısı. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 6(14), 10-24.
- Rousseau, J. J. (2024). *Toplum sözleşmesi*. (Çev. S. Ugan). Doğan Yayınları.
- Savcı, İ. (1999). Toplumsal cinsiyet ve teknoloji. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 54(01), 123-142.
- Sümer, B. A. and Alan, D. Ö. Ü. B. (2018). Nietzsche felsefesinde bir ideal olarak üstinsan. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 31, 49-58.

Şenel, A. ve Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(12), 45-65.

Tocqueville, A. (1994). *Amerika'da demokrasi*. Ankara: Yetkin Basım ve Yayıncılık.

Tumay, M. and Okatan, F. (2015). Alexis De Tocqueville'e göre sivil toplum. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 19(3), 321-340.

Tülüce, H. A. (2022). Bireysellik ve toplumsallık bağlamında modern bireyin anlam arayışı. *niversite Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 305-312.

Genişletilmiş Özet

Modern çağ, teknolojinin sürekli yenilediği, insan hayatını ve toplumsal yapıyı kökten değiştiren bir dönüşüm sürecine sahne olmaktadır. Bu dönüşüm, yalnızca teknolojik yeniliklerin etkisiyle değil, aynı zamanda bu yeniliklerin insanlık üzerindeki derin felsefi, sosyal ve kültürel etkileriyle de şekillenmektedir. Özellikle transhümanizm, üstinsan (übermensch) ve hegemonya gibi kavramlar, bu değişimlerin hem nedenlerini hem de sonuçlarını açıklamak için kritik birer araç haline gelmektedir. Çalışmanın amacı, bu kavramların birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu incelemek, onları teknolojik revalüasyon (technological revaluation) çerçevesinde ele almak ve geleceğin sosyal düzenine dair kapsamlı bir analiz sunmaktır. Bu sayede kapsamların daha temelleri sağlam oturmuş bir biçimde ele alınabileceğine inanılmakta ve her bir kavramın günümüz şartları göz önüne alındığında ciddi bir etki yaratabileceği bu etki sayesinde de pek çok kavramın yeniden temellendirilebileceği düşünülmektedir. Böylelikle de çalışma içerisinde bu kavramlara ışık tutularak anlamsal boyutları ve etkileri üzerine düşünülmüştür.

Teknolojik Revalüasyon: İnsan ve Teknolojinin Evrimi

Teknolojik revalüasyon kavramı çalışmanın yazarı tarafından bir araya getirilen iki farklı kavramın entegrasyonunu içeren bir perspektife sahip olmaktadır. Bu nedenle de genel bir tanımlama yapılmaya çalışılırsa yazar bu iki kavramı birleştirerek oluşturduğu perspektifi, teknolojinin yalnızca gelişen bir araç değil, aynı zamanda kendi değerini sürekli artıran ve toplumsal yapıların merkezine yerleşen bir güç olarak tanımlanmasını ifade etmek için kullandığını söylemek doğru olacaktır. Bu kavram, teknolojinin insan yaşamını dönüştürme potansiyelini anlamak için yeni bir çerçeve sunmaktadır. Revalüasyon terimi geleneksel olarak ekonomik bir bağlamda kullanılsa da bu çalışmada, teknolojinin kendini sürekli geliştiren ve sosyal yaşamı yeniden şekillendiren bir dinamik olarak ele alınmasıyla yeniden tanımlanmıştır. Böylelikle de yeni bir kavramsal boyut elde edilmiş, kavramlara yeni bakış açıları kazandırılmıştır.

Bu bağlamda, transhümanizm kavramı, teknolojinin insan yaşamındaki dönüştürücü rolünün bir yansıması olarak öne çıkmaktadır. Julian Huxley tarafından ortaya atılan bu kavram, insanın fiziksel ve zihinsel sınırlamalarını aşmak için teknolojiyi kullanmasını savunmaktadır. Transhümanizm, yalnızca bireylerin ömrünü uzatmayı ve sağlık durumlarını iyileştirmeyi değil, aynı zamanda insanlığı "insan-sonrası (post-hümanizm)" bir aşamaya taşımayı hedeflemektedir. Ray Kurzweil gibi transhümanist düşünürler, biyolojik sınırlamaların genetik mühendislik, yapay zeka ve nanoteknoloji gibi araçlarla aşılabileceğini öne sürmektedir. Bu sayede de insanların biyolojik varlıklarının ve sınırlılıklarının ötesine çıkabileceği tahmin edilerek insanların gelecek yıllarda bambaşka bir varlığa dönüşebileceği ve insani kusurlardan arınabileceği öne sürülmektedir.

Üstinsan: İnsanlık için Felsefi Bir Hedef

Friedrich Nietzsche'nin üstinsan kavramı kendisi tarafından kaleme alınan ve detaylandırılan belirli durumlar ve belirli koular çerçevesinde insanın yolculuğunu anlatan ya da insanın varoluşunu yükseltmesi hususunda birtakım söylemler üreten "Böyle söyledi Zerdüş" ya da diğer adıyla "Böyle Buyurdu Zerdüş" adlı kitaplarında söz ettiği bir yapı olmaktadır. Kastettiği temel nokta ise, insanın kendi sınırlarını aşarak daha yüksek bir varoluş düzeyine ulaşmasını ifade etmektedir. Nietzsche'ye göre, insan, hayvan ve tanrı arasında bir köprü niteliğindedir; bu köprü, insanın mevcut değerlerini sorgulamasını ve kendi ahlaki düzenini yaratmasını gerektirmektedir. Üstinsan, bu sürecin nihai hedefidir ve mevcut ahlaki normların ötesine geçerek yeni bir değer sistemi inşa eden bir varlık olarak tanımlanmaktadır.

Üstinsan kavramı, transhümanizmle birleştirildiğinde, insanın hem biyolojik hem de ahlaki bir yeniden doğuş sürecine girebileceğini öne süren bir perspektif, bakış veya açı sunmaktadır. Teknolojik revalüasyon sayesinde bireyler, yalnızca fiziksel sınırlarını değil, aynı zamanda psikolojik ve entelektüel kapasitelerini de geliştirebilme yeteneği ya da yetisi kazanır ve bu yetiyi, bu yeteneği geliştirebilirse kendi varlığını çok daha üst bir konuma yükseltebilme ayrıcalığı elde edebileceği

düşünülmektedir. Ancak Nietzsche'nin "sürü insanı" (herd man) eleştirisi, bu sürecin yalnızca teknolojik gelişimle değil, aynı zamanda bireysel irade ve özgürlükle desteklenmesi gerektiğini vurgulayan bir açıya da sahip olduğunun ve tek başına çok daha başka bir çerçeve çizebileceğinin altının çizilmesi gerekmektedir. Sürü insanı, mevcut düzenin değerlerini sorgulamadan kabul eden bir yapıyı temsil ederken, üstinsan bu düzeni aşan bireyi ifade etmektedir. Böylelikle varlığını daha anlamlı bir konuma yükseltebilir ve kendini geliştirebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada, Nietzsche'nin üstinsan vizyonunun transhümanizmin sunduğu imkanlarla nasıl somutlaşabileceği detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

Hegemonya: Güç, Rıza ve Toplumsal Düzen

Antonio Gramsci tarafından kavramsallaştırılan ya da söz edilen hegemonya kavramı, toplumsal düzenin nasıl sürdürüldüğünü açıklayan kritik bir teorik çerçeve sunması bakımından çok önemli bir yapıya işaret etmektedir. Gramsci'ye göre hegemonya, yalnızca fiziksel güçle değil, aynı zamanda kültürel ve entelektüel ikna yoluyla kurulabileceği için tek başına fiziksel gücün hegemonik bir etkisinin olduğunu söylemek ya da tek başına yeterli olduğunu düşünmek anlamsızlaşmaktadır. Bu kavram, baskın sınıfın, alt sınıfların rızasını kazanarak otoritesini pekiştirmesini ifade etmesi açısından aslında bir bakımdan gizlilik ile açıklık arasındaki bir güç olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Hegemonya kavramı, transhümanizm ve üstinsan kavramlarıyla birlikte ele alındığında, gelecekteki toplumsal yapıların nasıl bir güç dinamiğiyle şekillenebileceğine dair önemli ipuçları sunması noktasından yola çıkıldığında da çalışmanın içeriğinin daha net çizgiler ile anlaşılabilirliği görülmektedir. Transhümanist teknolojilerle güçlenen bireyler veya gruplar, toplumsal düzenin yeni hegemonik unsurları haline gelebilmektedir. Bu bağlamda, Edward Bernays'in "rıza imalatı" (consent engineering) kavramı, toplumsal kabulün nasıl üretileceğini anlamak için kritik bir araç olarak değerlendirilebilmektedir. Bernays'e göre, toplumların rızası, stratejik bir şekilde manipüle edilebilir ve bu süreç, hegemonik yapıların devamlılığını sağlamak için kullanılabilir. Bu nedenle de rızanın üretimi hem hegemonik bir yapı hem de etkin bir ikna yöntemi olarak ifade edilebilmektedir.

Transhümanizm, üstinsan ve hegemonya kavramları, geleceğin sosyal düzenine dair bir öngörü sunmak için bir araya getirilmiştir. Bu kavramların birbirini tamamlayan yapıları, insanlık tarihindeki en büyük dönüşümlerden birini işaret etmektedir. Örneğin, transhümanist teknolojilerle donatılmış bir üstinsan sınıfı, toplumsal hiyerarşiyi yeniden tanımlayabilir ve hegemonik yapılarla etkileşim içinde, yeni bir otorite mekanizması yaratabilme yetisine sahip olabilmektedir. Böylelikle de aslında var olan klasik yönetim ya da klasik algılar değişkenliğe maruz kalabilmektedir.

Bu çalışmada, bu üç kavramın birleşiminden doğan potansiyel toplumsal yapılar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu kavramların birleşimiyle bireylerin biyolojik sınırlarını aşarak yeni bir varoluş biçimine geçmesi sağlanabilirken aynı zamanda hegemonya bu dönüşümün toplumsal kabulünü ve sürdürülebilirliğini sağlayabilme özelliği gösterecektir. Çalışma, bu kavramların gelecekte daha sık tartışılacağını ve insanlık için yeni bir sosyal düzenin temelini oluşturacağını öngörmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, transhümanizm, üstinsan ve hegemonya kavramlarının birbiriyle nasıl ilişkili olduğu ve bu ilişkilerin gelecekte toplumsal düzeni nasıl şekillendirebileceği detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Çalışma, yalnızca teorik bir çerçeve sunmakla kalmamış, aynı zamanda gelecekteki araştırmalar için pratik bir rehber de oluşturmuştur. Teknolojik revalüasyon sayesinde transhümanizm, insanlığın sınırlarını aşarak yeni bir çağa geçmesini mümkün kılarken, hegemonya ve rıza imalatı bu sürecin toplumsal kabulünü sağlayacak mekanizmalar olarak öne çıkmaktadır.

Gelecekte, bu kavramların bir arada ele alınacağı daha fazla çalışma yapılması gerektiği açıktır. Transhümanizm, üstinsan ve hegemonya üçgeni, insanlığın evrimini anlamak ve yönlendirmek için kritik bir çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın, insanlığın geleceğini şekillendiren bilimsel ve felsefi tartışmalara katkıda bulunması beklenmektedir.

Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimi Tutumlarının İncelenmesi

Özge ÖZGEÇEN SAĞDIÇ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
ozgecenozge@gmail.com
0000-0001-8332-5449

Çavuş ŞAHİN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
cavussahin@comu.edu.tr
0000-0002-4250-9898

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1523125
Geliş Tarihi: 17.09.2024	Revize Tarihi: 27.11.2024
	Kabul Tarihi: 28.11.2024

Atıf Bilgisi

Özgeçen Sağdıç, Ö. ve Şahin Ç. (2024). Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimi Tutumlarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 964-980.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, bilimsel faaliyetlerde bulunan öğretmen adaylarının fen etkinliklerinde çevre eğitimi tutum düzeylerini araştırmaktır. Araştırma evrenini, 2021-2022 akademik yılı Bahar Dönemi boyunca Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi oluştururken, örneklemi ise; Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim Bölümü'nde öğrenim gören 460 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışma için nicel bir araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma verileri, Artun ve Özsevçek (2013) tarafından oluşturulan "Çevre Eğitimi Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Bu çalışmada kullanılan 27 maddelik tutum ölçeği için KR-20 güvenilirlik katsayısı .89 olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının çevre eğitimi tutumlarına bakıldığında, cinsiyet, çevre eğitimi ile ilgili bir projede yer alma durumu ve çevre sorunlarına yönelik çözüm önerileri geliştirmek isteme değişkenleri ile çevre eğitimi tutumları arasında anlamlı farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, çevre eğitimi süreçlerinde cinsiyet ve çevresel katılım gibi faktörlerin tutumları etkileyen önemli etkenler olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, eğitim, tutum.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the environmental education attitude levels of pre-service teachers involved in scientific activities during science activities. The research population consists of students from the Faculty of Education at Çanakkale Onsekiz Mart University during the Spring Semester of the 2021-2022 academic year. The sample includes 460 pre-service teachers studying in the Classroom Education and Preschool Education Departments. A quantitative research approach was used for this study. Data was collected using the "Environmental Education Attitude Scale" developed by Artun and Özsevçek (2013). The 27-item attitude scale used in this study had a KR-20 reliability coefficient of 0.89. The research data were analyzed using the SPSS software program. The findings revealed significant differences in environmental education attitudes based on variables such as gender, participation in environmental education projects, and willingness to propose solutions to environmental issues. These results indicate that factors such as gender and environmental participation are significant influences on attitudes in environmental education processes.

Keywords: Environment, education, attitude.

Giriş

Eğitim, bireylerin topluma uyum sağlaması, eleştirel düşünme becerileri kazanması ve bilinçli kararlar alabilmesi için en temel araçlardan biridir. Eğitim, bir bireyin davranışında kalıcı dönüşümleri ve öğrenmeyi tetikleyen bir süreçtir. Eğitim istenilen beceri ve bilginin kazanılmasını kolaylaştırırken aynı zaman da istenmeyen süreçlerin yaşanılmasına da sebep olmaktadır. Bu sebeple bireyin doğumdan beri sürekli varlığından ve birbirleriyle sürekli etkileşimlerinden kaynaklanır. Eğitim, toplumlar tarafından onaylanan tutum, beceri ve beklentilerin oluşturulmasını sağlar. Günümüz dünyasında ise eğitimin sınırları yalnızca akademik başarıyla sınırlı kalmamakta, çevre bilincinin kazandırılması gibi hayati konuları da kapsayacak şekilde genişlemektedir. Çevre eğitimi, bireylere doğa ve insan arasındaki ilişkinin önemini kavratmayı, sürdürülebilirlik anlayışını geliştirmeyi ve ekolojik sorumluluk bilinci aşılmasını hedefleyen bir süreçtir (UNESCO, 1978). Bu bağlamda, çevre

eğitimi sadece bilgi vermekle sınırlı kalmayan, aynı zamanda bireylerin tutum ve davranışlarında da olumlu değişiklikler yaratmayı amaçlayan disiplinler arası bir yaklaşımdır.

Tüm canlı ve cansız varlıkları kapsayan çevre, insan varlığının temel bir bileşenini oluşturur. Çevre ve insanlık arasında sürekli bir değişim meydana gelir. Hayatımızı yönettiğimiz bu evren alanında, kendi takdirine bağlı olarak doğayı kendi amaçları için kullanan bireyler, çevresel sorunların tırmanmasına katkıda bulunur (Ada, 2003). Bu tür sorunların ortaya çıkmasını önlemek için, erken çocukluktan başlayarak ve günlük yaşama entegre olarak tüm eğitim kademelerinde çevre eğitimi anlayışını bireylere aşılacak zorunludur.

Çevre eğitimi kavramı ilk olarak 1970 yılında Uluslararası Doğayı Koruma Birliği tarafından tanıtıldı. Çevre eğitimi kavramına gömülü, çevre ile ilgili sorunları tanıma ve bunları ele almak için önlemler alma, doğayı koruma, doğal dünyayı takdir etme, çevre sorunlarına karşı yapıcı ve empatik bir duruş geliştirme, doğa ve çevre ile ilgili araştırmalara katılma kavramı yer almaktadır. Çevre eğitimi, doğumdan ölüme kadar insan varlığı bağlamında çevrenin korunması hakkında bilgi vermeyi, şimdiki anı ve geleceği kapsayan ve çevre konularına ilişkin bilinci teşvik etmek için gereken eylemleri özetlemeyi amaçlayan pedagojik bir yaklaşım olarak hizmet eder (Dikmen, 1993).

Çevre eğitimi, bilinçlendirme, bilgi edinme, duyarlı olma, uyarma, koruma vb. süreçlerden oluşup, insanlarda bu yönde kalıcı davranışlar oluşturmayı amaçlamaktadır. Tiflis’ de 1977 yılında yapılan Çevre Eğitimi Konferansı’nda başarılı bir çevre eğitiminin; “*insanı, yaşadığı ortamın farkında olan, daha çok sorumluluk duyan, daha bilgili, daha deneyimli, daha becerikli ve daha katılımcı bir duruma taşınması gerektiği*” vurgulanmıştır (Güler, 2007; Ozaner, 2004).

Çevre eğitimi, bireylere çevresel sorunlar hakkında bilgi edinmelerini sağlama, bu sorunları çözmeye becerisi kazandırma ve çevre bilincini artırma amacı güden bir eğitim sürecidir. Bu süreç, bireylerin çevreye duyarlı, sürdürülebilir yaşam tarzları benimsemelerine katkı sağlar. UNESCO'nun 1977 yılında Tiflis’te düzenlenen Çevre Eğitimi Hükümetler Arası Konferansı bu alandaki temel ilkeleri belirlemiş ve çevre eğitiminin ana hatlarını çizmiştir (Ardoin, 2009; Fisman, 2005; UNESCO, 1978). Konferansta, çevre eğitiminin yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı kalmaması gerektiği, aynı zamanda tutum, değer ve davranışların geliştirilmesine odaklanması gerektiği vurgulanmıştır. Çevre eğitiminin amaçları, Tiflis Bildirgesi uyarınca beş farklı boyutta tanımlanmıştır. Bu boyutlar bilinç, bilgi, tutum, beceri ve katılım olarak karakterize edilir (Dımışlı ve Ünal, 1999).

Sürdürülebilir bir yaşam için toplumun en önemli görevi, geleceğimiz olan çocukları çevrenin değerini bilmesi, korumak için önlemler alması ve bu yönde olumlu tutumlar geliştirmesini destekleyerek bu becerileri onlara kazandırmaktır. Gelecek yaşamımız için çevre eğitimi tüm insanlık için hayati önem taşımaktadır. Çevre eğitimi sadece yapılması gerek davranış ya da kurallar bütünü değildir. Bu bir yaşam şekli, düşünme tarzı ve hayata bakış açımızdır (Davis, 1998). Çevre eğitimi ile insanların ekolojik dengeyi kavramaları, bu denge içindeki rollerini bilmeleri, yaşadığımız gezegenin bir parçası olarak uyum içinde nasıl yaşamamız gerektiğini, bu doğrultuda sorumlu ve etkin bir katılım için gerekli becerileri edinmemiz önemli amaçlardandır (Erol ve Gezer, 2006).

Çevre eğitiminin dört temel amacı vardır:

Bilgi kazandırma: Bireylerin çevre ile ilgili temel kavramları ve sorunları öğrenmelerini sağlamak.

Farkındalık oluşturma: Çevre sorunlarına yönelik farkındalık geliştirme ve bu sorunların küresel etkilerini anlama.

Sorumluluk bilinci kazandırma: Çevreye karşı sorumluluk duygusu geliştirme.

Çözüm önerileri sunma: Bireylerin çevresel sorunlara çözüm yolları bulmaları ve çevreye zarar vermeden sürdürülebilir bir yaşam tarzı benimsemeleri için gerekli becerileri kazandırma (UNESCO, 1978).

Çevre eğitimi, bireylerde çevresel farkındalık, sorumluluk ve sürdürülebilir yaşam bilinci oluşturmayı hedefleyen bir süreçtir (UNESCO, 1978). Uluslararası Doğa Koruma Birliği (IUCN) ve

Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) gibi kuruluşlar, çevre eğitiminin her yaş grubuna yönelik olması gerektiğini vurgular (Tilbury, 1995). Bu eğitim, bireyleri çevresel sorunlara çözüm üretme konusunda bilinçlendirirken, sürdürülebilir kalkınma hedeflerini destekler.

Brundtland Raporu'nda (WCED, 1987) tanımlandığı üzere sürdürülebilirlik, bugünkü ihtiyaçları karşılarken gelecek nesillerin ihtiyaçlarını tehlikeye atmama anlayışına dayanır. Çevre eğitimi, bu anlayışı bireylere kazandırarak doğaya duyarlı bireyler yetiştirmeyi ve çevre politikalarının gelişimine katkı sağlamayı amaçlar. Küresel projeler, öğrencilere çevreyle ilgili pratik deneyimler sunarak bu sürece katkıda bulunur (European Commission, 2018).

Pedagojik yöntemler açısından çevre eğitimi, disiplinler arası bir yaklaşımı benimser. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Teorisi'ne göre, somut deneyimlerle desteklenen çevre eğitimi, çocukların çevreyi anlamalarını hızlandırır (Piaget, 1954). Uygulamalı etkinlikler, çocukların çevre sorunlarına doğrudan müdahil olmalarını sağlayarak eğitimi pekiştirir.

Günümüzde iklim değişikliği ve biyoçeşitlilik kaybı gibi sorunlar, çevre eğitiminin önemini artırmıştır. Eğitim müfredatlarına çevre bilincinin entegrasyonu, bireylerin çevre dostu davranışlar geliştirmesinde kritik bir rol oynar. Avrupa Birliği gibi uluslararası girişimler bu alanda sistematik adımlar atmaktadır (European Commission, 2018). Çevre eğitiminin yaygınlaşmasıyla, çevresel sorunlara duyarlı nesiller yetiştirmek mümkün olacaktır.

Küresel ısınma ve biyoçeşitlilik kaybı gibi çevresel zorluklar, daha fazla insanın bu konuda eğitilmesi gerektiğini ortaya koyuyor. Eğitim sistemlerinde çevre konularının daha fazla yer alması ve sürdürülebilirlik ilkelerinin ders programlarına entegre edilmesiyle, gelecekte daha çevre dostu nesiller yetiştirilmesi mümkün olacaktır.

Çevre eğitiminin, herhangi bir eğitim biçimine benzer şekilde, küçük yaşlardan itibaren çocuklara aşılması zorunludur. Bir çocuğun daha sonraki aşamalarda edindiği yetkinlikler, yaşamlarındaki çeşitli olaylara ve koşullara tepkilerini önemli ölçüde şekillendirir. Çevre eğitiminin daha sonraki bir aşamada ertelenebilecek veya tanıtılabilecek bir çaba olmadığını anlamak çok önemlidir; daha ziyade, kişinin yaşam deneyimleriyle iç içe kademeli bir ilerlemedir. Sonuç olarak, yetişkinlerin, ağaçlara, çiçeklere ve bitkilere değer vermenin önemini, kaynaklarımızın sınırlı doğasını ve bunları sorumlu ve sürdürülebilir bir şekilde kullanmanın gerekliliğini vurgulayarak çocuklara canlı organizmalarla etkileşime girmenin uygun yollarını erken göstermede örnek olarak hizmet etmeleri esastır. Etkili ve verimli bir çevre eğitimi hem okul içi hem okul dışı programların birbirini desteklemesi ve tamamlamasıyla gerçekleşir. Doğru ve anlamlı bir çevre eğitimi programı çocukların çevreyle iç içe, düzenli olarak okul dışında bulunmaları gerekmektedir. Bireyler ekosistemin işleyişi ve insanların bu sisteme olumlu ve olumsuz etkilerini fark ettikçe, kendilerini daha sorumlu hissetmektedirler. Doğal çevrenin önemi onunla etkileşim halindeyken öğrenilir. Tüm bunların ışığında çevre eğitimi doğanın içinde birebir olduğunda tabiata ilginin artması, onunla empati kurulması açısından son derece önemli sayılmaktadır (Atasoy, 2006; Kuru ve Plamberg, 2001; Ozaner, 2004).

Çevre eğitimi, çocukların erken yaşlardan itibaren çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayan hayati bir süreçtir. Özellikle okul öncesi dönem ve ilkokul yılları, bireylerin temel değerleri, tutumları ve alışkanlıkları kazandığı kritik evrelerdir. Bu nedenle çevre bilinci kazandırmak için erken yaşlardan itibaren çevre eğitimi verilmesi büyük önem taşır. Çocukların doğayla kurdukları bağ, sürdürülebilir yaşam biçimleri geliştirmeleri ve çevreyi koruma sorumluluğu edinmeleri açısından gelecekteki davranışlarını şekillendirir.

Okul öncesi dönemde çevre eğitimi, çocukların doğayı tanımaları, sevmeleri ve doğanın bir parçası olduklarını fark etmelerini sağlamaya yönelik etkinliklerle desteklenir. Bu dönemde yapılan etkinlikler daha çok gözlem, keşfetme ve deneyimleme üzerine kuruludur. Örneğin, fidan dikme, bitki ve hayvanları tanıma gibi faaliyetlerle çocukların doğaya olan ilgisi artırılır. Bu yaş grubunda çevre eğitimi, soyut kavramlar yerine somut deneyimlere dayalı olarak yapılır ve çocukların çevreyle ilgili olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olur.

İlkokul seviyesine gelindiğinde ise çevre eğitimi daha sistematik ve geniş kapsamlı hale gelir. Bu dönemde çocuklar, çevre sorunları ve sürdürülebilirlik gibi konularda daha fazla bilgi edinirler. Eğitim müfredatına entegre edilen çevre konuları, doğanın korunması, geri dönüşüm, enerji tasarrufu ve iklim değişikliği gibi başlıklar altında ele alınır. Bu süreçte çocukların, yalnızca çevresel bilgilere sahip olmaları değil, aynı zamanda bu bilgileri günlük yaşamlarına uygulamaları da hedeflenir.

Erken çocukluk döneminde verilen çevre eğitimi, çocukların ilerleyen yaşamlarında doğa dostu bireyler olarak yetişmelerine temel oluşturur. Bu süreçte, eğitimciler ve ebeveynlerin rolü, çocuklara çevreyle ilgili olumlu davranışlar kazandırmak ve onlara örnek teşkil edecek şekilde davranmak açısından kritiktir.

Çevre eğitiminin okullarda kazandırılması, çocukların günlük yaşamlarında önemli ve olumlu etkiler yaratır. Bu eğitim sayesinde çocuklar, doğayla daha bilinçli bir ilişki kurarak çevresel farkındalık geliştirir ve bu farkındalık, yaşam tarzlarını sürdürülebilir ve sorumlu bir şekilde dönüştürmelerine yardımcı olur (UNESCO, 1978; Tilbury, 1995). Aşağıda çevre eğitiminin çocukların günlük yaşamlarındaki etkilerini özetliyorum:

- Çevreye Karşı Sorumluluk Gelişir
- Sürdürülebilir Alışkanlıklar Geliştirir
- Doğaya Karşı Saygı Gelişir
- Problem Çözme Becerileri Gelişir
- Toplumsal Bilinç ve Katılım Artar
- Sağlıklı Yaşam Tarzını Benimsenler

Çevre eğitimi çocukların günlük yaşamlarını daha bilinçli, sorumlu ve doğa dostu bireyler olarak şekillendirir. Kazandıkları bu alışkanlıklar, onların sadece bireysel yaşamlarını değil, toplumun geneline katkı sağlayacak davranışlar geliştirmelerini sağlar. Bu tür bir eğitim, sürdürülebilir bir gelecek inşa etme yolunda atılan en önemli adımlardan biridir.

Üniversite düzeyinde çevre eğitimi, öğrencilere küresel ve yerel çevre sorunlarına karşı duyarlı, çevre politikalarına hâkim ve sürdürülebilir çözümler üretebilen bireyler olma yolunda bilgi ve beceriler kazandırmayı hedeflemelidir. Bu süreç, teori ve pratiği birleştiren, öğrencilere çevre sorunlarını ele alma konusunda liderlik becerileri kazandıran bütüncül bir eğitim olmalıdır.

Araştırmanın problem cümlesi: Sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının fen etkinliklerinde, cinsiyet, sınıf düzeyi, anabilim dalı gibi değişkenlere göre çevre eğitimi tutumlarında anlamlı bir farklılık var mı?

Amaç: Bu çalışmanın amacı, sınıf ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çevre eğitimi tutum düzeylerini belirlemektir. Bu bağlamda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çevre ölçeği tutum ölçeği boyutları ile sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Çevre ölçeği tutum ölçeği boyutları ile sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Çevre ölçeği tutum ölçeği boyutları ile sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının anabilim dalı değişkeni arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Çevre ölçeği tutum ölçeği boyutları ile sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çevre ile ilgili projede yer alma değişkeni arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Çevre ölçeği tutum ölçeği boyutları ile sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına çözüm geliştirme değişkeni arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma yönteminin genel özelliklerine yer verilmektedir. Araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örneklemini, veri toplama araçları ve verilerin analizi gibi açıklamalar yer almaktadır.

Araştırma Modeli/Deseni

Bu çalışmada, nicel yöntemler arasında yer alan tarama modeli kullanılmıştır. Özellikle ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Genel tarama modelinde, bir evrende genel bir yargıya ulaşmak için evrenin tamamı veya belirli bir örneklem üzerinde tarama yapılır. İlişkisel tarama modeli ise, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlar. Bu modelde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve değişim varsa bunun nasıl gerçekleştiği incelenir (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 Akademik Yılı Bahar Dönemi'nde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi oluştururken, örneklemini Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalları'ndaki 460 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 1

Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	378	80,2
Erkek	82	17,8
Toplam	460	100,0

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının %80,2'si (378) kadın, %17,8'i (82) erkek olarak saptanmıştır. Bu sonuç, katılımcıların çoğunluğunu kadın öğretmen adaylarının oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 2

Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	f	%
1. Sınıf	97	21,1
2. Sınıf	128	27,8
3. Sınıf	123	26,7
4. Sınıf	112	24,3
Toplam	460	100,0

Tablo 2'ye göre, araştırmaya katılan sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çoğunluğunu %27,8 (128) ile 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların %21,1 (97) 1. sınıf, %26,7 (123) 3. sınıf ve %24,3 (112) 4. sınıf öğrencisidir.

Tablo 3

Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Anabilim Dalına Göre Dağılımı

Anabilim Dalı	f	%
Okul Öncesi Öğretmenliği	238	51,7
Sınıf Öğretmenliği	222	48,3
Toplam	460	100,0

Tablo 3'e göre, araştırmaya katılan sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının %51,7'si (238) okul öncesi öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Katılımcıların %48,3'ü (222) ise sınıf öğretmeni adaylarıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Artun ve Özsevgeç (2013) tarafından hazırlanan Çevre Eğitimi Tutum Ölçeğinden yararlanılmıştır.

Çevre Eğitimi Tutum Ölçeği: Bu çalışmada, çevreye yönelik tutumların değişimini ölçmek amacıyla "Çevre Eğitimi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, 2013 yılında Artun ve Özsevgeç tarafından geliştirilmiştir. Toplamda 27 maddeden oluşan bu ölçek, beş farklı alt boyutu kapsamaktadır. Ölçekte yer alan maddelerden 12'si olumsuz tutumları, 15'i ise olumlu tutumları değerlendirmektedir. Beşli Likert tipi derecelendirme sistemi ile oluşturulmuş olup, olumsuz maddeler ters puanlanmıştır. "Kesinlikle katılmıyorum" ifadesi bir puan alırken, "Kesinlikle katılıyorum" ifadesi beş puanla değerlendirilmiştir.

Tablo 4' de çevre eğitimi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4

Çevre Eğitimi Tutum Ölçeğine İlişkin Frekans, Güvenilirlik Testi Sonucu

	Ort.	Min.	Max.	ss	Cronbach's Alpha
Çevreyi Koruma	46,03	10	50	5,05	0,816
Çevre Atıkları	39,34	9	45	4,44	0,834
Çevre Sorunları	17,42	4	20	2,39	0,817
Çevre Olayları	7,83	3	10	1,72	0,798
İnsan Faktörleri	9,47	2	10	1,07	0,878
Toplam	120,09	29	135	12,11	0,893

Tablo 4 incelendiğinde, Çevre Eğitimi Tutum Ölçeği alt boyutlarının sonuçları şu şekildedir: Çevreyi Koruma alt boyutunda, değerler 10-50 arasında değişmekte olup, ortalama $46,03 \pm 5,05$ ve 0,816 iç tutarlılık katsayısı ile yüksek düzeyde güvenilirlik gösterilmektedir. Çevre Atıkları alt boyutu 9-45 değer aralığında, $39,34 \pm 4,44$ ortalama ve 0,834 iç tutarlılık katsayısı ile güvenilirlik derecesi yüksektir. Çevre Sorunları alt boyutunda, değerler 4-20 arasında değişirken, ortalama $17,42 \pm 2,39$ ve 0,817 iç tutarlılık katsayısı ile yüksek güvenilirlik tespit edilmiştir. Çevre Olayları alt boyutunda, 3-10 değer aralığında $7,83 \pm 1,72$ ortalama ve 0,798 iç tutarlılık katsayısı gözlemlenmiş, güvenilirlik yine yüksek seviyede çıkmıştır. İnsan Faktörleri alt boyutunda ise, 2-10 aralığındaki değerler ortalama $9,47 \pm 1,07$ ve 0,878 iç tutarlılık katsayısı ile yüksek güvenilirliği işaret etmektedir. Son olarak, Çevre Eğitimi Tutum Ölçeği toplamda 29-135 değer aralığında, $120,09 \pm 2,11$ ortalama ve 0,893 iç tutarlılık katsayısı ile oldukça güvenilir bir ölçek olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada, nicel verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarından elde edilen veriler, SPSS programına girilmiş ve analiz işlemi bu program aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel testleri belirlemek amacıyla, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sonucunda, araştırma verilerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiş ve bu nedenle nonparametrik testler olan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 5

ÇTÖ Alt Faktörlerinin Normallik Testi Sonucu

	Kolmogorov-Smirnov ^a	df	Sig.
	Statistic		
Çevreyi Koruma	0,215	458	0,000
Çevre Atıkları	0,168	458	0,000

Çevre Sorunları	0,198	458	0,000
Çevre Olayları	0,160	458	0,000
İnsan Faktörleri	0,370	458	0,000
Toplam	0,161	458	0,000

Tablo 5 incelendiğinde birim sayısı nedeniyle Kolmogorov-Smirnov test istatistiği dikkate alınarak, Ölçek düzeylerinin normal dağılımdan gelmediği görülmektedir($p<0,05$).

Araştırma Etiği

Araştırmanın yapılması için ilk olarak etik kurulu onayı için başvurulmuş ve üniversitenin eğitim bilimleri enstitüsünden onay alınmıştır. Nicel araştırma veri toplama aracı için ise ölçek sahibi araştırmacılardan e posta yolu ile izin alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma doğrultusunda elde edilen istatistik işlemlerin nicel bulguları yer almaktadır.

Araştırmanın birinci amacı olan Okul Öncesi ve Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının çevre ölçeği tutum ölçeği boyutları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplara uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Cinsiyet ile Çevre Tutum Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Cinsiyet		Mann Whitney U Testi	
		Ort.	ss	z	p
Çevreyi Koruma	Kadın	46,32	4,69	-2,089	0,037*
	Erkek	44,72	6,29		
Çevre Atıkları	Kadın	39,47	4,48	-1,817	0,069
	Erkek	38,73	4,22		
Çevre Sorunları	Kadın	17,52	2,34	-2,24	0,025*
	Erkek	16,91	2,53		
Çevre Olayları	Kadın	7,86	1,70	-0,732	0,464
	Erkek	7,68	1,80		
İnsan Faktörleri	Kadın	9,51	1,04	-2,178	0,029*
	Erkek	9,28	1,21		
Toplam	Kadın	120,69	11,75	-2,458	0,014*
	Erkek	117,33	13,41		

* $p<0,05$

Tablo 6'da yer alan verilere göre, sınıf eğitimi ve okul öncesi öğretmen adaylarının çevreyi koruma düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Kadın öğretmen adaylarının çevreyi koruma düzeyleri, erkeklere kıyasla belirgin şekilde daha yüksektir. Aynı şekilde, çevre sorunları düzeyleri açısından da cinsiyetler arasında anlamlı bir fark mevcuttur ($p<0,05$), ve kadın öğretmen adaylarının bu konudaki farkındalıkları erkeklere göre daha yüksektir. İnsan faktörleri açısından da yine cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0,05$); kadın öğretmenlerin insan faktörlerine ilişkin duyarlılıkları erkeklere oranla anlamlı düzeyde fazladır. Çevre eğitimi tutum ölçeğinin toplam puanları incelendiğinde de cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olduğu, kadın öğretmenlerin tutumlarının erkeklerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir ($p<0,05$). Öte yandan, çevre atıkları ve çevre olayları düzeyleri açısından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile Çevre Eğitimi Tutum Ölçeği boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları şu şekilde özetlenmiştir:

Tablo 7

Sınıf Düzeyi ile Çevre Tutum Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Sınıf	Kruskal Wallis H Testi				Fark**
		Ort.	ss	H	p	
Çevreyi Koruma	1. sınıf	45,87	4,32	2,059	0,56	-
	2. sınıf	45,95	6,04			
	3. sınıf	46,12	5,15			
	4. sınıf	46,17	4,26			
Çevre Atıkları	1. sınıf	39,15	3,75	4,555	0,207	-
	2. sınıf	39,58	5,23			
	3. sınıf	38,98	4,60			
	4. sınıf	39,61	3,83			
Çevre Sorunları	1. sınıf	17,35	2,26	1,429	0,699	-
	2. sınıf	17,44	2,73			
	3. sınıf	17,55	2,14			
	4. sınıf	17,29	2,34			
Çevre Olayları	1. sınıf	8,01	1,72	3,425	0,331	-
	2. sınıf	7,80	1,88			
	3. sınıf	7,89	1,63			
	4. sınıf	7,63	1,61			
İnsan Faktörleri	1. sınıf	9,54	0,78	4,197	0,241	-
	2. sınıf	9,51	1,22			
	3. sınıf	9,33	1,21			
	4. sınıf	9,53	0,96			
Toplam	1. sınıf	119,92	10,28	2,258	0,521	-
	2. sınıf	120,27	14,51			
	3. sınıf	119,84	12,20			
	4. sınıf	120,31	10,51			

Tablo 7'ye bakıldığında, sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çevreyi koruma, çevre atıkları, çevre sorunları, çevre olayları, insan faktörleri ve çevre eğitimi tutum düzeyleri açısından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının anabilim dalları ile çevre eğitimi tutum ölçeği boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan Mann Whitney U Testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8

Anabilim Dalı ile Çevre Tutum Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Anabilim Dalı		Mann Whitney U Testi	
		Ort.	ss	z	p
Çevreyi Koruma	Okul Öncesi Öğretmenliği	46,26	4,63	-1,542	0,123
	Sınıf Öğretmenliği	45,78	5,46		
Çevre Atıkları	Okul Öncesi Öğretmenliği	39,48	4,12	-0,591	0,555
	Sınıf Öğretmenliği	39,18	4,76		
Çevre Sorunları	Okul Öncesi Öğretmenliği	17,49	2,36	-0,975	0,329
	Sınıf Öğretmenliği	17,34	2,42		
Çevre Olayları	Okul Öncesi Öğretmenliği	7,82	1,75	-0,048	0,962
	Sınıf Öğretmenliği	7,84	1,68		
İnsan Faktörleri	Okul Öncesi Öğretmenliği	9,51	1,01	-0,784	0,433
	Sınıf Öğretmenliği	9,43	1,14		
Toplam	Okul Öncesi Öğretmenliği	120,56	11,28	-1,374	0,169
	Sınıf Öğretmenliği	119,58	12,96		

Tablo 8'de yer alan bulgulara göre, sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çevreyi koruma, çevre atıkları, çevre sorunları, çevre olayları, insan faktörleri ve çevre eğitimi tutum düzeyleri açısından bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının, çevre eğitimi veya çevre ile ilgili bir projede yer alma durumları ile çevre eğitimi tutum ölçeği boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları şu şekildedir:

Tablo 9

Çevre Eğitimi ile İlgili Projede Yer Alma Durumu İle Çevre Tutum Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Çevre Proje Yer Alma		Mann Whitney U Testi	
		Ort.	ss	z	p
Çevreyi Koruma	Evet	46,33	4,53	-0,526	0,599
	Hayır	46,02	5,08		
Çevre Atıkları	Evet	40,50	3,36	-1,269	0,204
	Hayır	39,27	4,49		
Çevre Sorunları	Evet	18,29	1,78	-2,051	0,040*
	Hayır	17,37	2,41		
Çevre Olayları	Evet	7,67	1,95	-0,31	0,756
	Hayır	7,83	1,70		
İnsan Faktörleri	Evet	9,79	0,51	-1,696	0,09
	Hayır	9,45	1,09		
Toplam	Evet	122,58	9,41	-1,366	0,172
	Hayır	119,95	12,24		

* $p<0,05$

Tablo 9'da yer alan verilere göre, sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çevreyi koruma, çevre atıkları, çevre olayları, insan faktörleri ve çevre eğitimi tutum düzeyleri açısından, çevre projelerine katılım durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($p>0,05$). Ancak, çevre sorunları düzeylerinde, çevre projelerine katılma durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p<0,05$). Daha önce çevre projelerinde yer alan öğretmen adaylarının, çevre sorunlarına yönelik tutum düzeylerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının, çevre sorunlarına yönelik çözüm önerisi geliştirme isteği ile çevre eğitimi tutum ölçeği boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları aşağıda sunulmuştur:

Tablo 10

Çevre Sorunlarına Çözüm Geliştirme ile Çevre Tutum Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Çevre Çözüm Geliştirmeyi İsteme		Mann Whitney U Testi	
		Ort.	ss	z	p
Çevreyi Koruma	Evet	46,37	4,78	-3,872	0,001*
	Hayır	43,98	6,06		
Çevre Atıkları	Evet	39,68	4,21	-3,498	0,001*
	Hayır	37,25	5,23		
Çevre Sorunları	Evet	17,50	2,33	-1,65	0,099
	Hayır	16,88	2,65		
Çevre Olayları	Evet	7,93	1,72	-3,254	0,001*
	Hayır	7,22	1,57		
İnsan Faktörleri	Evet	9,52	1,08	-3,71	0,001*
	Hayır	9,18	0,97		
Toplam	Evet	121,01	11,63	-4,198	0,001*
	Hayır	114,51	13,52		

* $p<0,05$

Tablo 10'da yer alan bulgulara göre, sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çevreyi koruma, çevre atıkları, çevre olayları, insan faktörleri ve çevre eğitimi tutum düzeyleri açısından, çevre çözüm geliştirmeyi isteme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Çevre çözümü geliştirmeyi isteyen öğretmen adaylarının bu düzeylerinin, istemeyenlere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, çevre sorunları açısından çevre çözüm geliştirme isteği ile ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının çevre eğitimi tutumlarını ve bu tutumların cinsiyet, sınıf düzeyi, anabilim dalı ve çevre projelerine katılım gibi çeşitli değişkenler açısından nasıl farklılaştığını incelemiştir. Araştırmanın bulguları, çevre eğitimi tutumlarının bazı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, çevre eğitiminin öğretmen adaylarının farkındalık, bilgi ve çevre sorunlarına çözüm geliştirme kapasitelerini nasıl etkilediğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizler, kadın öğretmen adaylarının çevreyi koruma, çevre sorunları ve insan faktörleri gibi alt boyutlarda erkek adaylara göre daha yüksek tutumlar sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu bulgu, literatürdeki birçok çalışmayla tutarlıdır. Örneğin, Tuncer ve ark. (2009) kadınların çevresel konulara karşı daha duyarlı olduklarını ve çevreyi koruma tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Zelezny, Chua ve Aldrich (2000) farklı kültürlerde yapılan çalışmalarda da kadınların çevreye yönelik tutumlarının erkeklere kıyasla daha olumlu olduğunu göstermiştir. Bu farkın altında yatan sebepler arasında kadınların sosyal olarak daha fazla sorumluluk hissetmeleri ve doğayı koruma konusunda daha fazla bilinç geliştirmeleri gösterilebilir.

Araştırmamızda kadın öğretmen adaylarının çevreyi koruma düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaştık. Bu bulguyu anlamlandırmak için toplumsal roller, empati, sosyalizasyon ve eğitim gibi faktörler üzerinde durulabilir. Örneğin, kadınların toplumsal rolleri gereği daha fazla sosyal sorumluluk üstlenmeleri ve aile içindeki bakım rollerinin çevresel farkındalıklarını artırdığı (Tuncer, Tekkaya ve Sungur, 2009) yönündeki bulgular, araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Ayrıca, empati ve şefkat duygularının sosyalizasyon sürecinde kadınlarda daha güçlü gelişmesi (Zelezny, Chua ve Aldrich, 2000), çevresel duyarlılığın temelini oluşturabilir. Araştırmamızda gözlemlenen kadınların çevresel tutumlarının daha güçlü olması, bu empatik yapının çevresel sorunlara yönelik farkındalığı artırdığı savını doğrular niteliktedir.

Kadınların çevresel aktivizme katılım oranlarının erkeklere göre daha yüksek olması (Ballantyne ve Packer, 2005) da dikkate alınması gereken bir faktördür. Araştırmamızda, kadın öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik bireysel çözüm arayışlarında ve gönüllülük faaliyetlerinde daha aktif oldukları gözlenmiştir. Bu bulgu, literatürdeki verilerle uyum göstermektedir.

Araştırmamızda elde edilen bir diğer önemli sonuç, kadın öğretmen adaylarının eğitim programlarından daha fazla etkilenmesidir. Çevre eğitimi derslerinde daha fazla katılım göstermeleri ve çevre sorunlarına yönelik projelerde daha aktif rol almaları, bu grubun çevresel bilincinin yüksek olmasına katkı sağlamıştır. Bu durum, kadınların eğitim süreçlerinde çevre sorunlarına yönelik ilgilerinin erkeklere oranla daha fazla olduğunu gösteren Şeker (2009) ve Ozaner (2004) gibi çalışmalarla da örtüşmektedir.

Kadın öğretmen adaylarının çevreyi koruma düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olmasının nedenleri, toplumsal roller, empati, eğitimdeki ilgi farklılıkları ve çevresel sorunlara yönelik

farkındalık gibi çok boyutlu etkenlerden kaynaklanabilir. Kadınların çevreye karşı gösterdikleri bu yüksek hassasiyet, eğitim programlarının ve çevre bilincinin güçlendirilmesi için önemli bir fırsat olarak değerlendirilmelidir.

Bu bulgular ayrıca, kadınların çevre eğitimi süreçlerinde daha etkin rol oynamaları gerektiğini de vurgulamaktadır. Çevre eğitimi programlarında, kadınların bu güçlü yönlerinin desteklenmesi ve erkek öğretmen adaylarının çevresel duyarlılıklarını artıracak etkinliklerin yer alması faydalı olabilir. Şahin ve Erkal (2010), öğretmen adaylarının çevresel farkındalığını artırmaya yönelik uygulamalı eğitimlerin, cinsiyet fark etmeksizin, tüm bireylerde daha yüksek çevresel duyarlılık ve sorumluluk geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, çevre eğitimi programları hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının çevresel sorumluluk bilincini artırmaya yönelik tasarlanmalıdır.

Çevresel projelere katılım açısından elde edilen bulgular da literatürle paralellik göstermektedir. Araştırmanın bulgularına göre, daha önce çevre projelerinde yer almış öğretmen adaylarının, çevre sorunlarına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, çevresel projelerin öğretmen adayları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Şeker (2009) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiş, çevre projelerine katılan öğrencilerin çevresel farkındalıklarının önemli ölçüde arttığı bulunmuştur. Bu tür projeler, bireylerin sadece bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda çevresel sorunlara karşı eyleme geçme isteğini de artırmaktadır. Ballantyne ve Packer (2005), çevre eğitiminin sadece sınıf içi teorik bilgilerle sınırlı kalmaması gerektiğini, uygulamalı ve deneyime dayalı etkinliklerin bireylerin çevreye yönelik tutumlarını güçlendirdiğini vurgulamaktadır.

Çevre projelerine katılımın etkileri sadece çevre farkındalığı ile sınırlı kalmamakta, aynı zamanda bireylerin çevre sorunlarına yönelik çözüm önerileri geliştirme yeteneklerini de artırmaktadır. Bu bağlamda, araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun çevre sorunlarına yönelik çözüm geliştirme isteği taşıdığını göstermiştir. Bu bulgu, çevre eğitimi programlarının çözüm odaklı düşünme becerilerini desteklemesi gerektiğine işaret etmektedir. Palmer (1998), çevre eğitiminin amacının sadece çevre sorunlarına dair farkındalık yaratmak olmadığını, aynı zamanda bireylerin bu sorunlara yönelik çözümler üretme kapasitesini geliştirmek olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, çevre eğitimi müfredatları, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik aktif öğrenme stratejilerini içermelidir.

Bununla birlikte, öğretmen adaylarının çevre sorunları alt boyutunda tarafsız bir tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu durum, adayların çevre sorunlarına dair yeterli bilgiye sahip olmamaları ya da bu konuda eyleme geçme konusunda tereddüt yaşamalarıyla açıklanabilir. Kollmuss ve Agyeman (2002), bireylerin çevreye yönelik farkındalıkları ile bu farkındalıklarını davranışa dönüştürme oranları arasında bir boşluk olduğunu ve çevre bilinci ile çevresel eylemler arasında her zaman doğrudan bir ilişki kurulmadığını belirtmiştir. Bu bulgu, çevre eğitiminin yalnızca bilgi verme ile sınırlı kalmaması gerektiğini, aynı zamanda bireyleri çevresel eyleme geçirme konusunda motive edecek stratejiler içermesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, sınıf düzeyi ve anabilim dalı gibi değişkenlerin çevre eğitimi tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmamasıdır. Bu durum, öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ya da bölüm fark etmeksizin benzer çevresel tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, çevre eğitiminin tüm eğitim kademelerinde eşit bir şekilde verilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Erten (2005) tarafından yapılan bir çalışmada da çevre eğitiminin her yaş grubuna hitap edecek şekilde yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Özellikle erken yaşlarda başlatılan çevre eğitimi, bireylerin gelecekteki çevre tutumlarını daha olumlu yönde şekillendirebilir.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının çevre eğitimi tutumlarını ve bu tutumların çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılaştığını incelemiştir. Sonuçlar, çevre eğitimi programlarının öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini ve bu tutumların cinsiyet, çevresel projelere katılım ve çözüm geliştirme isteği gibi faktörlere bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, çevre eğitimi programları, öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı

daha duyarlı olmalarını ve bu sorunlara yönelik çözümler geliştirmelerini teşvik edecek şekilde yapılandırılmalıdır.

Uygulamalı çevre projeleri ve deneyime dayalı öğrenme, öğretmen adaylarının çevre bilincini artırmanın etkili yollarından biri olarak öne çıkmaktadır. Eğitim programlarına daha fazla uygulamalı etkinliklerin dahil edilmesi, çevresel farkındalığı artırabilir ve adayların bu konularda eyleme geçme isteğini güçlendirebilir. Ayrıca, kadın öğretmen adaylarının çevre konularında sergiledikleri yüksek duyarlılık dikkate alınarak, erkek öğretmen adaylarının da bu konudaki farkındalıklarını artırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Sonuç olarak; eğitim fakültesi öğrencileri, çevre eğitimi konusunda oldukça büyük bir potansiyele sahiptirler. Geliştirdikleri projeler, araştırmalar ve uygulamalar aracılığıyla sadece okullarda değil, toplum genelinde çevre bilinci yaratabilirler. Çevre eğitimi konusundaki farkındalığı artırmak ve sürdürülebilir bir gelecek için bilinçli nesiller yetiştirmek, öğretmen adaylarının hem bugünün hem de geleceğin toplumunu etkileme gücünü ortaya koyar.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmacılar bu çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Teşekkür ve/veya Açıklama: Bu çalışmayı yaparken bana destek veren sayın hocam Prof. Dr. Çavuş Şahin Hocam'a teşekkürü borç bilirim. Bu çalışma "Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Fen Etkinliklerinde Çevre Eğitimi Farkındalık Durumlarının İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Ada, S. (2003). Halk eğitim merkezlerindeki kurslara katılan bayan kursiyerlerin çevre ve insan sağlığı ile ilgili uygulamalarının saptanması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 17, 1-12.
- Ardoin, N. M. (2009). Sense of place and environmental behavior at an ecoregional scale. A Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of Yale University in Candidacy for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim çocuk doğa etkileşimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Ballantyne, R. and Packer, J. (2005). Promoting sustainable environmental practices: the role of applied environmental education. *Environmental Education Research*, 11(2).
- Convention on Biological Diversity (CBD). (2020). Global Biodiversity Outlook 5.
- Davis, J. (1998). Young children, environmental education, and the future. *Early Childhood Education Journal*, 26(2), 117-123.
- Dikmen, S. (1993). *İlköğretim kurumlarında çevre için eğitim, çevre eğitimi*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Erol, G. H. ve Gezer, K. (2006). Prospective of elementary school teachers' attitudes toward environment and environmental problems. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 65- 77.

- Erten, S. (2005). The need for environmental education in every age group. *Journal of Environmental Education and Science*, 5(3), 115-122.
- European Commission (2018). *Environmental education in EU policies: building a sustainable future*. Brussels: EU Publications.
- European Commission. (2020). Circular economy action plan.
- Fisman, L. (2005). The effects of local learning on environmental awareness in children: an empirical investigation. *The Journal of Environmental Education*, 36(3), 39-50.
- Greenpeace. (2022). Youth activism for environmental justice.
- Güler, T. (2007). Yaygın eğitimde çevre eğitimi. İçinde *Çevre Eğitimi*, Türkiye Çevre Vakfı Yayını No: 178, Ankara, 99-116.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2021). *Climate change 2021: the physical science basis*. Cambridge University Press.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kollmuss, A. and Agyeman, J. (2002). Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239-260.
- Ozoner, F. S. (2004). Türkiye’de okul dışı çevre eğitimi ne durumda ve neler yapılmalı? V. Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi, 5-8 Ekim 2004, Taksim International Abant Palace, Abant İzzet Baysal Üniversitesi & Biyologlar Derneği, Abant-Bolu.
- Palmberg, I. E. ve Kuru, J. (2001). *Children and nature*. ATEE 26th Annual Conference: RDC 17: Environmental Education.
- Palmer, J. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress*. Routledge.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- SEI. (2019). The role of environmental policy in sustainable development.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education: re-visioning learning and change*. Green Books.
- Şahin, N. and Erkal, S. (2010). The effects of applied education on environmental awareness: a focus on gender differences. *Journal of Environmental Education*, 41(1).
- Şeker, S. (2009). Adnan Menderes Üniversitesi’nin farklı akademik alanlarında öğrenim gören ilk ve son sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları ve duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 125-136.
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.
- Tuncer, G., Tekkaya, C., and Sungur, S. (2009). Environmental sensitivity and attitudes toward environmental problems: the role of gender and environmental education. *Environmental Education Research*, 15(2), 181-195.

UNEP. (2020). Environmental rule of law: first global report.

UNESCO, (1978). Tbilisi declaration: final report of the intergovernmental conference on environmental education (Paris: UNESCO).

UNESCO, (2019). Education for sustainable development: a roadmap.

United Nations. (2015). Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development.

Ünal, S. ve Dımışlı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17).

WCED (World Commission on Environment and Development) (1987). Our common future (Brundtland Report). Oxford University Press.

WWF. (2021). Leadership and environmental advocacy: a guide for young leaders.

Zelezny, L. C., Chua, P. and Aldrich, C. (2000). A critical review of the influence of gender on environmental attitudes. *Journal of Social Issues*, 56(3), 443-457.

Extended Abstract

Introduction

The environment, which hosts all living and inanimate beings, is an indispensable part of human life. There is a continuous interaction between the environment and the human. In the universe where we live our lives resulting from this interaction, the fact that individuals use nature for their own interests according to their own wishes leads to the proliferation of environmental problems (Ada, 2003). In order to prevent these problems from occurring, an understanding and awareness of environmental education should be established in all educational levels starting from early childhood.

The purpose of this research is to answer the question “Is there a significant difference in environmental education attitudes of Primary and preschool education teacher candidates according to variables such as, gender, class level, branch of maternity etc.?”

Problem statement of this research is: “Is there a significant difference in environmental education attitudes of Primary and preschool education teacher candidates according to variables such as membership in an environmental NGO, class level, branch of anatience, service practice in science activities taking part in the project and develop suggestions in this regard?”

Primary education and preschool education are aimed at determining the environmental education attitude levels of teacher candidates. For this purpose, answers to the following questions were sought;

1. Is there a significant difference between environmental scale attitude scale dimensions and gender variable of classroom education and preschool education teacher candidates?
2. Is there a significant difference between the environmental scale attitude scale dimensions and the class level variable of classroom education and preschool education teacher candidates?
3. Is there a significant difference between the environmental scale attitude scale dimensions and the principal branch of the teacher candidates for classroom education and preschool education?
4. Is there a significant difference between the environmental scale attitude scale dimensions and the class education and preschool education teacher candidates' change in the project related to the environment?
5. Is there a significant difference between environmental scale attitude scale dimensions and class education and preschool education teacher candidates' variable in developing solutions to environmental problems?

Method

Quantitative research model was used in the research. From quantitative research patterns Scan model was used. Relational scanning model from scanning models is used. In the relational scanning model, whether the variables change together and If there is a change, how this happens is tried to be determined by the researchers (Karasar, 2011).

While the universe of the research is the 2021-2022 Academic Year Spring Period Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education, The sample group constitutes 460 primary and preschool teacher candidates who are students at the Department of Primary Education and the Department of Preschool Education.

The research took the advantage of the Environmental Education Attitude Scale prepared by Artun and Özsevbaşı (2013). The scale consists of 27 items and covers five sub-dimensions. 12 of the

items on the scale are negative and 15 are positive attitude items and the scale has the format of a five-level likert item.

The research used the SPSS package program to analyze quantitative data. Data collected from preschool and primary school teacher candidates were entered into the SPSS package program and analyzed.

Findings

There is a statistically significant difference between genders in terms of primary education and preschool education teacher candidates' levels of environmental protection. The levels of female teachers to protect the environment are significantly higher than male teachers. There is a statistically significant difference between genders in terms of environmental problems levels. Environmental problem levels of female teachers are significantly higher than male teachers. There is a statistically significant difference between genders in terms of human factor levels. Human factor levels of female teachers are significantly higher than male teachers. There is a statistically significant difference between genders in terms of environmental education attitude scale total levels. Environmental education attitude levels of female teachers are significantly higher than male teachers. There is no statistically significant difference between genders in terms of environmental waste and environmental events levels.

There is no statistically significant difference between grade levels in terms of Primary and preschool education teacher candidates' environmental protection, environmental waste, environmental problems, environmental events, human factors and environmental education attitude levels.

There is no statistically significant difference between the departments in terms of teacher candidates' environmental protection, environmental waste, environmental problems, environmental events, human factors and environmental education attitude levels.

There was no statistically significant difference in environmental protection, waste, events, human factors, and education attitude levels between primary and preschool teacher candidates who participated in environmental projects. However, those who participated in such projects had significantly higher levels of awareness regarding environmental problems.

Primary education and preschool education candidate teachers show statistically significant difference between the situations of environmental protection, environmental waste, environmental events wanting to develop environmental solutions as regards human factors and environmental education attitude levels. The levels of those who want to develop environmental solutions are significantly higher. There is no statistically significant difference between the situations of seeking environmental solution development in terms of environmental problems.

Conclusion, Discussion and Recommendations

When the relationship between the environmental education attitude levels of the teacher candidates participating in the research and gender is examined, female teacher candidates' environment protection, the attitude levels in the lower dimensions of environmental problems and human factors have been concluded higher than male teachers. In line with these results, it can be said that female teacher candidates are more sensitive to the environment. Considering the result of this research, it was concluded that female students' attitudes towards environmental problems were higher than male students.

When the obtained evidences were examined, there was no difference between the grade levels and the major branch and the scale sub-factors when looking at the environmental education attitude levels of preschool and classroom teacher candidates. In the context of these variables, it has been concluded that there is no change in environmental education attitudes when looking at the

environmental education attitude scale, environmental waste, cookie problems, environmental events and human factors sub-dimensions.

There is no significant difference between primary and preschool education teachers regarding environmental protection, waste, events, project participation, human factors, and environmental education attitudes. However, those who participated in environmental projects showed significantly higher awareness of environmental problems. This suggests that involvement in environmental projects increases sensitivity to environmental issues, highlighting the impact of active participation in shaping individuals' perspectives.

Şeker (2009) aimed to determine the attitudes and sensitivities of freshmen and seniors in various academic fields at Adnan Menderes University. The study found that students who had taken environmental courses scored higher on the environmental attitude scale than those who hadn't. Additionally, students who participated in applied environmental activities had higher scores than those who did not, supporting similar findings in previous research.

The study has resulted with a significant difference between Primary and preschool education teachers' environmental education attitude levels as regards environmental protection, environmental waste, human factors and the desire to develop environmental solutions. Vast majority of teacher candidates said 'yes' to the question 'Would you like to develop a solution proposal for environmental problems? ". In line with the results, it can be said that teacher candidates are willing to develop solutions for environmental problems, although their environmental attitude levels do not differ in many variables. There was no difference between the situation of wanting to develop a solution proposal for the environment in terms of environmental problems with the sub-size of environmental attitude scale. Teacher candidates can also be said to be neutral in the lower dimension of environmental problems.

İlkokul Öğrencilerinin Merhamet Değerine Sahiplik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Değerlendirmelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Süheybe KARATAŞ
Sakarya Üniversitesi
suheybe.sandikcioglu@ogr.sakarya.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-9657-5313

Rüştü YEŞİL
Sakarya Üniversitesi
ryesil@sakarya.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-8839-0431

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.1526508

Geliş Tarihi: 02.08.2024

Revize Tarihi: 29.11.2024

Kabul Tarihi: 30.11.2024

Atf Bilgisi

Karataş, S. ve Yeşil, R. (2024). İlkokul öğrencilerinin merhamet değerine sahiplik düzeylerine ilişkin öğretmen değerlendirmelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3), 981-999.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, bazı değişkenler açısından ilkökul öğrencilerinin merhamet değerine sahiplik düzeylerine ilişkin öğretmen değerlendirmelerini belirlemektir. Araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmış betimsel ve nicel bir çalışmadır. Araştırmanın katılımcılar Şanlıurfa ili merkez ilçeleri olan Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü ilçelerinde görev yapan 299 sınıf öğretmenidir. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “Merhamet Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0,966; Bartlett Testi değerleri ise $\chi^2=5992,493$ $sd=561$; $p<0,001$ 'dir. Açıklanan toplam varyans %46,597 ve Özdeğeri 15,843'tür. Veriler çevrim içi yolla ve Google Form yardımıyla toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde araştırmanın amaçları doğrultusunda aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, Anova, Scheffé ve korelasyon testi analizleri yapılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenler öğrencilerinin merhamet değerine sahiplik düzeyinin “iyi” düzeyde olduğunu belirttikleri; yapılan değerlendirmelerin öğretmenlerin cinsiyetine, mezun olunan fakülteye, değer eğitimi konulu eğitim alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşırken idari görev deneyimlerine, mesleki kıdemlerine, sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmenin mesleki kıdemi ile yaptıkları değerlendirmeler arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Merhamet değerine yönelik yurt içi ve yurt dışı araştırmalar kapsamında detaylı incelemeler yapılmıştır. Sonuçlar alanyazın eşliğinde tartışılarak hizmetiçi eğitim bağlamında öğretmenlere yönelik uygulamalı değer eğitimi kursları düzenlenmesi ve bu süreçte özellikle değerlerin yaşadığı bir eğitim atmosferinin nasıl oluşturulabileceği konusunda yeterlikler kazandırılmasına önem verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Merhamet değeri, değer eğitimi, ilkökul öğrencisi, sınıf öğretmeni.

Investigations of Teachers Evaluations on Primary School Students' Compassion Levels Based on Some Variables

ABSTRACT

The objective of the study is to determine the teachers' evaluations on primary school students' compassion level based on some factors. Thereby, the purpose is to obtain scientific data that can guide in taking measures for the problematic areas identified regarding the students' compassion value. The research has the characteristics of a descriptive and quantitative study that designed based on relational survey model, one of the general survey models. The study group consists of 299 primary school teachers working in Eyyübiye, Haliliye and Karaköprü which are the central districts of Şanlıurfa Province. The data was collected by way of “Personal Information Form” and “Compassion Scale” developed by the researchers. The KMO value of this study is 0.966; Bartlett Test Values are $\chi^2=5992.493$ $sd=561$; $p<0.001$. The explained total variation is %46.597 and the eigenvalue is 15.843. The data was collected via online and Google Forms. Arithmetic average, standard deviation, t test, Anova, Scheffé and Correlation test analyzes were performed with the collected data in line with the purpose of this research. As a result of the research, classroom teachers stated their students' compassion levels was at a “good” level. Conclusion, significant variation was observed depending on gender of teachers, the faculty of graduation, and the teachers' states of receiving training on “Value education”. On the other hand, no meaningful differentiation was observed depending on administrative duty experience, professional seniority, and class levels. The results were discussed in the light of the literature, and it was suggested that practical value education programs should be organized for maid training managers and that in this process, importance should be given to gaining competencies, especially on how to create an educational atmosphere where values live.

Keywords: Value of compassion, values education, primary school student, classroom teacher.

Giriş

Bilgi ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmelerin de etkisiyle küreselleşen dünyada, yaşanan sorunların da küreselleştiği ve bu sorunların belirli bir coğrafya ya da kesimle sınırlı kalmayıp kısa zamanda çok sayıda insanı doğrudan ve güçlü biçimde etkilediği belirtilmelidir. Günümüzde küreselleşmiş sorun alanlarından birini de değerler alanının oluşturduğu söylenebilir. Nitekim küresel düzeyde yaşanan açlık, göç, savaş ve şiddet gibi onlarca sorunun arkasında yatan nedenlerin başında değerler alanında yaşanan sorunların yattığı sıklıkla ifade edilmektedir (Aktepe, Keser ve Şeref, 2020; Kolts, 2016; Schwartz, 1997; Yeşil, 2021). Başka bir ifade bilim ve teknoloji alanında bunca yaşanan gelişmelere rağmen bugün insan, toplum ya da insanlığın düne göre daha mutlu ve huzurlu olmadığı söylenebilir. Bunun önemli bir nedeni, bireyi ve toplumu inşa eden değerlerdeki kimilerine göre farklılaşmalar, kimilerine göre ise yozlaşma ya da bunalımlardır denilebilir.

Diğer taraftan değerler alanında yaşanan sorunları giderme, mutlu ve huzurlu bir yaşam alanı tesis edebilmede en kalıcı çözüm yolunun eğitim olduğu bilim insanı, yazar ve düşünürler tarafından sıklıkla ifade edilmektedir (Aktepe, Keser ve Şeref, 2020, s. 899; Çetin ve Balanuye, 2015; Demirhan İşcan, 2007; Holstead ve Taylor, 2000; Kumbasar, 2011; Veugelers ve Vedder, 2010; Yeşil, 2003). Alanyazında değerler ve değerler eğitimi konusunda çok sayıda ve kapsamlı araştırma ve yayın çalışmalarının, bilimsel etkinlik ve proje çalışmalarının gözlenmesi, bu konuda önemli ölçüde fikir birlikteliği olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Das, Majhi ve Liu, 2018; Eryaman, Genç ve Aktan, 2012; Özkan, 2011; Yeşil, 2021).

Her bir değerın birey ve toplum yaşamı üzerindeki etki gücü ve yönünün önemli olduğu belirtilmelidir. Bununla birlikte yaşanan birçok bireysel ve toplumsal soruna zemin hazırlayan ve aynı zamanda çözüm olabilme potansiyelini de barındıran değerlerden birinin de “merhamet” olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile göç, şiddet, savaş, sosyal adaletsizlik gibi birçok farklı kavramla ifade edilebilecek köklü ve kapsamlı sorun alanlarının ortaya çıkmasının, merhamet değerinin bireysel ve toplumsal yaşamdaki etki gücünü kaybetmesi ya da içeriği ve insan tutum ve davranışlarına yön verebilme kabiliyetinin zayıflatılması ile önemli ölçüde ilişkili olduğu söylenebilir. Zira merhamet, içerisinde birçok alt boyut içeren kompleks bir değerdir (Avşaroğlu, 2019; Mansur, Özzeybek Taş ve Ekinci, 2022; Schopenhauer, 2014; Sprecher ve Fehr, 2005; Gör, 2013).

Gilbert’e göre (2009) merhamet, kendinin ve başkalarının sıkıntılı durumlarına karşı derin bir farkındalık, aynı zamanda sıkıntıyı giderme isteğini ve çabasını içeren temel bir yardımseverlik ve sevecenlik halidir. Sprecher ve Fehr’in (2005) çalışmalarında merhamet; merhametli (duyarlı) sevgi olarak kavramsallaştırılmıştır. Merhametli (duyarlı) sevgi, diğer insanları sıkıntılı ve ihtiyaç duydukları zamanlarında desteklemeye yönelik, davranışsal, bilişsel ve duygusal bir tutum olarak ifade edilmiştir. Tanımlarda da ifade edildiği gibi merhamet; bireyin kendinden sorumlu olduğu kadar çevresindeki insanlara karşı da yükümlü olduğu düşüncesini barındırmaktadır. Ayrıca alanyazında acıma, üzüntü duyma, yardım etme, sevgi gösterme, şefkat gösterme, duyarlı olma, koruma/kollama, manevi güç, iyi niyetli olma, hoşgörülü olma gibi tutum ve davranışların merhamet değerinin önemli bileşenleri olduğu sıklıkla ifade edilmektedir (Akyüz, 2013; Ateş, 2003; Gör, 2013; Hökelekli, 2007; Schopenhauer, 2014; Sponville, 2004; Türk Dil Kurumu, 2021). Nitekim Pommier (2010) de yaptığı çalışmada; sevecenlik, umursamazlık, paylaşımların bilincinde olma, bağlantısızlık, bilinçli farkındalık ve ilişki kesme ile merhametin sıkı ilişki içerisinde olduğunu belirlemiş ve bu boyutlardan oluşan “Merhamet Ölçeği”ni geliştirmiştir.

Farklı alt boyutları barındırmasının yanı sıra merhametin, aynı diğer değerlerde olduğu gibi bütüncül bir özellik taşıdığı da belirtilmelidir. Bir değer olarak merhamet zihinsel, duygusal ve davranışsal/beceri boyutlarını bir arada barındırmaktadır. Diğer taraftan merhamet; yalnızca insanlara yönelik bir değer olmayıp dış dünyadaki tüm varlıkları kuşatıcı bir içeriğe sahip olduğu da ifade edilmelidir. Merhametin; bireyin kendine, diğer insanlara ve insanlar dışında tüm varlıklara yönelik tutum ve davranışların içeriğini, yönünü ve gücünü etkileyebilen bir muhtevası bulunduğu söylenebilir. Nitekim Gör (2013), merhametin insanlara, bitkilere ve hayvanlara yönelik olduğuna özel vurgu yapmaktadır.

Değer bunalımı ya da çözümleri gibi sorunlara çözüm olarak öne sürülen değer eğitimi bağlamında merhamet eğitimine ne zaman başlanması ve nasıl biçimlenmesi gerektiği konusu da önemli bir sorun alanı olarak nitelenebilir. Gilbert ve Irons'un (2005) gelişimsel modeline göre merhamet değerinin gelişimi çocukluk çağı deneyimlerine dayandırılmaktadır. Başka bir ifade ile merhamet değerinin kazanılması ve bireylerde bir kişilik özelliğine dönüşmesi açısından çocukluk çağı kritik bir dönem olarak nitelenebilir (Aktepe, Keser ve Şeref, 2020; Yeşil, 2003). Zira bilim insanları, bu dönem sonrasında bireylerin değerleri konusunda öğrenilmiş bazı olumsuzlukların, değiştirilmesi güç olan huy ya da karakter halini aldığı yönünde değerlendirmelerde bulunmaktadırlar (Alpöge, 2011; Güler, 2011; Keskinoglu, 2008; Oktay, 1999).

Alanyazında merhamet değerini konu alan birçok çalışmanın bulunduğu; buna karşılık bu çalışmaların birçoğunun kuramsal çalışma özelliği taşıdığı dikkati çekmektedir (Çetin ve Balanuye, 2015; Das ve Majhi, 2018; Demirhan İşcan, 2007; Genç ve Eryaman, 2007; Holstead ve Taylor, 1995; Kumbasar, 2011; Özkan, 2011; Veugelers ve Vedder, P. 2010; Schwartz,1997). Kuramsal çalışmaların dışında Gül (2019), 4-6 yaş çocuklarına yönelik okullarda yapılan merhamet eğitimi çalışmalarının, çocuklarda merhamet kavramının oluşumuna ve davranış değişimine katkı sunduğunu belirlemiştir. Tozoğlu, Dursun ve Güler (2019), eğitim fakültesi öğrencilerinin merhamet düzeyini; Pür (2022), lise öğrencilerinin merhamet ve dindarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi; Nas, Sak ve Tanhan (2021), lise öğrencilerinin merhamet düzeyini; Aydemir (2018) öğretmenlerin merhamet düzeylerini; Mansur, Özzybek Taş ve Ekinci (2022), sağlık çalışanlarının merhamet doyumunu ve merhamet yorgunluğunun sürekli öfke düzeyine etkisini; Güleş (2017) ve Candemir (2019), özel gereksinimli çocukları bulunan ebeveynlerdeki merhamet düzeylerini incelemiştirler. Buna göre alanyazında yer alan uygulamalı araştırma niteliğindeki bu çalışmaların genel olarak lise, üniversite ya da yetişkinler üzerinde yürütülüp alt kademelerden örneklem alınan çalışmaların daha az olduğu; ilkökul çocuklarının merhamet değerini tutum ve davranışlarına yansıtma düzeylerini tespit etmeye dönük bir çalışmaya ise rastlanmadığı söylenebilir. Nitekim Nas (2022), merhamet değeri üzerinde yapılan çok sayıda araştırmayı incelediği çalışmasında alanyazındaki bu araştırmaların çoğunlukla sağlık çalışanları ve üniversite öğrencileri örneklemi üzerinde; yine çoğunluğunun tanımlayıcı-kesitsel türde veya kuramsal nitelikte olduğu; buna karşılık diğer meslek çalışanları ve alt kademelerdeki öğrenciler üzerinde, deneysel ve model geliştirmeye dönük çalışmalar yapılmasının yararlı olacağını ifade etmektedir. Az sayıda yapılan eğitim konulu araştırmalarda ise üniversite ve ortaokul öğrencilerinin merhamet düzeylerinin çalışılmış olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Nas, Sak ve Tanhan da (2021) alanyazındaki merhamet çalışmalarının genel olarak yetişkinler üzerinde yapıldığını ifade etmektedirler.

Birey ve toplum açısından önemi bilim insanı, yazar ve düşünürler tarafından sıklıkla vurgulanan merhamet değerinin kazandırılmasına dönük özellikle çocukluk dönemlerinde nelerin yapıldığı, daha da önemlisi çocukların bilgi, tutum ve davranışlarında merhamet değerinin ne düzeyde karşılık bulabildiğinin incelenmesi, varsa tespit edilen sorunların çözümüne dönük yeni strateji, yöntem ve tekniklerin belirlenmesinin bir gereklilik olduğu söylenebilir. Zira Arıcı, Arıcan ve Üker (2022), ortaokul öğrencilerinin değerlere sahiplik düzeyleri üzerinde yaptıkları araştırmada, ilkökul düzeyinde geçirilen değer eğitimi odaklı yaşantı ve eğitim çalışmalarının, ortaokul öğrencilerinin değerleri benimseme ve davranışlarına yansıtma düzeyleri üzerinde önemli bir yordayıcı olduğunu belirlemiştirler. İlkokul çağı çocuklarının tutum ve davranışlarına merhamet değerinin ne düzeyde yansıtılabildiklerinin belirlenmesi, bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

İlkokul öğrencilerinin merhamet değerine sahiplik düzeyleri konusunda sınıf öğretmenlerinin değerlendirmelerini belirlemek, araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Böylelikle ilkökul öğrencilerin merhamet değerine sahiplik düzeyi konusunda belirlenen sorunlu alanlara ilişkin alınabilecek önlemlere ışık tutabilecek bilimsel verilere ulaşmak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada başlıca şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencilerinin merhamet değerine sahiplik düzeylerini nasıl değerlendirmektedirler?
2. Cinsiyet, mezun oldukları branş, değer eğitimi konulu özel bir eğitim alma durumu, idari deneyimi bulunma durumu, mesleki kıdem ve eğitim yaptıkları sınıf düzeyi değişkenlerine göre sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeleri farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılı ve eğitim verdiği sınıf düzeyi değişkeni ile öğrencileri hakkında yaptıkları değerlendirmeler arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri analizi süreçleri hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli/Deseni

Bu araştırma, sınıf öğretmeni değerlendirmelerine dayalı olarak ilkokul çocuklarının merhamet değerine sahiplik düzeylerini nicel verilere dayalı olarak betimlemeyi amaçlamakta olup öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre yaptıkları değerlendirmelerin farklılaşma ve ilişki durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmanın ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış betimsel ve nicel bir çalışma olduğu (Balcı, 2015; Büyüköztürk, 2012) söylenebilir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerini sınıf öğretmenlerinin bazı demografik özellikleri; bağımlı değişkenini ise ilkokul çocuklarının merhamet düzeyine sahiplik düzeylerine ilişkin yaptıkları değerlendirmeler oluşturmaktadır.

Çalışma Evreni ve Katılımcı Grubu

Coğrafi ve sosyodemografik etkenlerin öğretmen değerlendirmelerini etkileyeceği düşünülerek çalışmada çalışma evreni alma yoluna gidilmiştir. 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçeleri olan Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü ilçelerinde görev yapan 11142 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır (Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2023). Araştırmanın katılımcı grubu ise, çevrimiçi yol ile ve Google Form aracılığıyla gönüllü olarak veri toplama aracını doldurup dönüş yapan toplamda 299 sınıf öğretmenidir. Bu öğretmen grubunun bağımsız değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1
Bazı Demografik Özelliklere Göre Katılımcıların Dağılımı

Değişken	Alt gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	61	53,8
	Erkek	38	46,2
Branş	Sınıf Öğretmenliği	54	84,9
	Diğer	45	15,1
Görev Yapılan Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	85	28,4
	2. Sınıf	86	28,8
	3. Sınıf	61	20,4
	4. Sınıf	67	22,4
Kıdem Yılı	Bir-Üç yıl	54	18,1
	Dört-Altı yıl	86	28,8
	Yedi-Onbeş yıl	99	33,1
	Onaltı ve fazla	60	20,0

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve Merhamet Ölçeği olmak üzere iki farklı araçtan yararlanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bağımsız değişkenlere ilişkin özelliklerini belirlemek üzere kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyeti, branşı, mesleki kıdemi, idarecilik deneyiminin bulunma durumu, eğitim verdiği sınıf düzeyi, değer eğitimi konusunda eğitim alma durumuna ilişkin veriler toplanmıştır.

Merhamet Ölçeği (MÖ): İlkokul öğrencilerinin merhamet değerini tutum ve davranışlarına yansıtılabilir düzeylerine ilişkin öğretmen değerlendirmelerini almak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek, tek faktör altında toplanmış 34 maddeyi içermektedir. Süreklilik gösteren tutum ve davranışların öğrenildiği varsayımından hareketle beşli likert yapı, “(1) Hiçbir zaman”, “(2) Nadiren”, “(3) Bazen”, “(4) Çoğu zaman” ve “(5) Her zaman” seçenekleri çerçevesinde yapılandırılmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0,966; Bartlett Testi değerlerinin $\chi^2=5992,493$; $sd=561$; $p<0,001$ 'dir. Faktör yükleri 0,597 ile 0,754 arasında değişmektedir. Bu yapının özdeğeri 15,843'tür ve toplam varyansın %46,597'ini açıklamaktadır. Ölçeğin ayırt edicilik gücü madde-toplam korelasyonu analizi ile incelenmiş ve katsayıların pozitif ve $p<0,001$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,965 olarak hesaplanmıştır. Alanyazında (Balci, 2015; Büyüköztürk, 2012; DeVellis, 2003, Eroğlu, 2008; Pallant, 2007) belirtilen ölçüt değerler olarak ifade edilen değerlerle karşılaştırıldığında bu değerler, Merhamet Ölçeğinin ilkökul öğrencilerinin merhamet değerine sahiplik düzeylerinin öğretmen değerlendirmelerine göre belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, iki farklı veri toplama aracıyla katılımcı gruptan çevrim içi yol ile ve Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama araçları öğretmenlere, whatsapp grupları aracılığıyla Google Form linki şeklinde gönderilmiştir. Toplanan verilerin analiz edilmesinde, araştırmanın amaçlarına uygun olarak aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t testi, Scheffe testi ve Pearson's r korelasyon testi analizleri yapılmıştır. Fark ve ilişkilerin anlamlılık düzeyi için $p<0,05$ yeterli kabul edilmiştir. Diğer taraftan aritmetik ortalama değerleri için 1,00-1,80 arası “çok kötü”, 1,81-2,60 arası “kötü”; 2,61-3,40 arası “orta”, 3,41-4,20 arası “iyi” ve 4,21-5,00 arası “çok iyi” şeklinde yorumlanmıştır.

Bulgular

Veriler üzerinde yapılan analizler sonunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

İlkokul Çocuklarının Merhamet Değerine Sahiplik Düzeylerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Değerlendirmeleri

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Değerlendirmelerini İlişkin Betimsel İstatistik Değerlerini Gösteren Tablo

	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Düzye</i>
<i>Merhamet Ölçeği</i>	299	4,05	,68	<i>İyi</i>

Tablo 2’de ilkökul öğrencilerinin tutum ve davranışlarına merhamet değerini yansıtılabilir düzeyleri konusunda sınıf öğretmenlerinin değerlendirmelerinin $\bar{X}= 4,05$ (iyi) düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerinin merhamet değerine sahiplik düzeylerini öğretmenlerin genel olarak yeterli buldukları; ama daha iyi olabileceklerini düşündükleri söylenebilir.

İlkokul Çocuklarının Merhamet Değerine Sahiplik Düzeyi Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Değerlendirmelerinin Bazı Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin cinsiyeti, branşı, mesleki kıdemi, idarecilik deneyiminin bulunma durumu, eğitim verdiği sınıf düzeyi ve değer eğitimi konusunda eğitim alma durumuna göre sosyal kabul düzeylerindeki farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 3-8’de özetlenmiş ve açıklanmıştır.

Tablo 3

Öğretmenlerin Değerlendirmelerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin t Testi Analizi Sonuçlarını Gösteren Tablo

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Levene Testi		t	sd	p
				F	p			
Kadın	161	3,96	,72	2,90	,116	2,37	297	,018
Erkek	138	4,15	,62					

Tablo 3’de öğrencilerin merhamet düzeylerine ilişkin kadın sınıf öğretmenlerinin değerlendirmelerinin $\bar{X}=3,96$ (iyi); erkek sınıf öğretmenlerinin ise $\bar{X}=4,15$ (iyi) düzeyinde olduğu görülmektedir. Kadın sınıf öğretmenleri erkeklere göre öğrencilerinin merhamet değerine sahiplik düzeyini anlamlı bir farkla daha yetersiz olarak değerlendirmişlerdir ($p<,05$). Buna göre kadın öğretmenlere göre öğrencilerinin merhamet değerine sahiplik düzeyleri açısından daha sorunlu olarak değerlendirildiği söylenebilir. Bu durum, anne konumunda da olabilen kadın öğretmenlerin daha duygusal olmaları ve merhamet düzeyi standartlarının daha yüksek olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Değerlendirmelerinin Branşına Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin t Testi Analizi Sonuçlarını Gösteren Tablo

Branş	N	\bar{X}	Ss	Levene Testi		t	sd	p
				F	p			
Sınıf Öğretmenliği	254	4,11	,66	,326	,568	3,89	297	,000
Diğer	45	3,69	,68					

Tablo 4’te öğrencilerinin merhamet düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde sınıf öğretmenliği mezunlarının değerlendirmelerinin $\bar{X}=4,11$ (iyi); diğer branşlardan mezun olanların değerlendirmelerinin ise $\bar{X}=3,69$ (iyi) düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerinin merhamet değerine sahiplik düzeylerini sınıf öğretmenleri diğer branştakilere göre anlamlı bir farkla daha iyi düzeyde değerlendirmişlerdir ($p<,01$). Sınıf öğretmenliği ile diğer branşlardan mezun olan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinde aldıkları eğitime bağlı olarak ilkökul çocuklarının gelişimsel özellikleri ve davranışlarına değerlerin yansıma düzeylerine ilişkin bilgi ve bakış açılarının farklılığı, bu değerlendirme farklılığını doğurmuş olabilir. Başka bir ifade ile sınıf öğretmenliği mezunları çocukların kimi davranışlarını, gelişimlerinin doğal bir sonucu olarak değerlendirirken diğer branştaکیل çocuklardan daha yüksek bir beklenti içerisinde oldukları için daha olumsuz değerlendirme yapmış olabilirler.

Tablo 5

Öğretmenlerin Değerlendirmelerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Sonuçlarını Gösteren Tablo

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	KT	sd	KO	F	p
1-2 yıl	54	3,97	,66					
3-4 yıl	86	4,13	,58	Gr. Arası	3,439	3	1,146	
5-9 yıl	99	4,13	,70	Gr. İçi	136,25	295	,461	2,484
10 + yıl	60	3,87	,75	Toplam	139,58	298		,061
Toplam	299	4,05	,68					

Tablo 5’te sınıf öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre ilkökul öğrencilerinin merhamet düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinin $\bar{X}= 3,87$ ile $\bar{X}= 4,13$ arasında değiştiği görülmektedir. Göreceli olarak öğrencilerini merhamet düzeyi açısından diğerlerine göre 3-4 ve 5-9 yıl kıdemli öğretmenlerinin daha olumlu değerlendirdiği; buna karşılık 10 ve fazla yıl kıdemli öğretmenlerin daha olumsuz değerlendirmelerde bulunduğu dikkati çekmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin kıdem yıllarına göre değerlendirmelerinin farklılaşmadığı ($p>,05$) görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlik tecrübesinin, ilkökul öğrencilerinin merhamet düzeylerine ilişkin değerlendirmelerini etkilemediği; buna karşılık deneyimi çok olanların değerlendirmelerinin göreceli olarak daha olumsuz olması ilginç olarak değerlendirilebilir. Bu durum, kıdemli olanların mesleki yorgunluklarının ya da

daha katı gelenekçi bir bakış açısına sahip olmalarından dolayı daha olumsuz değerlendirmelerde bulunmuş olabilirler.

Tablo 6

Öğretmenlerin İlkokul Öğrencilerinin Merhamet Düzeylerine İlişkin Değerlendirmelerinin İdari Görev Alma Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Sonuçlarını Gösteren Tablo

İdari Görev	N	\bar{X}	Ss		KT	sd	KO	F	p
Hiç idarecilik yapmadım	224	4,02	,691	Gr. Arası	,737	2	,368		
Daha önce idarecilik yaptım	62	4,11	,678	Grup İçi	138,827	296	,469	,786	,457
Şu an idareciyim	13	4,22	,577	Toplam	139,564	298			
Toplam	299	4,05	,684						

Tablo 6'da sınıf öğretmenlerinin idari görev alma durumlarına göre öğrencilerinin merhamet değerine sahiplik düzeylerine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin $\bar{X}=4,02$ ile 4,22 arasında değerler aldığı ve değerlendirmeler arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Öğretmenlerin idarecilik yapmış/yapıyor olma durumları almamaları öğrencilerine ilişkin bu konuda yaptıkları değerlendirmelerini etkilememektedir.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Öğrencilerinin Merhamet Düzeylerine İlişkin Değerlendirmelerinin Eğitim Verdikleri Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Sonuçlarını Gösteren Tablo

Sınıf	N	\bar{X}	Ss		KT	sd	KO	F	p
1. Sınıf	79	4,08	,65						
2. Sınıf	110	4,11	,68	Gruplar Arası	,496	3	,165		
3. Sınıf	60	4,13	,62	Grup İçi	131,545	304	,433	0,382	,766
4. Sınıf	59	4,01	,66	Toplam	132,041	307			
Toplam	308	4,09	,66						

Tablo 7'de öğrencilerinin merhamet değerine sahiplik düzeylerine ilişkin öğretmenlerin değerlendirmelerinin eğitim verdikleri sınıf düzeyine göre $\bar{X}= 3,95$ ile 4,15 arasında değerler aldığı ve bu değerlendirmelerin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$). Buna göre öğretmenlerin, farklı sınıflarda eğitim gören öğrencilerin merhamet değerine sahiplik düzeyleri arasında bir fark görmediği söylenebilir. Buna karşılık, alınan eğitime paralel olarak eğitim düzeyi yükseldikçe merhamet değerinin tutum ve davranışlara yansıma miktarının da yükselmesi beklenirdi. Bu nedenle bu farklılaşma durumu ilginç olarak değerlendirilebilir.

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Öğrencilerinin Merhamet Düzeylerine İlişkin Değerlendirmelerinin Değer Eğitimi Konulu Özel Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Sonuçlarını Gösteren Tablo

Değer Eğitimi Konulu Eğitim Alma Durumu	N	\bar{X}	Ss		KT	sd	KO	F	p	Sch
(1) Hayır, almadım	98	3,85	,736							
(2) Üniversitede ders aldım	144	4,20	,596	Gr.Arası	8,737	3	2,912			
(3) MEB hizmet içi eğitime katıldım	46	3,93	,754	Grup İçi	130,82	295	,443	6,567	,000	4>1 2>1
(4) diğer kamu/ özel kurum tarafından düzenlenen seminerlere katıldım.	11	4,37	,424	Toplam	139,56	298				
Toplam	299	4,05	,68							

Tablo 8'de sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi odaklı özel bir eğitim alma durumlarına göre öğrencilerinin merhamet değerine sahiplik düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinin $\bar{X}= 3,85$ ile 4,37 arasında değerler aldığı ve alt grupların değerlendirmeleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşmaların olduğu gözlenmiştir ($p<,001$). Farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi

sonunda bu farklılaşmanın, diğer başlığı altında kendi isteği ve talebiyle sertifikalı eğitime katılanların ya da lisans düzeyinde ders alan öğretmenlerin, bu konuda eğitim almayanlara göre öğrencilerin merhamet değerline sahiplik düzeylerini daha iyi düzeyde görmelerinden ($p<.001$) kaynaklandığı belirlenmiştir. Değer eğitimi konulu bir eğitim almanın bu farklı değerlendirmelere neden olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile özel gayreti ya da ilgisi olması nedeniyle değer eğitimi konulu eğitim alan öğretmenlerin öğrencileri hakkında daha olumsuz değerlendirme yaptıkları söylenebilir. Diğer taraftan en olumlu değerlendirme yapan öğretmenlerin, özel olarak bu konuya merakı nedeniyle araştırmalar yapan ve özel sertifikalı eğitim çalışmalarına katılan öğretmenler olması da ilginç olarak değerlendirilebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ve Eğitim Verdiği Sınıf Düzeyi Değişkenleri İle İlkokul Öğrencilerinin Merhamet Düzeyini Değerlendirmeleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri ve Eğitim Verdiği Sınıf Düzeyi Değişkenleri ile İlkokul Öğrencilerinin Merhamet Düzeyini Değerlendirmeleri Arasındaki İlişki Durumuna İlişkin Korelasyon Testi Sonuçlarını Gösteren Tablo

Değişken		Mesleki Kıdem	Sınıf Düzeyi
Merhamet Ölçeği	r	-,126**	,104
	p	,029	,071
	N	299	299

Tablo 9’da sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin merhamet değerine sahiplik düzeylerine ilişkin yaptıkları değerlendirmeler ile mesleki kıdemleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ($r:-,126$; $p<.05$); buna karşılık eğitim verdikleri sınıf düzeyi ile anlamlı bir ilişki bulunmadığı ($r: ,104$; $p>.05$) gözlenmiştir. Buna göre mesleki kıdemleri yükseldikçe sınıf öğretmeni değerlendirmelerinin olumsuzlaştığı; buna karşılık sınıf düzeyi ile böyle bir ilişkinin kurulmadığı söylenebilir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kendi çocukluk dönemlerindeki kendi ya da akranları ile öğrencilerinin tutum ve davranışlarını karşılaştırıp yeni neslin merhamet noktasında daha kötü durumda oldukları şeklindeki gözlemlerinin böyle bir sonucu doğurmuş olabileceği söylenebilir. Diğer taraftan sınıf düzeyi ile değerlendirmeler arasında bir ilişkinin bulunmaması ilginç olarak değerlendirilebilir. Zira eğitim düzeyi arttıkça merhamet eğitiminin de eğitimin amacı olduğu dikkate alındığında verilen eğitimin amacına hizmet etmediği şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlkokul öğrencilerinin merhamet değerine sahiplik düzeylerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre değerlendirmelerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma sonunda ulaşılan sonuçlar aşağıda tartışılmıştır. İlkokul öğrencilerinin merhamet değerine sahiplik düzeyi genel olarak iyi olmakla birlikte daha iyi olabilecekleri yüzeysel sorunlar da bulunmaktadır. Alanyazında öğretmen değerlendirmelerine dayalı olarak ilkokul öğrencilerinin merhamet düzeylerine ilişkin yapılmış bir çalışmaya rastlanmamış olmakla birlikte ilkokul çocukları üzerinde genel olarak değerler konusunun ele alındığı; merhamet değeri ile ilgili olarak ise genellikle ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde bazı çalışmalar yapıldığı dikkati çekmektedir. Öksüz (2011), Türkiye ve İngiltere’deki okullarda 11-12 yaş çocuklarının altı değer açısından algı düzeylerini belirlemiştir. Buna göre altı değer (özsaygı, saygı, hoşgörü, yardımseverlik, dürüstlük, doğruluk, dayanışma) açısından da Türkiye’deki çocukların algı düzeylerinin çok yüksek olduğunu; İngiltere’deki çocukların ise buna göre daha düşük düzeyde olduklarını belirlemiştir. Ortaokul öğrencilerinin merhamet düzeyleri ile ilgili Nas, Sak ve Sak’ın (2022) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin merhamet düzeylerinin orta düzeyde ve yüksek düzey sınırında olduğu belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin merhamet düzeyleri ile ilgili Nas, Sak ve Tanhan (2021) tarafından yapılan çalışmada yaş, kardeş sayısı, devam edilen sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, anne ve baba çalışma durumu, kaçınıcı çocuk olduğu ve devam edilen lise türü bakımından anlamlı bir farklılık gözlenmezken cinsiyet ve başarı belgesi alma durumlarına göre farklılaştığı gözlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin merhamet düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmada Avşaroğlu’nun (2019) üniversite öğrencilerinin merhamet düzeyinin bazı değişkenlere

göre etkisini belirlemiştir. Sonuç olarak merhamet değeri, içerisinde birçok etkeni barındıran ve birçok etkenle birlikte ele alınan bir değerdir denilebilir.

Diğer taraftan İşgör (2017), Gülaçtı ve Çiftçi (2018), Hacikeleşoğlu ve Kartopu (2017), Çapan (2019), Tozoğlu, Dursun ve Güler (2019) ile Akdeniz ve Deniz (2019) yaptıkları çalışmalarında üniversite öğrencilerinin merhamet düzeyi ile bazı değişkenlerin etkisini incelemiştir. Babahanoğlu, Obuz ve Gencer (2021) ile Başer ve Tekin (2021) ise yaptıkları çalışmada sosyal hizmet öğrencilerinin merhamet düzeylerini incelemiş ve yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Yetişkinlere yönelik yapılan merhamet düzeyi ile ilgili çalışmada Özcan (2022) yetişkinlerin merhamet düzeylerini bazı değişkenler kullanarak belirlemiştir. Karataş ve Öksüz (2020) sosyal çalışmacı adaylarının merhamet düzeylerini ele alan bir çalışma yapmıştır. Katılımcıların koşulsuz kendini kabul düzeyleri ile merhamet düzeyleri arasında düşük düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Ebe, hemşire, sosyal çalışmacı, polis gibi farklı meslek gruplarının merhamet düzeylerine ilişkin çalışmalar yapıldığı da dikkati çekmektedir (Akbaş ve Sülü, 2019; Aykar ve Üstün, 2019; Demirel, Kaya ve Doğaner, 2020; Eskimez, Tosunöz, Şişman ve Akyüz, 2022; Gündüzoğlu, Korhan, Yıldırım, İşgör, 2017; Süzen ve Çevik, 2020; Tanrikulu ve Ceylan, 2021; Uğurlu ve Eti Aslan, 2017; Yüksekol, Orhan, Yıldız ve Yılmaz, 2020). Buna göre alanyazında, bireylerin merhamet değerine sahiplik düzeyleri ya da merhamet değerinin farklı değişkenlerle ilişkileri açısından incelemelerin yapıldığı çalışmaların bulunmasına karşılık özellikle ilkökul düzeyinde yapılmış bir çalışmaya rastlanmadığı söylenebilir. Bununla birlikte orta, lise ve üniversite öğrencilerinin genel olarak merhamet düzeylerinin iyi düzeyde olduğunu belirlendiği dikkati çekmektedir. Buna göre ilkökul çocukları açısından da bu genel bulgularla bir benzerliğin olduğu; bununla birlikte öğrencilerin merhamet düzeylerinin daha iyi düzeye çıkarılması yönünde araştırma ve eğitim çalışmalarına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Kadın öğretmenler öğrencilerinin merhamet değerine sahiplik düzeyleri konusunda erkeklere göre önemli ölçüde daha olumsuz düşünmektedirler. Alanyazında, değerlendirmelerin cinsiyetlerinin, değerlendirilen grupların merhamet düzeyine ilişkin değerlendirmeleri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. Bununla birlikte Öksüz (2011), Kohlberg'e (1974) atıfla cinsiyetin, bireyin gelişim dönemlerindeki geçiş süresini artırıcı veya azaltıcı etkiye sahip olduğunu aktardıktan sonra araştırma sonuçlarını yorumlarken, yine farklı araştırma sonuçlarına da dayandırarak cinsiyetler arası farklılık, değerlerin öğretilmesi ve değerlendirilmesine yönelik yaklaşım farklılıkları ile açıklamaktadır. Başka bir ifade ile cinsiyetine uygun olarak değerlere, değerlerin öğretimi ve değerlendirilmesi yaklaşımlarının farklı olması, öğrencilerinin merhamet değerine sahiplik düzeylerine ilişkin tespit ve değerlendirmelerini de etkilediği söylenebilir. Nitekim Aydemir (2018), alanyazında farklı gruplar üzerinde yapılan çalışma sonuçlarını aktararak araştırmalarda kadınların merhamet düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek çıktığının belirlendiğini; kendi araştırmasında da aynı sonuca ulaştığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Mansur, Özzeybek Taş ve Ekinci (2022), daha fazla merhametli davranışlar sergilemelerine bağlı olarak kadın çalışanların merhamet yorgunluklarının daha yüksek, doyumlarının ise daha düşük olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunduğunu belirtmektedir. Nas, Sak ve Tanhan (2021) da liseli kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre merhamet düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlediklerini; alanyazında da kadınların merhamet düzeylerinin erkeklere göre daha üst düzeyde olduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışma olduğunu ifade etmektedirler. Nas, Sak ve Sak (2022), ortaokul son sınıflarında öğrencilerin merhamet düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını; buna karşılık lise, üniversite ve yetişkin örneklerinde kızların/kadınların erkeklere oranla başkalarına karşı daha yüksek düzeyde merhametli davrandıklarını belirtmişlerdir. Buna göre, bu araştırmadaki cinsiyete göre değerlendirme farklılaşmalarının, anne konumunda da olabilen kadın öğretmenlerin daha duygusal olmaları ve yukarıdaki araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere kadınların merhamet düzeylerinin ve buna bağlı olarak değerlendirme standartlarının daha yüksek olmasından kaynaklanabilir.

Sınıf öğretmenliği branşında olan öğretmenler, diğer branşlardan gelenlere göre öğrencilerinin merhamet düzeylerini önemli ölçüde daha olumlu değerlendirmişlerdir. Bu durum, diğer branşlardan

gelen öğretmenlerin çocukları gelişim ve öğrenme psikolojisi açısından lisans düzeyinde aldıkları dersler itibarıyla daha sınırlı düzeyde tanıyor olmaları böyle bir değerlendirme yapmalarına sebep olmuş olabilir. Zira değerler ve değer eğitimi konularında eğitim alan öğretmenlerin hem öğrencilerinin değer gelişimlerine ilişkin farklı değerlendirmeler yapabilecekleri hem de değer algı ve tutumlarının farklılaşacağına ilişkin alanyazında oldukça fazla çalışma bulunmaktadır (Arıcı, Arıcan ve Üker, 2022; Mansur, Özzybek Taş ve Ekinci, 2022). Diğer taraftan Aydemir (2018), sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenlerin, meslek lisesi alan derslerine giren öğretmenlere göre merhamet düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Her ne kadar bu çalışmada öğretmenlerin merhamet düzeyleri konu edilmemiş olsa da öğretmenlerin bu çerçevede aldıkları eğitim ve öğrenci kitlesinin değer gelişimleri konusunda bilgi düzeylerinin daha derinlikli olması, böyle bir değerlendirme farklılığını ortaya çıkarmış olabilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri, öğrencilere ilişkin yaptıkları değerlendirmeleri farklılaştırmamıştır. Buna karşılık mesleki deneyimi çok olanların diğerlerine göre göreceli olarak daha olumsuz değerlendirme yaptıkları da dikkat çekmiştir. Bu durumun, mesleki yorgunluklarının ya da daha katı gelenekçi bir bakış açısına sahip olmalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Nitekim Mansur, Özzybek Taş ve Ekinci (2022), hemşireler üzerinde yaptığı çalışmada mesleki kıdemi yüksek olanların merhamet doyumlarının anlamlı düzeyde düşük, buna karşılık merhamet yorgunluklarının da yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Aydemir (2018), mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin daha fazla mesleki tükenmişlik ve duyarsızlık yaşadığını ortaya koyan çalışmalar olduğunu vurguladıktan sonra yaş ya da kıdeme bağlı olarak kıdemli öğretmenlerin merhamet düzeyine ilişkin değerlendirmelerinde daha katı davranabildiklerini ifade etmektedir. Buna göre mesleki kıdemin artmasıyla birlikte diğer insanlardan merhamet beklentilerinin yükselmesine bağlı olarak onların tutum ve davranışlarını daha olumsuz değerlendirmelerinin beraberinde getiriyor olabilir.

Öğretmenlerin idari deneyimlerinin bulunma durumu, çocuklar hakkındaki değerlendirmelerini farklılaştırmamaktadır. Arıcı, Arıcan ve Üker (2022), okul idarecilerinin öğretmen ya da idarecilerin konularından ziyade değer eğitime bakış açılarının ve önem verme düzeylerinin önemli olduğunu; önem veren ve buna bağlı olarak değer eğitimi odaklı etkinlik ya da yaşantılar organize eden idareci ve öğretmenlerin, çocukların değer kazanımları üzerinde etkili olduklarını ifade etmektedirler. Onlara göre öğretmen ve idarecilerin değer odaklı bir okul iklimi oluşturmaları ve bu doğrultuda sınıf dışı etkinlikler düzenleme eğilimlerinin güçlü olması durumunda öğrencilerin değer kazanımları olumlu ve daha üst düzeyde gerçekleşebilmektedir.

Eğitim verilen sınıf düzeyine göre öğrencilerin merhamet değerine sahiplik düzeyi arasında bir farklılaşma bulunmamaktadır. Beklenen durumun, eğitim aracılığıyla eğitim yükseldikçe merhamet değerinin tutum ve davranışlara yansımaya miktarının da yükselmesi olduğu dikkate alındığında bu bulgu ilginç olarak değerlendirilebilir. Değer eğitimi konulu bir eğitim almış olma durumu, öğrencilere ilişkin değerlendirmeleri önemli ölçüde farklılaştırmaktadır. Eğitim alan öğretmenler çocuklara ilişkin daha olumlu değerlendirmeler yapmaktadır. Özellikle de özel kurum ya da kuruluşlardan sertifikalı öğretmenlerin değerlendirmeleri daha olumludur. Buna göre değer konulu eğitim alan öğretmenlerin daha olumlu değerlendirmeler yaptığı söylenebilir. Aldıkları bu eğitimle birlikte öğretmenlerin çocukları ve değer özelliklerini daha net tanımlayabilmeleri böyle bir sonucu doğurmuş olabilir. Arıcı, Arıcan ve Üker (2022), Türkiye’de anneler için yapılan değerler eğitimi programıyla okul öncesi çağıdaki çocukların değer ve beceri kazanımlarının önemli ölçüde iyileşmesini beraberinde getirdiğini ifade etmişler; bu bağlamda değer eğitimi çalışmalarının artırılarak yapılmasını önermişlerdir. Mansur, Özzybek Taş ve Ekinci (2022), çalışmasında lisans ve lisansüstü eğitim alan sağlık çalışanlarının merhamet doyumlarının yüksekokul mezunlarından daha yüksek olduğunu; buna karşılık öfke düzeylerinin de daha düşük olduğunu belirlemişlerdir. Başka bir ifade ile eğitim düzeyinin yüksekliği, öfkeyi engelleyen bir etken iken merhamet doyumunu da yükselten bir değişken olarak değerlendirilmiştir.

Buna göre mesleki kıdemleri yükseldikçe öğretmen değerlendirmeleri olumsuzlaşmaktadır. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kendi çocuklukları ile karşılaştırıp yeni neslin merhamet

noktasında daha kötü durumda oldukları şeklindeki gözlemleri böyle bir sonucu doğurmuş olabilir. Mansur, Taş ve Ekinci'nin (2022) çalışması sonunda belirlediği mesleki kıdem ya da yaşlarının artmasıyla birlikte bireylerde merhamet doyumlarının düşmesi ve beklentilerinin yükselmesi bulgusu ile örtüşmektedir.

Sınıf düzeyi ile öğretmen değerlendirmeleri arasında bir ilişki yoktur. Eğitim düzeyi arttıkça merhamet değerinin daha fazla tutum ve davranışa yerleşmemiş olması, verilen eğitimin amacına hizmet etmediği şeklinde yorumlanabilir.

Öneriler

Öğretmenlerin, öğrencilerinin merhamet düzeyleri konusundaki değerlendirmelerden yola çıkarak ilkökul çocuklarının merhamet değerini benimseme, tutum ve davranışlarına yansıtılabilir düzeylerini daha da iyileştirmek üzere eğitim ve araştırma bağlamında yapılabileceklerle ilişkin şunlar önerilebilir.

Eğitim Uygulamalarına ve Uygulamalarına Yönelik Öneriler

- İlkokul öğrencilerinin merhamet düzeyleri genel olarak iyi olmakla birlikte bazı sorunlu tarafların da bulunduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan gerek ilk ve üst düzeyde okullarda gerekse okul dışı yaşamda yaşanan olaylar, medya organlarına yansıyan haberler dikkate alındığında merhamet değerinin çocukların ve yetişkinlerin tutum ve davranışlarına yansıtılması konusunda sorunlar yaşandığı değerlendirilmiştir. Bu nedenle merhamet eğitiminin okul ve diğer ortamlarda daha nitelikli şekilde yapılması için tedbirler üzerinde durulmalı ve yeni düzenlemelere gidilmesi önerilebilir. Bu kapsamda ilkökul programında değerler eğitimi konuları, etkinlik ve uygulamalarının zenginleştirilmesi; özellikle yapma-yaşama ve hissetmeye dönük eğitim uygulamalarına ağırlık verilmesi yararlı olacaktır.
- Öğretmenlerin merhamet değerinin tutum ve davranışlara yansıtılması bağlamında rolmodel olmaları, merhamet eğitimi uygulamaları konusunda ise daha yeterli hale getirilmesi için eğitim fakültelerinde “Değer Eğitimi” adlı zorunlu bir derse yer verilmeli; halen öğretmenlik mesleğini yürütenler için ise hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenmelidir. Bu eğitim sürecinde değer eğitimi ile ilgili genel ilkeler ve yöntemlerin ötesinde özel ilkeler, uygulamalar, yöntem ve tekniklere yer verilmeli ve uygulama ağırlıklı bir eğitim süreci izlenmelidir.
- 1.Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin merhamet değerine ilişkin sahip olma düzeylerini iyi olarak belirtmişlerdir. İlkokul öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında en fazla vakit geçirebildiği ve rol- model alabileceği kişiler olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri önemlidir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri; 7-11 yaş aralığını kapsayan ilkökul çağı çocuklarının gelişimsel, öğrenme psikolojileri ve değer eğitimi süreçleri hakkında üniversitede ayrıntılı ve daha detaylı eğitim görmelidirler. Sınıf öğretmenleri, mevcut durumda öğretim programı içerisinde kök değer olarak nitelendirilmeyen veya adı geçmeyen değerlerle ilgili çalışmalar da yapmalıdır ve bu çalışmaları yaparken profesyonel bir süreç izlemelidirler. Dolayısıyla sınıf öğretmenleri üniversitede aldıkları meslek ve öğretim dersleriyle merhamet eğitimi konusunda “Merhamet nasıl geliştirilir?, Merhamet değerinin bir ilkökul öğrencisinde geliştiğini gösteren şeyler nelerdir?, Merhamet değerini besleyecek kişiler, etkinlikler, ortamlar ve uygulamalar neler olabilir? Merhamet değeri, sayısal veya sözel, öğretim programı içerisinde olan bir derse nasıl entegre edilebilir? Merhamet değerine ilişkin geliştirilebilecek bir eğitimde izlenmesi gereken basamaklar neler olabilir?” gibi soruları cevaplayabilmelidir. Hizmetiçi eğitimlerle de merhamet eğitimi kapsamında uygulanan veya uygulanabilecek etkinlikler oluşturulmalıdır.
- Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin merhamet düzeylerine ilişkin değerlendirmeleri diğer branşlara oranla daha yüksek olarak görülmektedir. Pedagojik bilgi ve eğitim fakültesinde alınan eğitiminiçeriği bağlamında bu sonucun çıkması doğal karşılanabilir. Sınıf öğretmenlerinin özellikle çağın getirdiği ihtiyaçları ve neslin karşılaşılabilecekleri sorunları iyi

kavrayabilmeleri gerekir. Bu nedenle 21.yy çerçevesinde MEB; ilkokul bünyesinde karşılaşılabilecek sorunları ve çözümlerinde merhametin ve değer eğitiminin dile getirildiği bir platform oluşturabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bireylerin gelişim dönemleri ve değer kazanımları açısından önemli olduğu bilim insanları tarafından sıklıkla dile getirilen 7-11 yaş aralığının (ilkokul dönemi) özel önemi dikkate alınarak bu dönemdeki çocukların başta merhamet değeri olmak üzere tüm değerlerin kazanımı ve yaşanan sorunlar açısından sıklıkla ele alınmalı; benzer içerikteki araştırmaların yapılması artarak sürdürülmelidir.
- Bu araştırmalarda öğretmen, veli, akran değerlendirmeleri ile birlikte öğrencilerin özdeğerlendirmeleri de esas alınmalı; değerlendirmeler farklı bakış açıları ile ele alınmalı ve tespitlerde bulunulmaya çalışılmalıdır.
- Merhamet ve diğer değerlerle ilgili araştırmalarda ağırlıklı olarak üniversite, lise ve ortaokul üzerinde yapıldığı; buna karşılık ilkokul düzeyindeki çalışmaların daha az olduğu dikkati çekmektedir. Bu nedenle gelişim döneminin ve değer kazanımındaki rolünün de etkisi dikkate alınarak özellikle okul öncesi (3-6) ve ilkokul dönemine (7-11) yönelik çalışmalara daha fazla ağırlık verilmesi önerilebilir.
- Benzer şekilde bu araştırmalarda, merhamet değeri ile ilgili değerler ve bu değer kazanımları arasındaki ilişkiler konu edilmeli; değerlerin birbiriyle etkileşimleri üzerinde durulması yararlı olacaktır. Diğergamlık, fedakârlık, paylaşımcılık, yardımlaşma, saygı, bu değerlere örnek olarak verilebilir.
- Diğer değerlerle etkileşimlerin yanı sıra merhamet değerinin kazanımında etkili olduğu alanyazında ifade edilen aile ve okul ortamı ile birlikte sosyal yaşamın farklı alanlarında (akran grupları, sivil toplum kuruluşları ya da ebeveyn, öğretmen, kanaat önderleri, rolmodel şahsiyetler vb.) merhamet değerinin yaşatılması ve çocuklara kazandırılması konuları ele alınmalı; eğitim durumu, cinsiyet, meslek, aile yapısı (geniş-çekirdek), yerleşim yeri gibi değişkenlerle olan ilişkileri üzerinde duran araştırmalara yer verilip çok yönlü olarak analiz ve tespitlerde bulunulmalı; bütünlük tedbirlerin üretilmesi konusunda yapılacak iş ve işlemlere ilişkin çalışmalara yer verilmelidir.
- Veli, öğretmen, öğrenci, akran vb. gruplar tarafından yapılacak değerlendirmelerde kullanılmak üzere geçerli ve güvenilir veri toplama araçları geliştirilmeli ve hem araştırmacıların hem de eğitimcilerin hizmetine sunulmalıdır.

Teşekkür ve/veya Açıklama: Bu çalışma için etik kurul izni Sakarya Üniversitesi Etik Kurulundan 08.12.2021 tarih ve 02 sayılı karar ile alınmıştır.

Bu çalışma sorumlu yazar Süheybe Karataş tarafından Prof. Dr. Rüştü Yeşil danışmanlığında yürütülen “Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre İlkokul Öğrencilerinin Merhamet Değerine Sahiplik Düzeylerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Akbaş, M. ve Sülü, R. (2019). *Öğrenci ebelerin merhamet düzeylerinin ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. 6.Uluslararası 10. Ulusal Ebelik Öğrencileri Kongre Özet Kitabı, Sözel bildiri (S95), Sivas, 442.
- Akdeniz, S. (2014). *Farklı merhamet düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete, stres ve duygusal zekânın incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akdeniz, S. ve Deniz, M. E. (2019). Farklı merhamet düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete, stres ve duygusal zekânın incelenmesi. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 183-207.

- Aktepe, V., Keser, H. ve Şeref, Ş. E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden değerler ve değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(4), 897-918.
- Akyüz, A. (2013). Determinant factors influencing eWOM. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(11), 159-166.
- Alpöge, G. (2011). *Okul öncesi dönemde değer eğitimi*. İstanbul: Bilgi Yayınları.
- Arıcı, H.Y., Arıcan, S. ve Üker, H. (2022). İlkokulda alınan değerler eğitiminin ortaokul dönemindeki değer ve davranışlara etkisi: İstanbul örneği. *Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi*. 14(3), 983-1011.
- Avşaroğlu, S. (2019). Merhamet eğitimi programının üniversite öğrencilerinin merhametli olma düzeylerine etkisi, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2484-2500.
- Aydemir, B. (2018). *Öğretmenlerdeki merhamet düzeylerinin cinsiyet, kıdem, branş ve algılanan anne-baba tutumlarına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Babahanoğlu, R., Obuz, A. T. ve Gencer, N. (2021). Sosyal hizmet öğrencilerinin merhamet düzeyleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(3), 847-866. <https://doi.org/10.33417/tsh.888894>
- Başer, D. ve Tekin, H. H. (2019). *Sosyal hizmet öğrencilerinin merhamet ve özgecilik düzeylerinin incelenmesi*. M. Kırılıoğlu ve H. H. Tekin (Ed.). Güncel Sosyal Hizmet Çalışmaları içinde (ss. 82-89). Konya: Çizgi Yayınevi.
- Candemir, M. L. (2019). *Engelli çocuğa sahip olan ve olmayan ebeveynlerin öz anlayış kişilik ve merhamet özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Comte-Sponville, A. (2004). *Büyük erdemler risalesi* (Çev. I. Ergüden). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çapan, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinin merhamet ve öz-anlayış düzeylerinin kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, N.ve Balanuye, Ç. (2015). Değerler ve eğitim ilişkisi üzerine. Kaygı. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 24, 191-203. <https://doi.org/10.20981/kuufefd.03311>
- Das, S., Majhi, S. and Liu, Z. (2018). A novel class of complete complementary codes and their applications for APU matrices. *IEEE Signal processing letters*, 25(9), 1300-1304.
- Demirel, G., Kaya, N. ve Doğaner, A. (2020). Ebelik öğrencilerinin kültürlerarası yaklaşımlarının merhamet ve empati düzeylerine etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(21), 282-300.
- Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eryaman, M. Y., Genc, S. Z. ve Aktan, E. (2012). *Perceptions of the EU and Democratic Values. Cultural Diversity in the Classroom: A European Comparison*, 199-217.

- Eskimez, Z., Tosunöz, İ. K., Şişman, H. ve Akyüz, S. (2022). Hematoloji ve Onkoloji Hemşirelerinde Merhamet Düzeyi ve İlişkili Faktörler. *Izmir Democracy University Health Sciences Journal*, 5(1), 192-205.
- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 15, 199-208. <https://doi.org/10.1192/apt.bp.107.005264>
- Gilbert, P. and Irons, C. (2005). *Focused therapies and compassionate mind training for shame and self-attacking*. In *Compassion*, 263-325. Routledge.
- Gör, F. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programında merhamet değeri*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gül, T. (2019). *4-6 yaş dönemi çocuklarda merhamet eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gülaçtı, F. ve Çiftci, Z. (2018). Öğrencilerin yaşam doyumu, memnuniyet ve merhamet düzeylerinin incelenmesi. *Pegem Atıf İndeksi*, 499-506. <https://doi.org/10.14527/9786052412480.33>
- Güleş, E. (2017). *Özel gereksinimli çocuğa sahip anne babaların yaşam doyumlarının öz-anlayış ve merhamet düzeyleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güleş, E. ve Avşaroğlu, S. (2017). *Özel gereksinimli çocuğu olan anne babaların merhamet düzeyleri*. II. Ines Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi. Antalya, Alanya.
- Gündüzoğlu, N. Ç., Korhan, E. A., Yıldırım, Y. K., Aykar, F. Ş. ve Üstün, Ç. (2019). Compassion level of nursing students. *Journal of Human Rhythm*, 5(2), 104-116.
- Hacıkeleşoğlu, A. G. H. ve Kartopu, S. (2017). Merhamet ve dindarlık: Üniversite öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 59, 203-227. doi: 10.9761/JASSS7234
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal Of Education*, 30(2), 169-202.
- İşgör, İ. Y. (2017). Üniversite öğrencilerinde bağlanma stilleri ve akademik başarının merhamet üzerindeki yordayıcı etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 82-99. <https://doi.org/10.17556/erziefd.299182>
- Karataş, Z. Ve Öksüz, M. (2020). Sosyal çalışmacı adaylarının koşulsuz kendini kabul etme ve merhamet düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2547-2559.
- Keskinoğlu, Ş. M. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kohlberg, L.(1974). Education, moral development and faith. *Journal of Moral Education*, 4(1), 5-16.
- Kolts, R. L. (2016). *Cft made simple: a clinician's guide to practicing compassion-focused therapy*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Küçükaydın, Z. (2015). *Fen bilimleri derslerinde merhamet eğitimi üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Mansur, F. Özzeybek Taş, M. ve Ekinci, N. (2022). Sağlık çalışanlarında merhamet doyumunu ve merhamet yorgunluğunun sürekli öfke düzeyine etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 40, 436-469.
- Nas, E. (2022). Merhamet konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 5(1), 75-100.
- Nas, E., Sak, İ. T. Ş. ve Sak, R. (2022). Ortaokul son sınıf öğrencilerinin merhamet düzeyleri ile yaşam doyumlarının incelenmesi. *Beykoz Akademi Dergisi*, 10(2), 108-133.
- Nas, E., Sak, R. ve Tanhan, F. (2021). Lise öğrencilerinin kapasite düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 305-334. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.737212>
- Oktaç, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Öksüz, Y. (2011). 11-12 yaş çocuklarının değerleri kazanım düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması: Samsun-Lancashire örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 4(2), 61-78.
- Özcan, B. (2005). *Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, R. (2011). Toplumsal yapı, değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 333-344.
- Pommier, E. A. (2010). *The compassion scale*. Doctoral Thesis, The Graduate School of the University of Texas at Austin.
- Pür, İ. (2022). Lise öğrencilerinde merhamet ve dindarlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21(21), 143-172. <https://doi.org/10.51553/bozifder.1103595>
- Schopenhauer, A. (2014). *Merhamet*. (Çev: Z. Kocatürk). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Schwartz, E.S. (1997). The stochastic behavior of commodity prices: implications for valuation and hedging. *Journal of Finance*, 52, 923-73. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.781857>
- Sprecher, S. ve Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal Of Social And Personal Relationships*, 22(5), 629-651. <https://doi.org/10.1177/0265407505056439>
- Süzen, H. ve Çevik, K. (2020). Hemşirelerin profesyonel değerleri ile merhamet ve sabır düzeyleri arasındaki ilişki. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 12(4).
- Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2023). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2022-2023*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_organ_egitim_2022_2023.pdf
- Tanrikulu, G. ve Ceylan, B. (2021). Çocuk kliniklerinde çalışan hemşirelerde merhamet düzeyi ve merhamet yorgunluğu. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 30(1), 31-36.

- Tozoğlu, E., Dursun, M. ve Güler, B. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin merhamet düzeylerinin spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 156-164.
- Uğurlu, A. K. ve Eti Aslan, F. (2017). Merhamet ve Hemşirelik: Merhamet Ölçülebilir mi?. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 9(3).
- Veugelers, W. ve Vedder P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory And Practice*, 9(4), 377-389. <https://doi.org/10.1080/1354060032000097262>
- Yeşil, R. (2003). Sorumluluk bilincinin gelişmesine okul ve ailenin etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 175-183.
- Yeşil, R. (2021). *Tohum sorun: sorumluluk ve eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Yüksekol, Ö. D., Orhan, İ., Yıldız, E., & Yılmaz, A. N. (2020). Ebelik bölümü öğrencilerinin merhamet düzeylerinin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 8(3), 566-577.

Extended Abstract

Today, the field of values can be considered as one of the globalized problem areas. In fact, it is often stated that the main reasons behind the dozens of problems such as hunger, migration, war, and violence are the problems in the field of values (Aktepe, Keser and Seref, 2020; Kolts, 2016; Schwartz, 1997; Yesil, 2021).

Compassion is one of the values that paves the way for any individual and social problems and has the potential to be a solution. The emergence of many deep-rooted and comprehensive issues such as migration, violence, war, and social injustice can be said to be significantly related to the loss of power of compassion in individual and social life or the weakening of its content and its ability to guide human attitudes and behaviors. Compassion is a complex value that includes many sub-dimensions (Avsaroglu, 2019; Gor, 2013; Mansur, Özzeybek Tas and Ekinci, 2022; Schopenhauer, 2014; Sprecher and Fehr, 2005;).

The issue of when and how compassion education should begin is a significant area of concern. Gilbert's (2005) developmental model bases the development of compassion value on childhood experiences. Childhood is critically important in transforming compassion into a personality trait (Aktepe, Keser and Seref, 2020; Yesil, 2003). Accordingly, the practical research in the literature generally focuses on high school, university, or adults, and there are fewer studies involving samples from lower levels; it can be said that there is no study to determine the level of primary school children's reflection of the compassion value on their attitudes and behaviours.

Introduction

The main purpose of this research is to determine the extent to which the compassion value can be reflected in the attitudes and behaviors of primary school children based on teacher evaluations. In this way, it is aimed to contribute to the determination of problematic areas related to the value of compassion in student's attitudes and behaviours and to produce solutions.

Method

This research is a descriptive and quantitative study designed in a relational survey model. The study universe consists of 11,145 primary school teachers working in the central districts of Sanliurfa, Eyyubiye, Haliliye, and Karakopru (SMEM, 2023). The study group includes 299 primary school teachers who voluntarily completed and submitted the data collection tool.

Two different tools were used to collect data: the "Personal Information Form" and the "Compassion Scale". The data were analyzed using the SPSS v25 statistical package program. Arithmetic mean, standard deviation, t-test, ANOVA, Scheffe Test, and Pearson's r Correlation Test analyses were performed on the collected data.

The arithmetic mean value ranges for students' levels of ownership of the compassion value were interpreted as follows: 1.00-1.80 "very poor", 1.81-2.60 "poor", 2.61-3.40 "average", 3.41-4.20 "good", and 4.21-5.00 "very good". A p-value of <0.05 was considered sufficient in difference and relationship tests.

Findings

One of the findings of the research is that primary school teachers evaluated the level at which students reflect the value of compassion in their attitudes and behaviours as $\bar{X}=4.05$ (good). Another finding is that female primary school teachers' evaluations ($\bar{X}=3.96$) were significantly more negative than those of male primary school teachers ($p<.01$). Moreover, another finding can be summarized as that primary school teaching graduates ($\bar{X}=4.11$) made more positive evaluations compared to

graduates from other branches ($\bar{X}=3.69$) ($p<.01$). Similarly, the evaluations of the primary school teachers regarding the level of their students' having the compassion value differed significantly according to their status of receiving a special training focused on value education and it was determined that they made more positive evaluations with a significant difference in those who received such a training ($p<.01$). Teachers who voluntarily and specially participated in certified training made more positive evaluations about their students compared to those who took courses at the undergraduate level or participated in on-duty training.

On the other hand, it was found that teachers with 3-4 and 5-9 years of professional experience made relatively more positive evaluations compared to those with other years of experience, while teachers with 10 or more years of experience made more negative evaluations. In addition, it was observed that there was no significant difference in the evaluations of primary school teachers regarding their students' levels of compassion based on whether they held administrative positions or the grade levels they taught ($p>.05$).

Another finding of the research is that there was a negative and significant relationship between the professional seniority of primary school teachers and their evaluations of their students ($r: -.126$; $p<.05$); whereas, there was no significant relationship with the grade level they taught ($r: .104$; $p>.05$).

Conclusion, Discussion and Recommendations

Primary school teachers evaluate the level of reflecting the compassion value to the attitudes and behaviors of primary school students at the "good" level. Accordingly, it can be said that they believe that their students can be better, even though they evaluate their students as sufficient in general.

Female primary school teachers evaluate their students as more problematic in terms of their level of having the value of compassion compared to male classroom teachers. This situation may stem from female teachers being more emotional and having higher standards of compassion, possibly due to their roles as mothers.

Primary school teachers are more satisfied with their students' level of compassion than teachers from other branches. The difference in the knowledge and perspectives regarding the developmental characteristics of primary school children and the reflection of values in their behaviors, which is linked to pre-duty education of primary school teachers compared to other branches, may have led to this difference in evaluation. In other words, while primary school teachers may evaluate some behaviour of children as a natural result of their development, those from other branches may have higher expectations from children, resulting in more negative evaluations.

The fact that teachers have or have not received training on value education significantly differentiates their evaluations of the students. Teachers who received training on value education due to their special effort or interest are more satisfied with their students' compassion value level. The teachers who have not received any training on this subject, or who have only participated in compulsory in-duty training or taken courses at the undergraduate level, may not have sufficient and accurate criteria for value education and its outcomes, leading to such a result.

The teachers with 10 and more years of professional experience evaluate the level of student's compassion levels as less adequate compared to the other teachers. This situation may arise from the professional fatigue of veteran teachers or the comparison of their students' attitudes and behaviours with those of children from their own childhood. In other words, the fact that the rate of commitment to tradition increased as the seniority of the teachers increased may have led to such a result. As a matter of fact, it can be said that the negative and significant relationship between professional seniority and the evaluation made strengthens this determination.

Furthermore, the status of teachers as administrators and the grade levels in which they teach do not significantly differentiate their evaluations. The fact that school administrators are essentially teachers may have caused the emergence of no differentiation. Additionally, there is no significant relationship between the grade level at which teachers teach and their evaluations.